

erberto

COMITÊ EDITORIAL

Jacques Therrien (UECE) – Coordenador

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra)

Fátima Cunha Ferreira Pinto (Fundação Cesgranrio)

Fernanda Müller (UnB)

Robson dos Santos (Inep)

Vera Lúcia Jacob Chaves (UFPA)

Yvonne Maggie (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

100

Pedagogia do
cotidiano na (e da)
educação infantil

Rodrigo Saballa de Carvalho
Paulo Sergio Fochi
(Organizadores)

o
r
t
o
e
m
b
e
r
t
o

Diretoria de Estudos Educacionais (Diret)

Valdir Quintana Gomes Junior

Coordenação de Editoração e Publicações

Dorivan Ferreira Gomes | dorivan.gomes@inep.gov.br

Roshni Mariana de Mateus | roshni.mateus@inep.gov.br

Editoria Executiva

Rosa dos Anjos Oliveira | rosa.oliveira@inep.gov.br

Valéria Maria Borges | valeria.borges@inep.gov.br

Apoio Administrativo Luana dos Santos Gonçalves

Revisão

Português Aline Ferreira de Souza
Amanda Mendes Casal
Andréa Silveira de Alcântara
Jair Santana de Moraes
Josiane Cristina da Costa Silva
Marcelo Mendes de Souza
Mariana Fernandes dos Santos

Espanhol Jessyka Mendes de Carvalho Vásquez
Inglês Walkíria de Moraes

Normalização Bibliográfica Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa

Projeto Gráfico e Capa Marcos Hartwich

Diagramação e Arte-Final Érika Janaína de Oliveira Saraiva Santos
José Miguel dos Santos

Tiragem 2.000 exemplares

Em Aberto online

Gerente Operacional Lilian dos Santos Lopes

Editoria Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (DIRET)
Coordenação de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

Distribuição Inep/MEC – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estudos Educacionais (DIRET)
Coordenação de Editoração e Publicações
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo - Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 - editoracao@inep.gov.br - <http://www.emaberto.inep.gov.br>

EM ABERTO: é uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

Indexada em: Bibliografia Brasileira de Educação (BBE)/Inep
Diadorim IBICT
Edubase/Unicamp
Elektronische
Latindex
OEI
PKP

Avaliada pelo Qualis/Capes: Educação – B1
Ensino – B1

Publicado *online* em dezembro de 2017.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1,
(nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular. Irregular até 1985. Bimestral 1986-1990.
Suspensa de jul. 1996 a dez. 1999.
Suspensa de jan. 2004 a dez. 2006
Suspensa de jan. a dez. 2008
Semestral de 2010 a 2015
Quadrimestral a partir de 2016

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (*online*)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)

Paulo Sergio Fochi (Unisinus) 15

enfoque

Qual é a questão?

Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo
para a formação de professores

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)

Paulo Sergio Fochi (Unisinus) 23

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais
das crianças como gesto curricular

Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

Vanessa da Silva Rocha de Quadros (UFRGS) 45

O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança Silvia Helena Vieira Cruz (UFC) Rosimeire Costa de Andrade Cruz (UFC)	71
Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil Márcia Buss-Simão (Unisul) Eloisa Acires Candal Rocha (Unoesc)	83
Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil Nilda Alves (UERJ) Rebeca Brandão (UERJ).....	95
Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)	105
Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano Júlia Oliveira-Formosinho (UCP – Portugal) João Formosinho (UCP – Portugal)	115
Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi Sara Barros Araújo (Instituto Politécnico do Porto – Portugal).....	131
Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando? Mônica Appezzato Pinazza (USP) Sandra Regina Oliven Souza de Siqueira (SME-SP)	145
espaço aberto	
Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.	
Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças Gianfranco Staccioli e Penny Ritscher entrevistados por Paulo Sergio Fochi (Unisinos).....	159

resenhas

A vida como currículo

Queila Almeida Vasconcelos (UFRGS) **169**

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012. 322 p.

Os adultos possuem relógios, as crianças possuem tempo

Sariane da Silva Pecoits (UFRGS) **173**

RITSCHER, Penny. *Slow school: pedagogia del quotidiano*. Firenze, Italia: Giunti, 2011. 192p.

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre cotidiano em interface com infância e escola

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS) **179**

avaliadores *ad hoc* 2017 **187**

números publicados **191**

summary

presentation

The everyday pedagogy in (and of the) childhood education

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)

Paulo Sergio Fochi (Unisinos) 15

focus

What's the point?

Pedagogy of everyday life: demands of the curriculum

for teacher training 23

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS)

Paulo Sergio Fochi (Unisinos)

points of view

What other experts think about it?

Everyday learning: children's personal hygiene
as curricular action

Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

Vanessa da Silva Rocha de Quadros (UFRGS) 45

The role of the environment in early childhood education and the formation of the child's identity Silvia Helena Vieira Cruz (UFC) Rosimeire Costa de Andrade Cruz (UFC)	71
Critical note on the composition of pedagogies for early childhood education Márcia Buss-Simão (Unisul) Eloisa Acires Candal Rocha (Unoesc)	83
Repetitions and differences in the everyday life in/of/with early childhood education Nilda Alves (UERJ) Rebeca Brandão (UERJ).....	95
The babies in the everyday life of early childhood education centers: social action, body and experience Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)	105
Pedagogy-in-Participation: pedagogical documentation laying at the core of the establishment of the rights of children in everyday life Júlia Oliveira-Formosinho (UCP – Portugal) João Formosinho (UCP – Portugal)	115
For a triangulated view of rights in childcare: an analysis grounded on the epistolary manifesto of Malaguzzi Sara Barros Araújo (Instituto Politécnico do Porto – Portugal).....	131
Project work on the preschool's everyday life: what is it about? Mônica Appezzato Pinazza (USP) Sandra Regina Olivian Souza de Siqueira (SME-SP)	145

open space

Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc.

An experiment in wonder: everyday life aspects for the formation of a pedagogy that embraces the childhood universe Gianfranco Staccioli e Penny Ritscher interviewed by Paulo Sergio Fochi (Unisinos)	159
--	------------

reviews

Life as a curriculum

Queila Almeida Vasconcelos (UFRGS) **169**

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012. 322 p.

Adults have clocks, children have time

Sariane da Silva Pecoits (UFRGS) **173**

RITSCHER, Penny. *Slow school: pedagogia del quotidiano*. Firenze, Italia: Giunti, 2011. 192p.

annotated bibliography

Annotated bibliography on the everyday life interfacing with childhood and school

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS) **179**

ad hoc peer reviewers 2017 **187**

published issues **191**

apresentação

A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil

Rodrigo Saballa de Carvalho

Paulo Sergio Fochi

15

Desde que a educação infantil foi reconhecida como primeira etapa da educação básica, muitos debates têm sido realizados em torno da noção de currículo para essa etapa. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009 representam, de certo modo, o consenso da comunidade acadêmica sobre o tema. Contemporaneamente a esse debate, discute-se acerca da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a educação infantil, o que representa um momento importante de fortalecimento e consolidação dessa etapa como a primeira da educação básica, ao mesmo tempo que se desvelam alguns temas difíceis para a área.

Além de definir a criança como sujeito de direitos, a concepção de currículo adotada pela BNCC segue as indicações atribuídas pelas DCNEI, que consideram o cotidiano um catalizador das experiências de aprendizagem vivenciadas pelas crianças diariamente nas instituições. Isso porque, nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo. Desse modo, ao observarmos o cotidiano das crianças na educação infantil – nos usos que elas fazem de seus tempos-espacos, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam –, é possível perceber rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância.

Em tal perspectiva, consideramos o cotidiano uma dimensão que imprime sua marca na vida social das crianças, ou seja, por meio dele, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente por elas em horas,

dias, semanas, meses e anos que passam na educação infantil. Portanto, entendemos como necessária a construção e operacionalização de uma pedagogia do cotidiano no trabalho desenvolvido com crianças de 0 a 5 anos de idade na educação infantil. Isso porque se trata de uma pedagogia plural, promotora de cultura pedagógica (inquieta, antirreducionista e metodologicamente criativa), que permite pensar nos tempos, nos espaços, nos materiais, nas relações e nos campos de experiências que podem ser vivenciados pelas crianças.

Desse modo, defendemos o argumento de que a pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil tem o potencial de tensionar perspectivas lineares e escolarizantes de trabalho com as crianças, confrontando programações pautadas em listas de atividades, que geralmente concebem a ideia de que, para aprender, as crianças devem primeiramente sentir, depois pensar e, finalmente, comunicar, sempre do mais fácil para o mais difícil e do individual para o coletivo. Nesse sentido, na contramão do que vem sendo geralmente praticado nas instituições de educação infantil, argumentamos que, por meio de uma pedagogia do cotidiano, existe a possibilidade de trabalharmos com as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes.

Para tanto, entendemos que a pedagogia do cotidiano é constituída por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se estabelecem na escola. Logo, apoiamo-nos no argumento de que há um modo de fazer e de criar conhecimento no dia a dia, ou seja, o conjunto das práticas próprias da experiência de estar em uma instituição coletiva assume *status* de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para meninos e meninas. Isso quer dizer que, por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças. Afinal, é da garantia dos direitos da infância que estamos tratando quando defendemos uma pedagogia que mobilize os adultos a estarem com as crianças para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada.

A visibilidade e a relevância da temática do cotidiano e sua potencialidade para se pensar uma pedagogia de educação infantil que respeite os direitos das crianças são os principais argumentos para a proposição deste número temático da revista *Em Aberto*. No foco das análises dos artigos reunidos nas seções Enfoque e Pontos de Vista estão, por um lado, práticas desenvolvidas em instituições de educação infantil e cursos de formação de professores e, por outro lado, contribuições teóricas de autores de referência no campo dos estudos da infância que tematizam o cotidiano em sua interface com a educação. Entendemos que as temáticas abordadas, no seu conjunto, compõem um interessante panorama de estudos que oferecem possibilidades para pensarmos na proposição de uma pedagogia do cotidiano em nossas instituições de educação infantil.

Na seção Enfoque – Qual é a questão?, com o artigo “Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores”, Rodrigo Saballa de Carvalho, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e Paulo Sergio Fochi, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), tomam o conceito de pedagogia do cotidiano como ponto fulcral da discussão e analisam um conjunto de relatórios de estágio na área de educação

infantil, em que professores consideram a vida cotidiana catalizadora das experiências de aprendizagem das crianças. Desse modo, os autores expõem alguns indicativos que podem servir de referência para que se pense a formação de professores de crianças pequenas.

Na seção Pontos de Vista, são apresentados nove artigos de renomados pesquisadores nacionais e internacionais que vêm se dedicando à temática do cotidiano em suas interfaces com a educação de crianças.

O primeiro artigo, de Maria Carmen Silveira Barbosa e Vanessa da Silva Rocha de Quadros, pesquisadoras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cujo título é “As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular”, focaliza o momento da retirada de fraldas na escola de educação infantil. As autoras questionam a naturalização dessa prática no âmbito da escola e indicam algumas possibilidades para se pensar com base em uma perspectiva que respeite o ritmo das crianças e considere esses gestos uma dimensão curricular.

O segundo artigo, “O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança”, de Silvia Helena Vieira Cruz e Rosimeire Costa de Andrade Cruz, ambas da Universidade Federal do Ceará (UFC), resulta de uma pesquisa que destaca a organização do ambiente na educação infantil. Apoiadas nas contribuições de Loris Malaguzzi sobre as dimensões éticas e estéticas da pedagogia, as autoras defendem a importância de que as crianças participem da construção dos ambientes escolares, já que estes, além de seu alto componente simbólico, são também constituidores de identidades.

O terceiro artigo, “Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil”, de Márcia Buss-Simão, da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) e Eloisa Acires Candal da Rocha, da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), analisa as construções teórico-práticas tradicionalmente apresentadas pela pedagogia para orientar essa etapa da educação. Nesse sentido, as autoras retomam criticamente as bases educacionais e pedagógicas da educação infantil, mediante uma perspectiva que as situa em uma dimensão social e cultural da criança, da infância e de sua educação.

O quarto artigo, “Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil”, de Nilda Alves e Rebeca Brandão, ambas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), discute a organização curricular dos espaços-tempos do cotidiano da educação infantil. As autoras, segundo contribuições deleuzianas acerca da repetição e diferença, argumentam que na escola não existem repetições, mas sim criações e invenções, ou seja, evidenciam que a repetição é necessária ao aparecimento da diferença.

No quinto artigo, “Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência”, Ângela Maria Scalabrin Coutinho, da Universidade Federal do Paraná (UFPR), defende a premissa de que os bebês, por meio de sua ação social, deixam marcas no cotidiano da educação infantil que possibilitam o questionamento das lógicas de organização centradas na normatização das ações e relações. Com essa compreensão, a autora, alega que o corpo é um dos principais componentes da ação social dos bebês.

No sexto artigo, “Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano”, Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho, ambos da Universidade Católica Portuguesa, argumentam que a documentação pedagógica pode constituir-se como garante, no cotidiano educativo, do direito da criança à participação, concretizado na coconstrução de sua jornada de aprendizagem. A desconstrução da pedagogia convencional é passo essencial para a reconstrução das pedagogias participativas, especificamente da Pedagogia-em-Participação. Os diferentes papéis da documentação nessa pedagogia são referidos, destacando-se o seu papel nos processos de desenvolvimento profissional e de autorregulação da função docente, de modo a garantir os direitos da criança no cotidiano pedagógico.

O sétimo artigo, “Por uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi”, de Sara Barros Araújo, do Instituto Politécnico do Porto, analisa *Uma carta dos três direitos*, de 1993, para discutir as possibilidades pedagógicas em instituições de educação e os cuidados a crianças nos primeiros três anos de vida, destacando a importância dos desafios pedagógicos lançados pelo cotidiano nos contextos de creche.

O artigo “Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que se está falando?”, de Mônica Appezzato Pinazza, da Universidade de São Paulo (USP), e Sandra Regina Olivan Souza de Siqueira, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), que problematiza a noção de projetos de aprendizagem segundo John Dewey e William Kilpatrick, encerra a seção Pontos de Vista. Tomando esses dois autores, discute-se a noção de experiência, ato reflexivo e ato intencional, em projeto desenvolvido em turma de pré-escola, e suas interfaces com a vida cotidiana.

A seção Espaço Aberto está composta pela entrevista realizada por Paulo Sergio Fochi com Gianfranco Staccioli (Università degli Studi Firenze) e Penny Ritscher (Centri di Esercitazione ai Metodi dell’Educazione Attiva – Cemea), autores italianos que têm se dedicado ao tema do cotidiano na escola da infância. Suas obras versam sobre diferentes âmbitos da vida na escola e já foram publicadas em diversas línguas, incluindo o português. A entrevista aborda a relação do cotidiano com o currículo, a formação de professores, e o bem-estar global das crianças na creche e pré-escola.

Na seção Resenhas, Queila Almeida Vasconcelos, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), analisa o livro *Aprender pela vida cotidiana*, organizado por Gilles Brougère e Anne-Lise Ulmann, uma importante contribuição para o campo dos estudos do cotidiano dentro e fora da escola. De acordo com a resenhista, os autores evidenciam que as aprendizagens da vida cotidiana são, muitas vezes, banalizadas. A obra tem a colaboração de diferentes autores e discute o cotidiano em distintos espaços e perspectivas.

A segunda resenha, produzida por Sariane da Silva Pecoits, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), examina a obra *Slow school: pedagogia del quotidiano*, de Penny Ritscher, com prefácio de Gianfranco Staccioli. Originalmente escrito em italiano e recentemente publicado em espanhol, esse livro, de acordo com a resenhista, configura importante aporte para o campo da educação infantil, pois reivindica o tempo como condição para aprender. Com inspiração no movimento

Slow Food, o livro problematiza a possibilidade de se fazer uma escola lenta em tempos frenéticos.

Na seção Bibliografia Comentada, organizada por Rodrigo Saballa de Carvalho, são indicados livros, artigos e pesquisas (teses e dissertações) relacionadas com a temática do cotidiano em sua interface com a educação, tendo em vista potencializar as discussões.

Por fim, com as contribuições presentes nos artigos, na entrevista e nas resenhas, entendemos que este número da revista *Em Aberto* nos convida à explicitação das pedagogias latentes na educação infantil e a pensar como o cotidiano pode ser uma forma de estruturar o trabalho pedagógico e reconhecer a especificidade do currículo para essa etapa da educação básica.

Desejamos que a leitura deste rico material convide professores de educação infantil, professores universitários e pesquisadores a aprofundar os debates sobre o tema e, em especial, que este dossiê seja o motor para a transformação das escolas em escolas de infância.

Boa leitura!

Rodrigo Saballa de Carvalho
Paulo Sergio Fochi
Organizadores

Qual é a questão?

enfoque

Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores

Rodrigo Saballa de Carvalho

Paulo Sergio Fochi

Resumo

Com base nas contribuições da pedagogia da infância, discutem-se indicativos que possam estruturar a reflexão sobre a formação de professores para a educação infantil, tendo em vista a invenção e a operacionalização de uma pedagogia do cotidiano. Para tanto, metodologicamente, analisa-se um conjunto de relatórios de estágios curriculares, por meio dos quais se evidencia a maneira como as professoras em formação inicial consideram o cotidiano enquanto catalizador das experiências das crianças no que diz respeito à construção do currículo. Segundo as análises realizadas, conclui-se que a formação inicial de professores pode ser um potente modo de promover a construção de uma pedagogia do cotidiano que acolha as crianças com seus peculiares jeitos de ser, de viver e de habitar o mundo.

Palavras-chave: educação infantil; cotidiano; currículo; formação de professores; estágio supervisionado.

Abstract

Pedagogy of everyday life: demands of the curriculum for teacher training

Based on contributions in the field of early childhood pedagogy, this paper aims to discuss markers capable of structuring thoughts about the teacher training for early childhood education, in view of the creation and operationalization of an everyday life pedagogy. To do so, methodologically, a set of compulsory internship reports is analyzed, disclosing the trainee teachers' view on the everyday life working as catalyst for children's experiences concerning the development of a curriculum. Thus, according to the analysis carried out, findings indicate that teacher training can be a powerful instrument to promote the development of an everyday life pedagogy that embraces all children in their particular ways of being, living and inhabiting the world.

Keywords: early childhood education; everyday life; curriculum; teacher training; supervised internship.

Narrativas do cotidiano: notas de início

24

Uma escola de educação infantil pode ser, apesar da acepção institucional da palavra escola, “uma pequena comunidade tanto para as crianças como para os adultos” (Galardini, 2017, p. 9). Apoiada por um clima de proximidade com as famílias e com a cultura em que está inserida, ela pode construir um sentido de acolhimento respeitoso das crianças dentro e fora de seu espaço institucional. Cumpre, com isso, sua função social, “que consiste em acolher, para educar e cuidar, [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade” (Brasil. CNE, 2009b, p. 9).

A pedagogia de uma escola que acolhe aqueles recém-chegados ao mundo precisa ter como parâmetro seu papel de acompanhar os meninos e as meninas em seu crescimento e, por esse motivo, deve encontrar um modo de traduzir-se em práticas que se preocupem com o bem-estar e a autonomia das crianças (Galardini, 2017).

Os indícios encontrados na família das pedagogias participativas¹ – que “produzem uma ruptura com uma pedagogia tradicional transmissiva para promover outra visão de ensino-aprendizagem e dos ofícios de aluno e professor” (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2011, p. 15) – nos mostram que, no cotidiano das escolas, está a concretização do projeto educativo. Ou seja, é no modo como são pensados os tempos e espaços, como se dá a escolha dos materiais e a gestão do jogo social

¹ Nas pedagogias participativas, encontramos modelos curriculares (Oliveira-Formosinho, 2013), a exemplo de Reggio Emilia, High Scope, Pedagogia-em-Participação, Movimento da Escola Moderna (MEM), a abordagem de Emmi Pikler em Lóczy e de Elinor Goldschmied, entre outros.

que a escola comunica suas crenças sobre o significado de educar crianças em espaços coletivos. Além disso, o cotidiano pode ser o catalizador da aprendizagem das crianças, pois, como afirma Staccioli (2017, p. 19), “se prestares atenção no que tens em frente a ti, no que sucede na cotidianidade, se te ocupas do que te rodeia, vais te dar conta de que o conhecimento depende de ti mesmo e, por isso, não tens necessidade de buscar nas coisas distantes, difíceis de perceber ou de compreender”.

Partindo do pressuposto de que é preciso perceber a criança em sua inteireza, o cotidiano nos permite conciliar as “dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (Staccioli, 2017, p. 19). Isso porque talvez seja no cotidiano que possamos aproximar os diálogos entre adultos e crianças (Carvalho; Fochi, 2016), rompendo os muros que separam a cultura da infância dos discursos pedagógicos. Também porque é inerente ao cotidiano a subversão da linearidade dos acontecimentos (Carvalho; Fochi, 2016) e, mais ainda, é nele que se alcança a difícil tarefa de equacionar a repetição e a abertura ao novo, ao emergente. Existe, nas atividades cotidianas, a continuidade de determinadas situações que, pela sua repetição, tanto nos asseguram criar intimidade e nos apropriarmos, como também nos dão “terra firme” para podermos vislumbrar o mundo que nos cerca. Ao mesmo tempo, são nelas que emergem acontecimentos imprevistos, abrindo-nos para alargar horizontes e afrontar o desconhecido.

O texto compartilhado aqui é decorrente de um esforço para refletir sobre a pedagogia da infância. Temos apostado na perspectiva de defender uma pedagogia do cotidiano, pois a entendemos “como uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola” (Carvalho; Fochi, 2016, p. 166). Em tal perspectiva, convém esclarecer que a pedagogia do cotidiano se sustenta nas contribuições teóricas do campo da pedagogia da infância, a qual consiste em um “conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (Barbosa, 2010, p. 14). Com base nas contribuições da pedagogia da infância relativas à importância da horizontalidade educativa entre adultos e crianças (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016), da mediação entre as culturas infantis e as culturas mais amplas (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016), da promoção da ação social das crianças (Barbosa, 2010), da valorização das múltiplas linguagens infantis e reconhecimento dos contextos de vida coletiva nos quais se situam as crianças dentro das instituições, cunhamos o conceito de *pedagogia do/no cotidiano*² na educação infantil. Por essa razão, definimos a pedagogia do cotidiano como:

- 1) uma forma de entender que as crianças aprendem pela via da vida cotidiana, por meio “dos encontros, atividades, dificuldades e sucessos, a partir de um repertório de práticas” (Brougère, 2012, p. 17);
- 2) um modo de valorização e de promoção da miríade de experiências vivenciadas por meninos e meninas na vida diária da escola;

² Esclarecemos que se trata de uma pedagogia do/no cotidiano porque emerge das relações, indagações, investigações, proposições, mediações e descobertas que se realizam na vida diária das crianças na educação infantil.

- 3) uma potente possibilidade de construir indicadores para a ação pedagógica na creche e na pré-escola que tomem como eixos norteadores do planejamento as interações, as brincadeiras e as maneiras peculiares como as crianças investigam, experimentam e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo;
- 4) uma “tradução” dos pressupostos teóricos da pedagogia da infância (Barbosa, 2010) em modos inteligíveis de atuação dos professores, atendendo à reivindicação realizada por Campos (2012).

Exposta a definição, convém fazermos um alerta. A pedagogia do cotidiano de forma alguma nega a “formação intelectual das crianças e a apropriação de outros saberes” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 46) advindos dos campos de experiências, mas se opõe incisivamente à antecipação do trabalho desenvolvido pelos anos iniciais do ensino fundamental na educação infantil. Afinal, contrapomos à perspectiva educacional propedêutica defendida pelos economistas de que as crianças devem ser consideradas capital humano a ser investido desde a mais tenra idade (Carvalho, 2016).

Nesse sentido, afirmamos que, com base nas atividades da vida cotidiana, as crianças podem encontrar verdadeiros laboratórios: laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas.

Para tal, este artigo está organizado em quatro partes. Na primeira, recuperamos a noção de currículo proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e, com sua utilização, mostramos como entendemos o lugar do cotidiano.

Na segunda parte, apresentamos o contexto de análise para a escrita do texto. Optamos por trabalhar com um conjunto de sete relatórios de estágio curricular em educação infantil, observando as reflexões produzidas por algumas alunas do curso de pedagogia.³ Desse modo, ressaltamos que a amostra dos relatórios de estágio que constituíram o *corpus* analítico do artigo foi definida segundo o critério de conveniência. Em outras palavras, foram selecionados relatórios que expressam aquelas experiências da prática do estágio curricular que se encontram em diálogo com a perspectiva por nós defendida de construção e operacionalização de uma pedagogia do cotidiano no contexto de vida coletiva da educação infantil.

Na terceira parte, expomos algumas categorias produzidas como consequência da análise dos relatórios de estágio, as quais podem servir como pistas para a construção de uma pedagogia do cotidiano. Por último, na quarta parte, apontamos a relação que acreditamos existir entre a pedagogia da formação dos professores que trabalham com crianças e a pedagogia das crianças, situando o cotidiano como chave dos dois âmbitos.

³ Optamos por nomeá-las alunas, no feminino, pois há apenas a presença feminina no montante de relatórios de estágio escolhidos. Esses estágios foram supervisionados por Paulo Sérgio Fochi no âmbito do curso de pedagogia na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) nos anos/semestres 2016/1, 2016/2, 2017/1.

Uma ideia de currículo em curso: o cotidiano em foco

Currículo e cotidiano possuem uma relação imanente na educação infantil. Como lembram Brougère e Ulmann (2012), ocorrem, nas situações da vida cotidiana, aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos e que constroem a relação das crianças com o mundo. Baseados em tal afirmação e inspirados nas proposições das DCNEI (Brasil. CNE, 2009b), defendemos o argumento de que as complexidades das atuações infantis somente serão acolhidas pelos professores se “as práticas do cotidiano forem tomadas como direção e sentido da ação pedagógica” (Carvalho; Fochi, 2016, p. 158) com as crianças. Nessa perspectiva, o currículo é entendido como “construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre as crianças e a cultura” (Brasil. MEC, 2009). Em suma, trata-se de um currículo que emerge da vida, dos percursos das crianças no mundo e que, portanto, é concebido

[...] como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Brasil. CNE, 2009b, art. 3º).

Cabe destacar que o conceito de currículo expresso nas DCNEI (Brasil. CNE, 2009b) não é baseado no conhecimento disciplinar escolar, pois é considerado um conjunto de práticas que possibilita aos professores elaborarem seus planejamentos com base nas experiências e nos interesses das crianças, tendo em vista as relações, as brincadeiras e a promoção das culturas infantis (Aquino; Vasconcellos, 2012). Ratificando o argumento, para Canavieira (2012, p. 43), o conceito de currículo expresso nas orientações curriculares possibilitou um “avanço na superação de algumas polêmicas dentro da área, como o peso do viés da psicologia cognitivista, o entendimento de formação de leitores e escritores na primeira infância e, principalmente, a importância das interações infantis no processo educativo”.

Assim, podemos afirmar que o documento curricular defende a perspectiva pedagógica de que os processos de construção de conhecimentos pelas crianças pequenas nas instituições de educação infantil devem ocorrer por meio da participação efetiva delas nas práticas cotidianas. Nesse sentido, é ao protagonismo das crianças em suas pesquisas, experimentações, descobertas, invenções e teorizações, com base nas situações ordinárias vivenciadas no dia a dia da creche e da pré-escola, que se referem as diretrizes quando conferem centralidade ao cotidiano. Isso porque, na educação das crianças, o cotidiano potencializa a subversão de perspectivas educacionais lineares, promovendo a possibilidade de constituição e operacionalização “de uma pedagogia mais aberta aos acontecimentos extraordinários” (Carvalho; Fochi, 2016, p. 158).

Sob esse ponto de vista, o desafio proposto pelo documento curricular aos professores é articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos socialmente produzidos, diferenciando, desse modo, de forma radical, o currículo da educação infantil de uma visão propedêutica de escolarização precoce das crianças para as etapas subsequentes da educação básica. Essa afirmação demanda que os

professores compreendam de fato e, sobretudo, valorizem os modos peculiares de as crianças conhecerem a si mesmas, aos outros e ao mundo, apoiadas em uma miríade de potentes linguagens com as quais elas interrogam a visão adultocêntrica que historicamente tem constituído as práticas de educação das crianças em nosso País. Isso significa que as diretrizes curriculares, além de reconhecerem as crianças como sujeitos históricos e de direitos, enfatizam que elas devem ser o centro do processo educativo; afinal, “não existem relações, conhecimento e aprendizagens que possam se desenvolver positivamente, senão em contextos acolhedores” (Fortunatti, 2016, p. 20). Ou seja, é preciso compreender que as crianças, com efeito, “atualizam seu potencial cognitivo e relacional quando convivem com adultos, com os quais compartilham espaços e tempos de experiência” potentes (Parrini, 2016, p. 75), nos quais é possível enxergar o extraordinário que reside nos acontecimentos ordinários da vida cotidiana.

Como professores e pesquisadores da área de educação infantil, apontamos que o investimento do trabalho pedagógico “não pode estar no ensino, mas concentrado na criação de contextos favoráveis para as diversas possibilidades de aprender” (Carvalho; Fochi, 2016, p. 158). Dessa maneira, “o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dá conta do universo complexo dos mundos da infância” (Brasil. MEC, 2009). Logo, com base nas orientações presentes nas diretrizes, é preciso que as instituições de educação infantil desenvolvam práticas pedagógicas que tenham, de fato, como eixos norteadores do currículo as interações e as brincadeiras.

Como consequência dos aspectos apresentados, cabe destacar as orientações presentes nas diretrizes curriculares a respeito das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, pois é por meio do planejamento de tais documentos que os professores podem efetivamente pensar em práticas que viabilizem que as “necessidades das crianças, os seus desejos, isto é, as suas vidas, entrem em sintonia com os saberes e conhecimentos” (Brasil. MEC, 2009, p. 51) historicamente construídos. Nesse sentido, as diretrizes defendem que as propostas pedagógicas da educação infantil devem considerar

[...] que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil. CNE, 2009b, art. 4º).

Após a leitura das proposições sobre os aspectos a serem considerados no planejamento das propostas pedagógicas, consideramos imprescindível ressaltar a necessidade de os professores possibilitarem condições, oportunidades e tempos para que as crianças possam vivenciar, de forma efetiva, uma experiência cotidiana de qualidade no contexto institucional. Ratificando o argumento, Parrini (2016, p. 75) afirma que o envolvimento ativo das crianças com os processos de aprendizagem, alicerçado no cotidiano, “é realizado somente quando os contextos em que elas habitam contemplam o estabelecimento de condições favoráveis e a realização de boas práticas firmemente orientadas para colocá-las no centro de suas experiências”.

Desse modo, defendemos que o cotidiano, em sua relação com o currículo, é um importante catalizador de experiências. Acreditamos que é a partir da potência do cotidiano (da vida emergente das relações ordinárias estabelecidas no contexto institucional) que podemos pensar no desenvolvimento de potentes ações pedagógicas que propiciem às crianças assumirem o papel de protagonistas na construção dos conhecimentos e de parceiros de jornada com os adultos professores.

A formação inicial de professores de educação infantil: o estágio curricular docente como *locus* para encontrar pistas da pedagogia do cotidiano

Na formação de professores, como afirmam Formosinho (2001) e Oliveira-Formosinho (2005), estão envolvidas a experiência como alunos, a formação profissional (curso em nível de magistério ou superior) e, dentro dela, a prática pedagógica (estágio).

No ofício de aluno durante mais de uma década, aprende-se muito sobre ser professor, mesmo que de maneira implícita. Oliveira-Formosinho (2005, p. 4), ao referir-se às marcas que o ofício de aluno deixa nos futuros professores, alerta que “o posterior processo de formação profissional poderá desconstruir e reconstruir essas aprendizagens ou simplesmente estabilizá-las”. Ocorre que, com os abstracionismos e generalismos da formação profissional dos cursos de pedagogia, resulta difícil desconstruir os modelos de docência vividos na experiência como aluno e reconstruir novos modelos sobre o ser professor, em especial, sobre ser professor de crianças.

O modelo compartimentado de disciplinas e semestres que deixa ao aluno do curso de pedagogia a função de conectar tudo com todos, a inadequação com que se trata das crianças nas disciplinas pedagógicas, sobretudo das bem pequenas, e a ausência da pedagogia como campo de conhecimento do próprio curso de pedagogia (a qual continua, como afirma a história desse campo, subordinada a outros campos) em nada têm colaborado para que se reconstruam as aprendizagens relativas à docência.

A chegada dos estágios “serve para proporcionar ao futuro professor uma prática de desempenho docente global em contexto real que permita desenvolver as competências e atitudes necessárias para um desempenho consciente, responsável e eficaz” (Formosinho, 2001 *apud* Oliveira-Formosinho, 2005, p. 6).

No entanto, o estágio é, simultaneamente, uma janela que se abre para reconstruir os modelos de docência e um muro, pelos obstáculos que encontra: seja pela deficitária formação com que as alunas chegam ao estágio seja pelas más condições dos locais das práticas de estágio (as escolas de educação infantil).

Daí a escolha por buscar no estágio curricular as pistas possíveis para uma pedagogia do cotidiano, pois ele “constitui-se numa instância importante da relação entre a comunidade acadêmica e a comunidade profissional” (Oliveira-Formosinho, 2005, p. 6) e desvela, na verdade, a emergência de um debate comprometido com

a transformação dos contextos (Oliveira-Formosinho, 2016; Formosinho, 2001; Fochi, 2016) e sua vinculação com a própria formação dos adultos.

O contexto dos estágios curriculares analisados

Os relatórios de estágio curricular analisados foram produzidos no sétimo semestre do curso de pedagogia de uma universidade privada localizada na região metropolitana de Porto Alegre, como resultado dos processos da disciplina Estágio em Docência em Educação Infantil II.⁴ Antes dela, as alunas já devem ter frequentado as duas disciplinas específicas de educação infantil (Infância e Educação Infantil I e Infância e Educação Infantil II) e realizado o Estágio em Docência em Educação Infantil I, além de ter totalizado 100 créditos dos 168 do curso.

Além das disciplinas indicadas, as alunas já realizaram as demais disciplinas do curso, as quais tratam das diferentes interfaces entre as áreas do conhecimento (matemática, ciências, artes, educação física, etc.), a educação infantil e o ensino fundamental. No entanto, ainda é um tema que envolve a necessidade de uma série de avanços, pois, conforme relatos das alunas, nessas disciplinas, a educação infantil e, em especial, a das crianças menores de 3 anos de idade são pouco discutidas na relação com as diferentes áreas.

O estágio curricular é obrigatório e pré-requisito para a obtenção do título de licenciada em pedagogia. Nessa instituição, as alunas, enquanto mantêm encontros regulares semanais no período noturno com o professor supervisor do estágio, realizam 20 horas de observação e 150 horas de intervenção no período diurno na escola em que ocorrerá o estágio. Nesse conjunto de 170 horas, devem permanecer no mínimo 4 e no máximo 8 horas atuando com as crianças (primeiramente, na observação e, posteriormente, na atuação docente).

Por vezes, as alunas possuem um dia dedicado ao planejamento na escola, ou seja, não permanecem em atividades diretas com as crianças. Isso ocorre geralmente com aquelas que já trabalham como professoras titulares de turmas em escolas públicas (por possuírem o curso de magistério em nível médio). O município atende à Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que prevê um terço de sua carga horária voltada ao planejamento (hora-atividade). Nesses casos, optamos por manter, durante o período de estágio, a continuidade desse tempo para a realização das atividades de planejamento da ação pedagógica.

No caso das alunas que assumem turmas em escolas em que não atuam, e em que a professora titular também dispõe desse tempo, orientamos a escola a manter esse tempo para que a aluna estagiária possa dialogar com a professora de referência, a qual, em geral, permanece distanciada da turma durante o período de intervenção do estágio curricular.

As alunas que realizam seu estágio obrigatório em escolas em que atuam como monitoras (muitas vezes, em estágios remunerados não obrigatórios, na função

⁴ Para facilitar a leitura, passaremos a utilizar apenas a expressão “estágio curricular”.

de auxiliar de sala) ou as alunas que atuam em escolas privadas (nas quais, com frequência, não existe tempo voltado para o planejamento durante o estágio obrigatório) não têm disponibilidade para esse tempo de planejamento dentro do horário da escola.

Na amostra de relatórios de estágios, os critérios estabelecidos para selecioná-los envolveram: 1) a diversidade de contextos; e 2) as boas práticas.

Para boas práticas, adotamos a definição de “um esquema conceitual no qual pode se conectar e ordenar vários aspectos da vida educativa em relação a um princípio teleológico que assegure sua coerência e organicidade” (Bertin, 1973 *apud* Borgui, 2015, p. 21). Os critérios de validação para as boas práticas de estágio curricular analisadas abrangem, então, a coerência com as definições de criança e de currículo e os princípios éticos, estéticos e políticos postulados pelas atuais DCNEI (Brasil. CNE, 2009b) e pelo modo como as alunas – futuras professoras – transformaram seu contexto de estágio com base em certa organização do cotidiano que traduz em práticas o respeito pelas crianças.

Com relação à diversidade de contextos, optamos por aqueles que nos parecem representativos da diversidade de realidades da educação infantil brasileira. Basicamente, no conjunto das sete experiências analisadas, encontramos:

- agrupamentos da creche;
- agrupamentos da pré-escola;
- instituições de educação infantil;
- instituição de ensino fundamental com turma de educação infantil;
- mantenedora pública;
- mantenedora privada;
- presença de apenas um adulto por agrupamento;
- presença de mais de um adulto por agrupamento;
- prédio de construção própria para a educação infantil;
- prédio adaptado;
- agrupamentos de crianças de pré-escola com mais de 20 crianças e de creche com 8 crianças por adulto (em turmas de 0-2 anos de idade) e 15 crianças por adulto (em turmas de 3 anos), conforme sugere o Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009 (Brasil. CNE, 2009a).

No universo analisado, buscamos compreender como as intervenções realizadas pelas alunas de estágio curricular nos espaços, na reorganização do tempo e na escolha dos materiais ofertados promovem uma pedagogia que acolhe a participação das crianças e, como afirma Oliveira-Formosinho (2016), percebe-as como coconstrutoras de suas jornadas de aprendizagem. Como as alunas criaram um ambiente de escuta e acolhimento ao universo das crianças e o traduziram em documentação sobre elas e sobre seu próprio processo como professoras? De que modo a concepção de currículo e criança, os princípios éticos, estéticos e políticos apontados pelas DCNEI (Brasil. CNE, 2009b) se efetivaram nos contextos?

O contexto da supervisão de estágio

Como já dito, nesse contexto das práticas pedagógicas na formação profissional, as alunas são acompanhadas por um supervisor de estágio. A supervisão na formação inicial, como aponta Oliveira-Formosinho (2005, p. 8), é radicalmente diferente da supervisão realizada dentro dos próprios contextos: “trata-se de orientar não professores, mas candidatos a professores, futuros professores, por definição, inexperientes, e em transição ecológica”:

[...] desde a supervisão das práticas em nível da formação inicial, as educadoras precisam de conceptualizar a acção como ligada a conhecimentos, técnicas e destrezas que sustentam o profissionalismo da acção, mas também têm de referir essa acção aos valores e crenças inextricavelmente ligados aos conhecimentos, técnicas, destrezas. Têm igualmente de referir a acção aos valores e crenças da sociedade, isto é, à cultura envolvente que permeia, unifica, orienta, dá sentido histórico, social e cultural a todos os processos em torno do ensino-aprendizagem. (Oliveira-Formosinho, 2005, p. 13).

Por isso, é importante destacar que a escolha por esses estágios está ligada ao direcionamento dado às alunas nas supervisões. Ou seja, opta-se por sublinhar com as alunas a força do cotidiano para a construção de uma pedagogia da educação infantil.

No início, as alunas devem observar os locais em que farão a intervenção e, durante essa observação, recolher informações necessárias para produzir uma análise que identifique as pedagogias ali realizadas, para então planejar o modo como realizarão a intervenção.

De forma sumária, poderíamos dizer que a orientação envolve (Fochi, 2014):⁵

- o (re)planejamento da gestão do tempo, equilibrando os momentos optativos e os momentos conduzidos com as atividades de atenção pessoal e as demais atividades;
- a organização dos espaços em cantos de atividades diversificadas, garantindo a autoatividade das crianças, a descentralização do adulto, a diversidade de opções para que as crianças possam escolher o que fazer e a circunscrição de um lugar para que as crianças façam a própria gestão;
- a oferta de materiais não estruturados, diversificados, organizados de forma que as crianças possam acessá-los, apresentando cuidado e beleza no modo como são arrumados;
- a reflexão e o planejamento das transições dos diferentes momentos do cotidiano;
- a reflexão e o planejamento das atividades de atenção pessoal: comer, descansar e momentos de higiene;
- por fim, uma linha de investigação que se queira desenvolver ao longo da intervenção.

⁵ Essas orientações compõem um documento que foi elaborado com as primeiras alunas de estágio curricular e serve de guia para a realização do estágio.

Tudo isso é o que temos chamado de planejamento de contexto (Fochi, 2015b, p. 5), no qual a ideia de planejamento “não está direcionada a um conjunto de aulas ou atividades e, tampouco, a propostas relacionadas às datas comemorativas. Planejar é fazer um esboço mais amplo sobre a gestão do tempo, sobre a organização dos espaços, sobre a oferta de materiais e sobre os arranjos dos grupos”.

Após esse planejamento inicial, anterior à intervenção, as alunas iniciam seu planejamento semanal, o qual consiste em “saber propor para pequenos e grandes grupos sessões para articular os seus saberes com aqueles que a humanidade já sistematizou” (Fochi, 2015b, p. 7). Para esse planejamento, trabalhamos em três etapas inseparáveis: observar, registrar e interpretar para projetar (Fochi, 2015a, 2015b, 2016).

Nessa organização de planejamento, existem três momentos coincidentes. No primeiro, há a sistematização do *contexto observado e refletido*, a qual consiste em “organizar alguns dados que indiquem situações, narrativas ou aspectos observados nas crianças em suas interações no contexto educativo” (Fochi, 2015b, p. 8) – vale lembrar que partimos da ideia de um contexto já planejado. Desse modo, os aspectos elencados “passam a servir de mote para organizar algumas sessões para que as crianças vivam experiências intencionalmente planejadas, o que não significa que estejam fechadas” (Fochi, 2015b, p. 8). Por essa razão, ainda nesse primeiro momento, definem-se algumas *hipóteses de aprofundamento e pesquisa*, as quais são “questões relacionadas ao professor. Por exemplo, ele pode estar se perguntando que tipos de materiais propõem melhores zonas de aproximação e produções de narrativas para determinado grupo” (Fochi, 2015b, p. 8).

Com base no que foi sistematizado, as alunas passam, num segundo momento, a elaborar as condições de trabalho para criarem as sessões ao longo da semana, de maneira que explicitem como organizarão “o grupo e o tempo, quais materiais e espaços serão necessários e que instrumentos de registro e observação serão utilizados para gerar dados sobre os percursos das crianças e sobre a experiência educativa proposta” (Fochi, 2015b, p. 8).

Como consequência da experiência vivida ao longo da semana, no terceiro momento, as alunas registram a *interpretação e valoração da semana*: “partindo de fatos concretos referentes às ações das crianças, o adulto produz interpretações que poderão tornar-se, inclusive, mini-histórias” (Fochi, 2015b, p. 8). Por mini-histórias, compreendemos “rapsódias da vida cotidiana que, ao serem narradas textualmente e imageticamente, tornam-se especiais pelo olhar do adulto que as acolhe, as interpreta, e dá valor para a construção da memória pedagógica” (Fochi, 2016, p. 41).

Entre o planejamento de contexto, o planejamento das sessões e uma reflexão final envolvendo uma autoanálise das alunas sobre o que aprenderam em relação às crianças, à construção da docência e à produção do conhecimento ao longo do estágio constituem o que denominamos relatório de estágio, material utilizado para análise neste artigo.

Fragmentos do estágio docente em educação infantil: pistas de como apostar no cotidiano

Tendo em vista a continuidade da discussão, retrataremos alguns aspectos extraídos de um conjunto de relatórios de estágios curriculares em educação infantil. Entendemos que tais relatórios, quando confrontados com o quadro teórico anteriormente exposto, mostram possibilidades para pensar no cotidiano como direção e sentido da pedagogia da infância (Carvalho; Fochi, 2016).

Optamos por apresentar transcrições de trechos que evidenciam as reflexões realizadas pelas estagiárias depois de suas intervenções. Isso porque, nessas intervenções, encontramos, com muita intensidade, o modo como elas observaram as ações das crianças e atribuíram sentido às relações entre currículo e cotidiano. Assim, como estratégia analítica, efetuamos uma leitura exploratória de sete relatórios, pela qual foi possível definir a pedagogia do cotidiano como eixo de discussão, bem como duas unidades de análise: 1) o cotidiano e a ecologia educativa; 2) o cotidiano e a participação das crianças. Apresentaremos a seguir cada uma das unidades e seus possíveis efeitos nos modos de pensar uma pedagogia do cotidiano da educação infantil.

O cotidiano e a ecologia educativa

Uma das pistas encontradas nos relatórios analisados diz respeito à procura das estagiárias para criar certa “ecologia educativa”. Ou seja, trata-se de compreender o papel do adulto na transformação do clima de bem-estar e participação das crianças com base no planejamento do tempo, do espaço e dos materiais. O contraste do período de observação em que elas notavam e anotavam aspectos do funcionamento do grupo em que posteriormente realizariam estágio entrava em choque com o que estavam estudando e sendo orientadas na universidade. Também refletia marcas de suas próprias experiências como professoras.

Tomar consciência de seu papel diante da própria experiência educativa contribui significativamente para a construção de saberes pedagógicos (Contreras, 2010). No caso da docência na educação infantil, constitui aspecto-chave para a invenção desse tipo específico de ser professor.

Eu estava preocupada com o final da primeira semana. Fiquei pensando se tinha que fazer mais atividades dirigidas. Quando fiz a observação, as crianças não tinham tempo pra nada. Agora que organizei diferente o tempo, as crianças têm muito tempo para brincar. Elas me dizem que estão felizes. [...] Os espaços que organizei antes de iniciar o estágio estão fazendo uma diferença enorme. As crianças brincam em pequenos grupos. Às vezes fico perdida, pois não tenho o que fazer. Elas se resolvem sem mim. [...] Os materiais não estruturados são os preferidos das crianças. Elas fazem tantas coisas com aqueles materiais que fico pensando por que as escolas compram tanto brinquedo de plástico. Tudo mudou na escola quando mudei o modo de organizar o tempo, o espaço e os materiais. (E01)⁶

⁶ Tendo em vista a manutenção do anonimato da identidade das participantes da pesquisa cujos relatórios estão sendo analisados, utilizamos, como convenção, a letra E (estagiária), seguida de um número (01-07) para diferenciar a autoria das transcrições. Além disso, ressaltamos que o uso dos relatórios como material de pesquisa foi autorizado pelas estagiárias, mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Já faz 8 anos que sou professora. Fiquei todo esse tempo tentando trazer “novidades” para as crianças para termos projetos para pesquisar. Me dei conta no estágio que o cotidiano diz tudo. As coisas para investigarmos com as crianças já estão ali, não precisa ficar pirando. O que temos que fazer é aprender a organizar o espaço, saber selecionar materiais interessantes e, o principal, dar tempo para as crianças brincarem. (E06)

À medida que as alunas foram reorganizando o ambiente educativo, começaram a perceber que a atuação das crianças se distanciava da forma como antes haviam observado. Nesse sentido, vão assumindo, de forma consciente, que as dimensões do espaço, do tempo e dos materiais impactam em profundidade a maneira como se vive o cotidiano. Sobretudo, impactam a descentralização do adulto, o que as convoca a procurar outros modos de ser e estar professoras de crianças.

No excerto abaixo, percebemos a busca não apenas para construir certa ecologia educativa, mas, sobretudo, para sustentá-la. Como se refere Hoyuelos (2015), existe na escola de educação infantil uma série de acontecimentos complexos que nos exige ter clareza em nossos princípios educativos para conseguir manter um projeto em marcha.

Hoje foi um dia difícil. Faltou uma professora na escola e ficamos com uma a menos. Na turma dos bebês isso faz muita diferença. [...] Como tínhamos organizado o esquema do adulto referência, se não tem um, precisamos ter um plano B. Minhas colegas me disseram que tínhamos que voltar a fazer como era antes [todos juntos ao mesmo tempo]. Eu disse pra elas que, enquanto estiver no estágio, vamos fazer tudo para garantir o bem-estar dos bebês. E isso é difícil, mas é o que precisamos fazer. (E04)

Ademais, a busca por essa ecologia educativa potencializa o cotidiano como um elemento horizontal do trabalho pedagógico, o qual, independentemente do que possa emergir em termos de projetos de aprendizagem ou propostas do professor, assegura um ritmo respeitoso com as crianças e com os adultos. Isto é, a ideia do cotidiano como uma ecologia educativa é a assunção das dimensões do cuidado e da pedagogia em harmonia, conforme elucidado nas narrativas:

Quando mudamos a organização do tempo, tudo mudou. Já se passam três semanas e, a cada dia, o que percebemos é que as crianças já notaram que têm tempo pra fazer tudo o que querem. [...] O momento de comer é o mais marcante. Organizar a mesa para o almoço com os amigos é incrível. As crianças contam em casa como os colegas arrumaram a mesa. Os pais estão nos dizendo que as crianças querem fazer em casa também. [...] Quando olho para o que fazíamos antes do estágio, eu me dou conta que o tempo [referindo-se ao modo como na escola organizam o tempo] é o maior problema. Organizamos sem pensar nas crianças. (E02; E03)

Tem dois bebês que ainda não estão adaptados. Já faz quatro semanas que estou fazendo o estágio e percebo que eles não estão bem. [na semana seguinte] Depois da conversa com o supervisor, comecei a ficar mais próxima deles e pedi para a mãe deles demorarem um pouco mais quando saem da escola. Percebi que eles precisavam se sentir confiantes comigo. [...] A ideia de ter algo de casa, com o cheiro de casa, parece milagre. Acalma eles. Um deles, percebo que essa semana está muito melhor. O outro ainda tem uns momentos de choro intenso, mas já consegue ficar mais tranquilo por mais tempo. (E07)

Nota-se que é preciso desenvolver uma observação e uma escuta sensíveis para potencializar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil, pois “os

processos de aprendizagens das crianças são racionais, sensoriais, práticos, emocionais e sociais ao mesmo tempo, isto é, envolvem todas as dimensões da vida – a emoção, a cognição e a corporeidade” (Barbosa; Horn, 2008, p. 26). Por essa razão, enfatizamos que as transcrições dos relatórios abordam o modo como as estagiárias enfrentaram o desafio de pensar uma ecologia educativa com base no cotidiano vivenciado por elas e pelas crianças em sua jornada diária. Nesse sentido, tempo, espaço e materiais não são vistos de modo estanque pelas estagiárias, mas como aspectos culturais e pedagógicos indissociáveis, por meio dos quais é possível potencializar a vida que pulsa todos os dias na escola da infância.

Como lembra Fortunatti (2016, p. 20), o trabalho do professor “deve começar a partir do investimento na organização de um quadro de oportunidades capaz de gerar experiências”. Isso implica afirmar que “a qualidade da experiência das crianças na escola está relacionada com a qualidade das características que constituem o contexto educativo” (Parrini, 2016, p. 75). Em outras palavras, é no cotidiano que residem as pistas para que possamos pensar em práticas que tornem as crianças protagonistas de suas ações, descobertas e construção de saberes.

O cotidiano e a participação das crianças

Outro elemento encontrado nos relatórios das alunas diz respeito à abertura para a participação das crianças no cotidiano pedagógico. À medida que vão compreendendo o modo de atuar com as crianças e, inclusive, que a organização do tempo, do espaço e dos materiais afeta de forma direta as relações e interações, as alunas percebem outras possibilidades de as crianças estarem engajadas nas decisões e no jogo social da escola. Tal argumento é evidenciado na transcrição a seguir.

Começamos as manhãs com as assembleias já faz duas semanas. A de hoje foi incrível. As crianças sugeriram coisas para a reorganização do espaço, reclamaram que ontem tiveram pouco tempo pra brincar e me pediram para fazer um projeto sobre a escrita das cavernas. Acho que a história que li ontem fez com que se interessassem por isso. (E06)

Acolher a “reclamação” das crianças é uma pista que nos impressionou na leitura dos relatórios. Esse outro lugar que as crianças vão ocupando na relação educativa em que o adulto as escuta e toma esses aspectos como parte de suas reflexões pedagógicas nos mostra como, no cotidiano educativo, podemos ascender de uma pedagogia transmissiva para uma pedagogia participativa. Nessa transição, estamos mudando radicalmente nossa visão de homem, de aprendizagem, do papel da escola e da dimensão cívica do ato educativo.

Pensar em estratégias para que as crianças possam fazer parte, pertencer e participar da vida cotidiana é uma das dimensões do papel do adulto na educação infantil. Ao mesmo tempo, esse reposicionamento do adulto lhe oferece a oportunidade para que ocupe outro lugar, de quem observa para aprender sobre as crianças, sobre o modo como aprendem e constroem o conhecimento e, do mesmo modo, sobre seu papel. Esse outro lugar, de um adulto que intervém menos, que

cria estratégias para que as crianças atuem, não é um caminho fácil; ao contrário, é um forte desafio para concretizar diferentes modos de estar com as crianças em instituições de educação infantil.

Como as crianças estão envolvidas com a comida, nós tivemos que descobrir outro lugar para nós como professoras. Acho que essa é a parte mais difícil. Aprendemos a ser professoras fazendo tudo. Quando as crianças também estão fazendo as coisas do dia a dia, nós precisamos encontrar outro modo de ajudar elas. (E02)

Encontrar, nos relatórios, a disponibilidade da escuta é, ao mesmo tempo, um sinal do modo como o dia a dia da escola está funcionando e permitindo relações mais próximas e respeitadas e o motor para que as alunas percebam o lugar das crianças na centralidade do planejamento educativo (Brasil. CNE, 2009b). Esse aspecto é enfatizado no relato:

Uma criança me disse hoje: "Profe, esse espaço das fantasias não está funcionando. Vamos tirar e transformar num posto de gasolina". Eu já tinha dito para o supervisor que achava que esse era o canto que as crianças menos brincavam, e ele sugeriu que eu prestasse atenção no que elas estavam precisando. As crianças me salvaram. Agora transformamos o canto das fantasias em um posto de gasolina, e o pai de uma das crianças nos doou muitas coisas do posto que ele trabalha. [Duas semanas depois] As crianças sugeriram nessa semana que o pai do Lucas viesse na escola falar sobre como é trabalhar no posto. Fizemos o convite, e hoje ele veio falar com as crianças. Ele estava tão nervoso. Mas foi muito legal. O Lucas nunca se sentiu tão especial como hoje. Isso foi importante pra relação dele com as outras crianças. Acho que vamos ter algumas investigações pra fazer sobre o posto de gasolina. Que pena que meu estágio termina na próxima semana! (E05)

A participação das crianças é a palavra-chave nos trechos dos relatórios apresentados. As estagiárias evidenciam, em seus escritos, a imagem de uma criança potente, a imagem de seres humanos relacionais, capazes de expressar opiniões e sugerir mudanças nas propostas, ocupando um espaço efetivo nos processos de decisão do que ocorre (ou pode ocorrer) no contexto educativo. Dessa maneira, como as estagiárias, defendemos que "a criança emerge como coconstrutora, desde o início da vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade" (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 72); mas, para tanto, é preciso que os professores possibilitem espaços para sua participação. Isso porque, tal como Dahlberg, Moss e Pence (2003), acreditamos que a criança pequena é um sujeito único, complexo, individual, forte e poderoso. Assim, "os argumentos apresentados implicam necessariamente que se pense na continuidade das experiências lúdicas no cotidiano tendo em vista a potencialização de tempos, espaços e materiais" (Carvalho; Radomski, 2017, p. 47), para que as crianças, por meio de uma participação efetiva, possam produzir significados para suas descobertas.

Considerações finais: quando o cotidiano é o catalizador das aprendizagens

Atualmente, de acordo com Oliveira-Formosinho (2007, p. 13), vivenciamos "uma quase esquizofrenia educativa em que se naturalizou a distância entre as

propostas e a realidade pedagógica experienciada por adultos e crianças”. Notamos que essa esquizofrenia tem se efetivado em nosso País, a partir da tentativa de, cada vez mais cedo, escolarizar as crianças, objetivando sua preparação para os anos iniciais do ensino fundamental. Contrários à perspectiva de escolarização das crianças e assumindo as indicações das DCNEI (Brasil. CNE, 2009b), entendemos que os professores devem estar atentos aos modos como as crianças pequenas se relacionam com o mundo e à especificidade dos recursos que utilizam, como a corporeidade, a linguagem e a emoção na vida que transcorre no cotidiano da escola.

Consideramos imprescindível possibilitar às crianças experiências que possam ser exploradas por um corpo que sente e pensa desde o nascimento. Por essa razão, defendemos que a construção do conhecimento na educação infantil “se efetiva nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade, pois, assim como na visão da criança, o conhecimento não é fragmentado” (Carvalho; Fochi, 2016, p. 157) e, sim, sempre construído por meio de uma relação dialógica entre o homem e o mundo. Corroborando o argumento, Rinaldi (2012, p. 30) afirma que “as aprendizagens das crianças não ocorrem de forma linear, determinadas em estágios progressivos e previsíveis, mas, pelo contrário, são construídas por meio de avanços simultâneos, paralisações e ‘recuos’ que tomam diversas direções”. A aprendizagem não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo no qual cada criança constrói para si mesma as razões, os “porquês”, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida.

Pelos motivos expostos, entendemos que é necessário possibilitarmos experiências que sejam decorrentes de elaborações, mobilizem diretamente as crianças, deixem marcas e possam ser recuperadas na vivência de outras situações semelhantes, constituindo um aprendizado em constante movimento. Isso porque, conforme Carvalho e Radomski (2017, p. 55), “o aprender pela vida cotidiana é central na ação pedagógica desenvolvida na educação infantil”. É mediante o “reconhecimento do aprendizado pela vida cotidiana que é possível declarar o papel social e político da escola como contexto de vida coletiva” (Carvalho; Radomski, 2017, p. 55). Eis o desafio.

Referências bibliográficas

AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. Questões curriculares para educação infantil e PNE. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 69-82.

BARBOSA, M. C. S. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. p. 10-14.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BORGUI, B. Q. *Educar en el 0-3: la práctica reflexiva en los nidi d'infanzia*. Barcelona: Graó, 2015.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 jul. 2008. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/SEB; UFRGS, 2009. Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a educação infantil; consultora Maria Carmen Silveira Barbosa. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid>. Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 dez. 2009a. Seção 1, p. 14.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de setembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009b. Seção 1, p. 18.

BROUGÈRE, G. Vida cotidiana e aprendizagens. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. L. (Org.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 11-23.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. L. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, G.; ULMANN, A. L. (Org.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-6.

CAMPOS, M. M. Infância como construção social: contribuições do campo. In: VAZ, A. F.; MOMM, C. M. (Org.). *Educação infantil e sociedade: questões contemporâneas*. Nova Petrópolis, RS: Nova Harmonia, 2012. p. 11-20.

CANAVIEIRA, F. O. Por uma política para educação da primeira infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos indicadores de qualidade na educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. *Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 31-50.

CARVALHO, R. S. O investimento na formação do cidadão do futuro: a aliança entre economia e educação infantil como estratégia da governamentalidade contemporânea. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 229-253, abr./jun. 2016.

CARVALHO, R. S.; FOCHI, P. S. O muro serve para separar os grandes dos pequenos: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil. *Textura*, Canoas, v. 18, n. 36, p. 153-170, jan./abr. 2016.

CARVALHO, R. S.; RADOMSKI, L. L. Imagens da docência com bebês: problematizando narrativas de professoras de creche. *Série Estudos*, Campo Grande, v. 22, n. 44, p. 41-59, jan./abr. 2017.

CONTRERAS, J. D. Pedagogías de la experiencia y la experiencia de la pedagogía. In: CONTRERAS, J. D.; FERRÉ, N. P. L. (Org.). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata, 2010. p. 241-271.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FOCHI, P. S. *Documento de orientação para estágio curricular em educação infantil*. [São Leopoldo]: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), 2014. p. 1-25.

FOCHI, P. S. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre: Penso, 2015a.

FOCHI, P. S. Planejar para tornar visível a intenção educativa. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, n. 45, p. 4-7, out./dez. 2015b.

FOCHI, P. S. *Abordagem da documentação pedagógica na investigação praxiológica de contextos de educação infantil*. 2016. 217 f. Relatório de qualificação de tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FORMOSINHO, J. A formação prática de professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: CAMPOS, B. (Org.). *Formação profissional de professores no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2001. p. 46-64.

FORTUNATTI, A. Dos conteúdos às condições: por uma base ecológica de currículo. In: FORTUNATTI, A. (Org.). *Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação – o pensamento, as práticas e as ferramentas*. San Miniato, Itália: La Bottega di Geppetto, 2016. p. 8-21.

GALARDINI, A. L. *Participación*. Barcelona: Octaedro, 2017.

HOYUELOS, A. La complejidad en la escuela infantil. In: HOYUELOS, A.; RIERA, M. A. *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro, 2015. p. 13-53.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Da formação dos supervisores cooperantes à formação dos futuros professores de crianças: o ciclo da homologia formativa.

In: GUIMARÃES, C. (Org.). *Perspectivas para educação infantil*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. et al. (Org.) *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Modelos curriculares para a educação da infância*. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação em contexto: a mediação do desenvolvimento profissional praxiológico. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHNFELDER, N. (Org.). *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: Ipê Amarelo, 2016. p. 87-111.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a pedagogia-em-participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 121-143.

PARRINI, C. Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. In: FORTUNATTI, A. (Org.). *Por um currículo aberto ao possível: protagonismo das crianças e educação – o pensamento, as práticas e as ferramentas*. San Miniato, Itália: La Bottega di Geppetto, 2016. p. 74-101.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

ROCHA, E. A. C.; LESSA, J. S.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 31-49, jan./mar. 2016.

STACCIOLI, G. Una scuela a contracorriente: reflexión introductoria. In: RITSCHER, P. *La escuela slow: la pedagogia de lo cotidiano*. Barcelona: Octaedro, 2017. p. 11-22.

Rodrigo Saballa de Carvalho, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-doutor pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias e professor da área de Educação Infantil do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação dessa universidade.

rsaballa@terra.com.br

Paulo Sergio Fochi, doutorando em Educação na linha de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares na Universidade de São Paulo (USP), é professor do curso de Pedagogia e coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Atua como pesquisador colaborador do grupo de pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil (USP, CNPq), membro da Associação Criança (Braga, Portugal), membro do Special Interest Group Birth to Three da European Early Childhood Education Research Association (EECERA) e coordenador do Observatório da Cultura Infantil (Obeci).

paulo.fochi@hotmail.com

Recebido em 29 de agosto de 2017

Aprovado em 12 de novembro de 2017

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular

Maria Carmen Silveira Barbosa

Vanessa da Silva Rocha de Quadros

Resumo

O processo de retirada de fraldas na escola de educação infantil, um ambiente marcado pela vida cotidiana coletiva, é problematizado, visando compreender por que são adotadas certas maneiras e posturas em detrimento de outras. A prática diária de retirada de fraldas é um tema esquecido ou pouco estudado no âmbito acadêmico da pedagogia, assim, este estudo baseia-se nos seguintes questionamentos: existe um momento certo para a retirada de fraldas? Quem o define? Como o define? Qual a relação entre essa prática social e a discussão curricular na educação infantil?

Palavras-chave: currículo; cotidiano; educação infantil; retirada de fraldas.

Abstract

Everyday learning: children's personal hygiene as curricular action

This paper deals with the toilet-training process in early childhood education centers, an environment characterized by the collective everyday life, to comprehend why certain actions and positions are preferred over others. The study addresses the everyday toilet-training practice, a forgotten or little approached academic field in pedagogy. Thus, it is based on the following questions: Is there a right time for toilet training? Who defines it? How is it defined? What is the relation between this social practice and the curricular debate in early childhood education?

Keywords: curriculum; everyday life; early childhood education; toilet training.

1 A contemporaneidade e suas implicações na educação das crianças pequenas da educação infantil

46 Educar, nas sociedades ocidentais contemporâneas, se tornou um desafio crescente e complexo. Nossas escolas estão inseridas em uma coletividade marcada pela fluidez das relações, pelo imediatismo e pelo desejo permanente (e insustentável) de consumo. Bauman (2001) cunhou o conceito de "modernidade líquida" para manifestar a diferença entre o início da era moderna – quando emergem os conceitos de infância como a conhecemos e de escola como instituição educativa para todos – e o momento atual. A busca do imediato, da felicidade eterna, do consumo desenfreado, isto é, do *ter* e não do *ser*, é uma característica que define esse momento e acaba construindo sujeitos implicados nesses modos de viver e de significar a vida. Todos se tornam cada vez mais impacientes, e a vertigem do tempo do consumo não se organiza para satisfazer as necessidades, mas para responder aos incessantes desejos. Nas sociedades ocidentais, nada mais é sólido: as relações sociais estão permeadas por mudanças constantes, sejam elas culturais, econômicas ou políticas. Convive-se continuamente com a incerteza e a ambivalência, o que complexifica a ação educativa que, por muito tempo, esteve vinculada apenas com a reprodução da tradição (Arendt, 2003; Lahire, [s.d.]).

Implicados nesse processo estão também educadores e crianças. Mesmo sem uma clara percepção de todos os envolvidos, perpetuam-se na formação das crianças os modos de educar típicos de nossos tempos. Esse contexto, que formula sentidos e conceitos, acaba significando os sujeitos e introduz velocidade, insegurança e descontinuidade também nas instituições escolares. Seria até anacronismo se assim não o fosse. Ainda, é preciso estar atento a esse comportamento, que pode acarretar resultados desastrosos para os bebês e para as crianças em espaços como a escola infantil. Não raro, alguns professores impacientes, desejosos de alunos proativos, dinâmicos e rápidos, fazem exigências inadequadas e descontextualizadas às crianças. Nesse caso,

[...] as crianças são percebidas e vêm a perceber-se como “máquinas triviais”, expressão criada por Niklas Luhman (1991, p. 25 e 38). Uma “máquina trivial” é aquela que sempre transforma *inputs* em *outputs* do mesmo modo, contanto que sua função de transformação permaneça idêntica. Crianças não são, porém, máquinas triviais – como nenhum sistema orgânico ou psíquico pode ser – sustenta Luhman, mesmo que os professores façam o seu melhor para transformá-las nessas máquinas, quando as encorajam a responder questões com segurança, ou seja, utilizando tão somente os caminhos corretos, desejados. (Luhman, 1991 *apud* Qvortrup, 2011, p. 206).

Os adultos demandam das crianças qualidades que nem mesmo eles possuem. Esse novo modelo político-epistemológico-pedagógico, intensificado pelo capitalismo produtivista neoliberal (Mészáros, 2005), sem dúvida se reflete na cotidianidade das escolas, especialmente em situações vinculadas às relações sociais e aos cuidados pessoais em que a singularidade das crianças é manifesta. A prática de retirada de fraldas, por exemplo, em geral se restringe a uma imposição dos adultos, mesmo quando o momento não é adequado para as crianças. Há demasiadas exigências de autocontrole, pressão na aquisição de determinados comportamentos, pouca reflexão e decisões tomadas a partir de teorias elaboradas pelas experiências pessoais, sustentadas no senso comum, e, também, a ausência de discussão pedagógica sobre o tema no espaço coletivo da escola.

Porém, as práticas educativas com crianças pequenas, para que ocorram em sua plenitude, necessitam de tempo – tempo para o diálogo intergeracional. Afinal, as crianças pequenas estão fazendo as suas iniciações no mundo ao mesmo tempo em que, com o ineditismo de seu nascimento, podem ser capazes de renová-lo. A chegada de novos seres humanos (isto é, o nascimento) é sempre a possibilidade de traçar novos começos para a sociedade (Arendt, 2007; Bárcena, 2006).

O tempo, para as crianças pequenas, é muito singular: tempo de fazer, desfazer, refazer, repetir, recorrer. Nesse sentido, o tempo – de estar e fazer coisas junto com outros, relacionar-se, brincar, descobrir o seu entorno, investigar, maravilhar-se ao viver a vida – deve ser respeitado nas diferentes escolas que se dedicam a trabalhar com bebês e crianças bem pequenas. É preciso não fazer da educação das crianças pequenas na escola infantil uma iniciação ao *tempo acelerado do capital*, como afirmou Guattari (1981). É preciso não apressar, não acelerar, não entrar na lógica capitalista, mas oferecer tempo para as crianças aprenderem e apreenderem-se no mundo (Barbosa, 2013), interagirem e construir as suas culturas infantis (Barbosa, 2007; Barbosa, 2014).

Infelizmente, em algumas escolas para bebês e crianças bem pequenas, os projetos pedagógicos e curriculares centram-se na transferência de conteúdos disciplinares, e a aprendizagem das práticas sociais e culturais presentes na vida cotidiana é ignorada ou excluída, pois esses aspectos são vistos como “extracurriculares”. Atribui-se a sua transmissão como uma ação disciplinadora a ser apenas controlada. A aprendizagem dos cuidados pessoais, especialmente o controle dos esfíncteres e o uso social do banheiro, por exemplo, são grandes desafios de ordem cognitiva, social e motora, que vão habilitar a criança a pertencer a determinado grupo social com autonomia e interdependência.

Essa aprendizagem central é relegada ao segundo plano: não consta nas investigações acadêmicas do campo educacional, não está presente nos cursos de formação de educadores e professores, nem nos currículos das escolas infantis. É preciso reverter esse silenciamento sobre as aprendizagens relativas às vidas concretas das crianças pequenas e defini-las como aprendizagens cotidianas de valor curricular, a serem realizadas também na escola.

Este estudo foi realizado no intuito de “desnaturalizar” as práticas educativas realizadas na escola infantil e torná-las tema de debate social e educacional, para que não siga havendo ênfase na reprodução social nos currículos da escola de educação infantil, mas para que estes sejam um artefato educativo proposto e concretizado no diálogo e na reinvenção das relações entre a sociedade e a escola, entre as diferentes gerações, entre adultos e crianças.

As relações entre os processos macro e micro-históricos têm sido uma vertente muito interessante para o avanço dos estudos da infância. O trabalho de investigação de Ariès (1981) e De Mause (1982), com as suas diversidades teóricas, metodológicas e analíticas, mostram o esforço da história em compreender a construção da categoria *infância* em suas relações com os processos sociais, sejam eles políticos, artísticos ou literários. O original trabalho de reflexão autobiográfica e composição social de Walter Benjamin (1987), nos textos *Rua de mão única* e *Infância em Berlim por volta de 1900*, faz-nos compreender a sociedade burguesa alemã no início do século 20, compondo a relação do menino com seus brinquedos e aventuras/devaneios com sua família, o bairro e a cidade.

Três mestres da sociologia contemporânea ressaltam a necessidade de, ao investigar processos – sociais como a educação –, não se deter apenas nas relações estruturais ou individuais, mas, como destaca Norbert Elias (1994), afinar a compreensão das relações de interdependência entre a sociedade e os indivíduos, isto é, do percurso de individualização dos processos sociais. Bernard Lahire (2004) acentua a pluralidade da experiência pessoal em contextos sociais cada vez mais diversos e complexos. Por fim, resalta-se ainda a posição de Bauman e May (2010, p. 265), que afirmam que o papel da sociologia é analisar “como procedemos em nossa vida cotidiana e alocar os detalhes oriundos dessa análise em um mapa que se estende para além de nossas experiências imediatas”.

Inspirada nessas ideias, a pesquisa (Barbosa, 2003) que originou este artigo foi formulada. As reflexões a seguir tomam como base estudo acerca do desfralde na escola de educação infantil (Quadros, 2016), isto é, sobre o lugar da aprendizagem dos cuidados pessoais na escola. A discussão dos dados remeteu à ampliação da discussão do desfralde em sua interface com a cultura, o currículo e a pedagogia.

2 Crianças capazes: autonomia com interdependência

A procriação produz um organismo. Na intersubjetividade constrói-se um corpo e, no corpo, constitui-se o “sujeito desejante e pensante”. (Alicia Fernandez)

Indubitavelmente, uma importante conquista da pequena infância refere-se à autonomia de crianças nos cuidados pessoais com o próprio corpo. Tomar

consciência e ter controle das suas ações, daquilo que o seu corpo produz, de como vestir-se e colocar os seus calçados podem ser “pequenices” aos olhos dos adultos, mas são grandes conquistas na vida de uma criança.

Conhecer o seu corpo situando-o na cultura é fundamental. Fernandez (2001) é clara ao afirmar que o organismo é herdado, mas o corpo é construído. A criança vai constituindo seu corpo nas interações com os outros, que o significam culturalmente. Esse é um processo lento. A presença de outros sujeitos estabelecendo trocas por meio do toque ou de olhares, isto é, de relações afetivas e sustentadoras, oferece marcas para esse corpo em suas relações de interdependência-autonomia (Rogoff, 2005). Nesse intercâmbio de afetos, o sujeito – no caso, os bebês e as crianças pequenas – vai se constituindo, estabelecendo relações, construindo vínculos e, aos poucos, percebendo o quanto o mundo é um lugar interessante para viver. A criança torna-se a cada dia mais disposta para explorar seu corpo e seu entorno, com ousadia e vivacidade, aprendendo com as próprias experiências.

Esse corpo vivo, em movimento, sexualizado, generificado, *racializado*, tem dificuldade de encontrar lugar nas nossas escolas. O modelo escolar, em geral, não deseja um corpo falante, vibrante, transgressor, atravessado pelo desejo, pois tem como ideal um corpo quieto, fragmentado, vigiado. A criança é sinestésica: movimenta-se, traça rotas, aprende com seus sentidos e, com sua ação, exprime no corpo seus desejos, sentimentos positivos e negativos, suas inquietações, insatisfações. O corpo dos pequenos pensa, fala, expressa e comunica. A criança aprende com o corpo inteiro: só há aprendizagem quando incorporada, não há aprendizagem que não passe pelo corpo; “por incorporada queremos nos referir à reflexão na qual corpo e mente foram unidos” (Varela; Thompson; Rosch, 2003, p. 43).

O processo pedagógico de retirada de fraldas na escola de educação infantil é uma aprendizagem importantíssima na construção da autonomia das crianças pequenas. O desfralde e a higiene pessoal são aprendizagens socioculturais, que podem ser vivenciadas de maneira diferente em localidades distintas. A relação com o corpo, os significados que esses momentos de cuidados pessoais ocupam no grupo social e as relações que se estabelecem com demais elementos culturais são fatores que influenciam esse processo. Para elucidar essa diversidade, é possível observar como alguns povos indígenas latino-americanos ou nações africanas educam as suas crianças pequenas nos cuidados corporais, e como essa é uma aprendizagem cultural:

Na perspectiva da pedagogia indígena, a criança aprende experimentando, vivendo o dia a dia da aldeia e, acima de tudo, acompanhando a vida dos mais velhos, imitando, criando, inventando, sendo que o ambiente familiar, composto pelo grupo de parentesco, oferece a liberdade e a autonomia necessárias para esse experimentar e criar infantil. Essa liberdade engloba o acesso aos diferentes lugares e às diferentes pessoas, às várias atividades domésticas, educacionais e rituais, enfim, a quase tudo o que acontece à sua volta. (Nunes, 2002, p. 71).

A presença de adultos que carregam seus bebês e crianças bem pequenas no colo, junto ao corpo ou ainda por meio de tipóias feitas com materiais retirados da natureza, como cipós, fibra de coco ou palha de buriti, telas – de acordo com tradição local –, facilita e aproxima as crianças das práticas sociais da comunidade, pois elas

estão incluídas no grupo, permitindo a atenção de todos. Como é um pequeno grupo de pessoas – adultos e outras crianças, parentes ou não, que alimentam e têm o bebê sob contato visual e corporal –, todos podem observar os ruídos e os movimentos do corpo da criança. Desse modo, no momento em que a criança pretende evacuar, alguém pode apoiá-la nessa ação. Esse processo de aprendizagem pode ser descrito como de observação mútua, pela contínua participação das crianças naquilo que ocorre em sua comunidade.

De acordo com Nascimento, Brand e Aguilera Urquiza (2006), nos primeiros anos de vida, as crianças indígenas vivem em suas comunidades com grande liberdade, quase sem limites; castigos e punições são pouco utilizados. Essa ordem social, com característica tão distinta da ocidental, está imersa em um espírito de ludicidade, espontaneidade e alegria na convivência. Para os autores, as ideias de liberdade, permissividade e autonomia são experimentadas pelas crianças ao participarem da realidade concreta do dia a dia, da vida da comunidade e das famílias, seus conflitos e contradições. Elas estão perfeitamente articuladas com aprendizagem e responsabilidades na vida social, que, nas comunidades indígenas, iniciam muito cedo.

Em outros grupos sociais, os irmãos mais velhos e os companheiros de brincadeira podem também ser educadores dos bebês e das crianças bem pequenas. Por exemplo, nas ilhas Marquesas da Polinésia,

[...] as mães alegam que as crianças pequenas desenvolvem habilidades por que querem ficar com seus irmãos mais velhos e ser como eles. Ao imitar aqueles em idade pré-escolar, elas aprendem a correr, a alimentar e vestir a si próprias, ir para fora para urinar e defecar, e ajudar nas tarefas de casa. (Martini; Kirkpatrick, 1992 *apud* Rogoff, 2005, p. 108).

No oeste da África, na comunidade Beng, outro modo de ensino do controle dos esfíncteres é relatado por Alma Gottlieb (2012, p. 202): “a mãe começa a regular os intestinos de seus filhos a partir de poucos dias do nascimento”. Um pouco antes do momento do banho, que geralmente ocorre duas vezes ao dia, a mãe aplica um enema que auxilia no controle dos excrementos. O controle das fezes pela criança é muito importante para a comunidade Beng, pois tem fortes conseqüências espirituais. Segundo as tradições, caso defeque sob certas árvores, especialmente o *obi*, a criança pode até morrer.

Aqui, mais uma vez, a árvore tem uma conexão mística com os humanos. O tabu Beng contra as crianças defecarem embaixo de um pé de obi participa, então, de uma ligação espiritual mais ampla entre essa árvore e a humanidade, nesse caso por meio da ação das fezes, por si só um produto simbolicamente potente. (Gottlieb, 2012, p. 203).

É importante ressaltar que, no Brasil, há diversidade de povos indígenas, com etnias diferentes, com costumes e etnossaberes próprios. Tais saberes diferenciados foram construídos ao longo dos séculos e transmitidos oralmente de uma geração para outra. Bergamaschi e Gomes (2012) afirmam que as escolas geralmente desconsideram a diversidade das duzentas e quarenta etnias indígenas, tratando as questões relativas ao tema indígena no Brasil como se fossem homogêneas. Dessa

forma, o processo de aprendizagem e os cuidados dedicados à infância também se diferenciam de acordo com a comunidade.

Observação, imitação e experimentação são elementos fundamentais para a aprendizagem em algumas culturas indígenas. É a partir dela que a criança constitui sua identidade e estabelece sua conexão com o ambiente que a cerca, além de aprender desde cedo os elementos de sua cultura. Os pais não repreendem as crianças ao longo de suas experiências, mas estão sempre por perto observando. O deixar fazer permite que a criança manuseie diversos objetos, inclusive alguns considerados perigosos para os não-indígenas. O que aos nossos olhos é visto com espanto, pelos indígenas é visto com naturalidade, afinal faz parte do processo de experimentação pelo qual a criança passa. (Bergamaschi; Gomes, 2012, p. 65).

Esses exemplos nos mostram o quanto a biologia e a cultura andam juntas. Se, por um lado, os hábitos e o cuidado pessoal são atividades individuais, por outro, eles só podem ser compreendidos no contexto das relações sociais, pois há completa interdependência entre ambos (Rogoff, 2005; Elias, 1994). Por esse motivo, o processo de desfralde necessita ser contextualizado social e culturalmente, exigindo a parceria entre a comunidade, a família, a criança e a escola. Nessa trajetória, todos devem caminhar na mesma direção e falar uma língua em comum, mas de forma que não fique incompreensível para as crianças.

Muito se fala sobre autonomia na primeira infância, porém esse é um tema complexo, com larga tradição na filosofia, política e psicologia, possuindo várias acepções (Martins, 2002). Tradicionalmente, o estudo conduzido por Jean Piaget (1977) e realizado na Suíça, em meados do século 20, a partir do jogo de bolinhas de gude, tem sido a grande referência sobre a construção da autonomia para o campo da educação infantil. Segundo o autor, as crianças, em seu processo de desenvolvimento, constituem uma moralidade que está claramente ligada a suas interações com amigos e a brincadeiras e práticas sociais e familiares no contexto de dada sociedade. Segundo Piaget, o bebê, ao nascer, vive uma total ausência de regras morais, isto é, um estado de anomia. À medida que vai crescendo e mantendo relações sociais, também aprende as regras que normatizam a vida no grupo social. Essas regras serão apresentadas por pais, cuidadores, educadores ou mesmo outras crianças. Geralmente, em nossas sociedades urbanas modernas, esse regramento é transmitido para a criança como uma lei arbitrária, com base na autoridade adulta, à qual deve obedecer, senão será castigada. Esse momento de submissão à lei externa foi denominado por Piaget de heteronomia no processo de aquisição da autonomia moral.

Num terceiro momento, por meio das sucessivas interações e com referência às suas experiências pessoais e sociais, os sujeitos podem avaliar as regras e passam para um estado de autonomia moral em que as decisões são pessoais, mas com base em aspectos culturais. A complexidade dessa temática reside na permanência dos debates que, desde o dilema moral de Antígona, na peça de Sófocles, perseguem a cultura ocidental. Dos estudos de Piaget (1977) aos dilemas morais de Lawrence Kohlberg (Biaggio, 1997) e aos escritos de Judith Butler (2014), muito foi dito sobre o tema e o ideal da autonomia individual vem sendo substituído pelas relações de interdependência-autonomia dos sujeitos com os contextos sociais.

As crianças pequeninas, com a presença de adultos e outras crianças, seguem um percurso de elaboração de autonomia com interdependência que lhes oferecerá pertencimento social e identidade pessoal. Claro que é preciso relativizar a completa autonomia do sujeito, primeiramente porque a constituição moral é a vivência de um estado, de um momento em um processo, e não um produto final. Os sujeitos passarão por inúmeras situações que os farão refletir para se tornar capazes de tomar suas decisões e realizar suas escolhas; a autonomia se constitui tanto como aprendizagem subjetiva quanto social. A formação da autonomia para a individualidade não é a única possibilidade social que encontramos nas distintas culturas. De acordo com Rogoff (2005), em muitas comunidades, as crianças são socializadas para serem interdependentes – cooperação que responde ao grupo – em lugar de individualistas, separadas.

Os educadores sabem da importância de oferecer uma atitude de apoio ao desenvolvimento da autonomia das crianças desde a mais tenra idade. No entanto, na prática, possuem inúmeros questionamentos: até que ponto devemos incentivar uma maior independência? Em qual momento as crianças já estão autônomas para certas práticas e em que circunstâncias, já que estamos falando de bebês e crianças bem pequenas?

A resposta a essas questões remete à criação da possibilidade de uma autonomia que seja, ao mesmo tempo, de interdependência com as relações grupais. Uma clara alternativa para possibilitar a autonomia das crianças bem pequenas é apresentada no modelo de Lóczy, estruturado pela neuropediatra e educadora Emmi Pikler que, segundo Falk (2011, p. 8),

estava convencida de que a criança que pode mover-se com liberdade e sem restrições é mais prudente, já que aprendeu a melhor maneira de cair; enquanto a criança superprotegida e que se move com limitações tem mais riscos de acidentes porque lhe faltam experiências e desconhece suas próprias capacidades e limites.

Nesse sentido, propiciar momentos de livre exploração, experiências ricas, espaços organizados e pensados para a pequena infância é fundamental para que se constitua, paulatinamente, a autonomia das crianças.

Emmi Pikler já não acreditava que o bebê tivesse necessidade da intervenção direta do adulto, de suas instruções nem de seus exercícios para adotar, conservar ou abandonar as diferentes posições do corpo, nem para mudar de posição, nem para deslocar-se. Nem aprender para colocar-se em pé e caminhar. Não acredita que o ser passivo se tornasse uma pessoa ativa pelo impulso do adulto; além disso não acreditava que aquele tipo de intervenção pudesse acelerar o desenvolvimento do bebê e pensava que, caso acelerasse, representaria nenhuma vantagem para sua vida nem para seu desenvolvimento. (Falk, 2011, p. 18).

Um ambiente que sustente cultural e pedagogicamente a educação das crianças e a confiança nelas é a chave para a autonomia. É importante escutar as crianças no momento do desfralde. Isso significa estar atento aos gestos, às falas, aos movimentos, aos desejos, aos desenhos, às brincadeiras das crianças. Escutar o que a criança expressa é construir um ambiente em que ela se sinta acolhida e segura. É respeitar o tempo de cada criança e sua individualidade.

Os educadores devem adotar uma postura de confiança e respeito pela criança e seu processo nesse momento: É preciso que os adultos aprendam a esperar e não atropelam o desenvolver das necessidades da criança (mais tranquilidade, menos trabalho, etc.). Desde que aprendem a identificar suas necessidades até conseguirem ser completamente autônomas nessas situações, transcorre muito tempo: tirar e recolocar as calcinhas e cuequinhas, subir e descer do vaso sanitário ou semelhantes sozinhos, secar-se, limpar-se, etc. [...] é preciso que a professora tenha presente que, possivelmente, terá alguns meninos e meninas com necessidades de ajuda para os pequenos passos até sua independência e autonomia nesses afazeres. (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 153).

Com uma base pedagógica, abre-se espaço para a construção da autonomia no tempo singular de cada um, sem a pressa do mundo dos adultos, mas a partir das necessidades da própria criança e de um contexto social que signifique essa prática cultural. Há ainda que se ressaltar que muitos aspectos podem ser facilitadores para a construção da autonomia nessa etapa do desfralde: “os tipos de vestimenta, a adequação dos vasos sanitários ao tamanho da criança, a sua limpeza e o seu aspecto atrativo” (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 153). Pode ser interessante conversar, trazer materiais para o faz de conta, histórias de literatura infantil, dispor penicos na sala e, com frequência, ir até o banheiro, reconhecendo-o como um lugar de fazer as necessidades fisiológicas (Quadros, 2016). Ter a clareza de que o processo de desfralde é cheio de idas e vindas é fundamental, pois:

[...] com relação à educação do controle do esfíncter é preciso considerar como um processo de aprendizagem longo e que, muitas vezes, pode parecer que a criança se esqueceu do que já estava fazendo habitualmente [...] ao tratá-las como um problema passageiro, será favorecida a segurança da criança, permitindo-se que continue no seu processo de autonomia iniciado há algum tempo. (Bassedas; Huguet; Solé, 1999, p. 153).

A retirada de fraldas é um momento de aprendizagem social na vida das crianças em que deve haver respeito à sua autonomia, numa situação que possui interdependência com as culturas locais e requer a presença de um olhar pedagógico. Ao ser vista dessa maneira, torna-se um gesto curricular que une corpo, cognição, cultura e emoção na educação infantil.

3 Problematizando o desfralde na educação infantil em suas diferentes interfaces

Quando mostramos um respeito profundo por aquilo que a criança faz, por aquilo que ela se interessa – mais por ela mesma que por seus atos –, todas as nossas ações se tornam impregnadas de um conteúdo que enriquece a personalidade: desenvolve segurança afetiva, a consciência e a autoestima da criança. (Judith Falk)

Existe um “momento certo” para a retirada de fraldas? O que a escola, por intermédio de seus professores, funcionários e diretores, pensa e propõe sobre essa experiência de aprendizagem social e cultural? Essa é a problemática central do presente artigo. Sem dúvida, esse é um tema educacional sobre o qual muitos professores e educadores apresentam questionamentos, pois é pouco estudado e

discutido do ponto de vista acadêmico no campo da pedagogia, bem como não são encontradas pesquisas educacionais sobre o tema. Apesar de ser uma aprendizagem social e subjetiva importante, é prática social e cultural pouco explicitada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Mesmo assim, todos os anos, milhares de crianças vivenciam esse processo: umas, de maneira prazerosa e significativa; outras, de maneira impositiva ou apressada. Professores com diferentes níveis de reflexão, todos os anos, dão início ao desfralde nas mais diversas escolas – ambientes marcados pela vida coletiva. Os critérios que utilizam são os mais variados: optar pela estação do ano mais propícia, observar os “sinais” que a criança dá (mostrando que possivelmente estaria “pronta” para vivenciar esse momento), a idade cronológica, o momento do ano letivo, entre tantas outras proposições que foram elencadas ao longo desta pesquisa.

Em meados de agosto, uma das professoras entrevistadas – eram três na turma investigada – já antevia a retirada de fraldas e postulou, sem ao menos colocar a possibilidade de questionar: “em setembro, começaremos a colocar as crianças no penico e retiraremos as fraldas!”. Então, chegou o mês de setembro e, com ele, as teorias e “práticas anônimas” tradicionais, que dizem que é chegado o momento da retirada de fraldas. São comuns relatos do tipo: “agora já tem mais sol, está ficando calor, já dá para colocar roupas mais leves, chinelinhos, então vamos colocar as crianças no penico e começar a retirada de fraldas!”. Quando questionada se não era muito precipitado, visto que muitas das crianças ainda não se comunicavam com clareza nem tinham destreza em seus movimentos, a professora (uma das mais antigas da escola e em vias de se aposentar) foi muito incisiva ao dizer que essa seria a época ideal, já que todos os anos ela fazia dessa maneira (Quadros, 2016).

Com frequência, são as experiências domésticas vividas pelos adultos que indicam modos de propor a retirada das fraldas. Dessa forma, a aprendizagem do controle dos esfíncteres é vivenciada a partir das experiências que as educadoras tiveram com seus filhos, sobrinho ou netos. Os docentes carecem de outros referenciais sobre o assunto, tornando esse momento descontextualizado. A questão relativa à separação de meninas e meninos nos momentos de aprenderem a usar o banheiro – em momentos diferentes ou em espaços distintos – também faz parte de práticas de educação infantil e está permeada por perspectivas de sexualidade e gênero. Não raro, encontramos nas escolas gestores, equipe diretiva e demais profissionais que colocam o desfralde como um critério avaliativo, fator primordial para a promoção da criança para o próximo nível. Ora, essa é uma atitude equivocada, pois as crianças têm singularidades e não podem ser discriminadas ou viver exclusões do grupo por usar ou não fraldas.

Essa situação de hierarquia social é tão evidente que até mesmo as crianças pequenas observam que a retirada de fralda significa um momento de destaque e promoção. Em uma investigação realizada numa escola de educação infantil de Porto Alegre, há um episódio em que um grupo de crianças muito pequenas que estava brincando dentro de um grande cano de cimento no pátio da escola atua no sentido de discriminar uma colega pelo fato de ela usar fralda.

Amanda, do lado de fora, pede para as colegas, que estão do lado de dentro do cano de cimento, um lugar para sentar e participar da brincadeira. Conforme Pereira (2011, p. 131), este é o diálogo que sucede a solicitação:

Nicole diz para Amanda: "Não pode vir aqui, tem muita gente".
Amanda diz: "Pode sim".
Nicole diz: "Não tem lugar para ti!" e Livia repete.
Amanda diz: "Então dá jeito!".
Elas dizem: "Não!".
Amanda diz: "Do lado da Gigi (Como chamam Geovana)".
Amanda faz a volta e diz para Geovana: "Do teu lado!"
Geovana faz sinal com a cabeça que sim.
Nicole observa Amanda sentar ao lado de Geovana e diz: "Tu tá de fraldinha, bebê?
Senta aqui do meu ladinho!", e oferece grama a Amanda.
Nicole, então diz: "Tem lugar para ti! Aqui no meu lado!"
Amanda senta ao lado de Nicole. Nicole diz: "Vamos se esconder!"
(Transcrição de vídeo, 12/04/2010).

Neste artigo temos a pretensão de problematizar as práticas cotidianas da retirada de fraldas e apontar como essa e muitas outras ações – como a hora da alimentação, do sono, do pátio, da brincadeira – que remetem ao universo social e cultural e possuem interfaces com a cotidianidade, apesar de serem vividas na escola, estão ausentes das propostas curriculares. Refletir quando, como e por que se realizam certas decisões sobre o processo do desfralde, qual o motivo de ser feito de uma maneira e não de outra e apontar algumas perspectivas, é o objetivo. Essa reflexão se faz muito pertinente, em especial para a formação dos profissionais que se dedicam a trabalhar em escolas com diferentes infâncias, pois foram instituídos silenciamentos sobre esses temas, que parecem, por vezes, quase inquestionáveis.

Professores e crianças vivenciam o desfralde, geralmente, de maneira descontextualizada e empobrecida, baseados apenas em conhecimentos empíricos da tradição e da vida privada, que são importantíssimos, mas não suficientes. O tema do desfralde possui várias interfaces, sendo abrangente e merecendo ser estudado com seriedade pela pedagogia da educação infantil. O currículo dessa etapa é diferenciado de outros níveis de ensino, pois a iniciação às práticas sociais e culturais está presente em todos os momentos da vida. Banalizam-se essas práticas por serem corriqueiras e acontecerem diariamente, como se a vida cotidiana fosse previsível, possível de ser medida ou quantificada. A escola é a vida em suas diferentes faces, e as pequenas nuances fazem toda a diferença.

Os profissionais da educação infantil são educadores que cuidam e educam, mas não dão aulas. Propõem situações que possibilitem as experiências de aprendizagem adequadas aos interesses e às curiosidades das crianças, mas não as controlam. Em hipótese alguma, apesar da correria do dia a dia, é possível adotar posturas irrefletidas, automáticas e repetitivas. O professor, desse modo, é um arqueólogo nato de capacidades e mentes pulsantes. Conforme Barbosa e Horn (2008, p. 87):

Ser professor, como em tantas outras profissões, não é só estar na escola na hora da aula, é ter outro tipo de presença. É paixão, encantamento com o mundo e com as pessoas. É ligar o mundo e o conhecimento à vida dos alunos na escola.

É também fundamental refletir a respeito de qual lugar as crianças ocupam nesse processo – sujeitos ou objetos. Há espaço, voz e vez para elas? Escuta-se o que elas têm a dizer? É possível compreender e respeitar as delicadas tessituras da(s) infância(s)?

[...] a infância é devir; sem pacto, sem falta, sem fim, sem captura; ela é desequilíbrio; busca; novos territórios; nomadismo; encontro; multiplicidade em processo, diferença, experiência. Diferença não numérica, diferença em si mesma; diferença livre de pressupostos. Vida experimentada; expressão de vida; vida em movimento; vida em experiência. (Kohan, 2003).

As crianças são sujeitos impregnados de singularidades que as tipificam como seres extraordinários, imprevisíveis, com uma lógica inventiva e perspicaz – e que, por vezes, não compreendemos, por não conseguirmos deixar de lado o nosso adultocentrismo. Compreender as linguagens e as lógicas das crianças é uma das capacidades mais belas e complexas que um educador pode construir. Todos são capazes de compreendê-las, mas poucos o fazem, pois isso exige ousadia, empatia e respeito. Exige deixar de lado as verdades absolutas e ir ao encontro de um mundo que foi vivido alguns anos atrás pelo adulto (a infância, que um dia o habitou e, por que não dizer, que ainda habita), mas que é constantemente reinventado pelas novas gerações de crianças (Sarmiento, [2016]). É muito importante escutar a voz das crianças no momento do desfralde. Isso significa estar mais atento aos seus gestos, às suas falas, aos seus movimentos, aos seus desejos, às suas perguntas e brincadeiras do que a regras e normas estereotipadas.

4 Metodologia

56

Esta pesquisa caracteriza-se por ser um estudo do tipo qualitativo (Lüdke; André, 1986; Bogdan; Biklen, 1994). Para tanto, foi realizada a análise do PPP da escola investigada, além de entrevistas semiestruturadas (Zago; Carvalho; Vilela, 2003). Os dados levantados tanto a partir da leitura como das falas das pessoas entrevistadas foram analisados de acordo com a análise de conteúdos (Bardin, 2007). Algumas respostas possibilitaram a realização de frequências transpostas nos gráficos como médias e percentuais.

A entrevista semiestruturada foi utilizada visando responder à pergunta inicial da investigação: existe um momento certo para a retirada de fraldas? A intenção, ao se elaborar o roteiro da entrevista, foi realizar um levantamento das concepções e práticas sobre a questão do desfralde com os diferentes profissionais que trabalham na instituição escolar. Assim, foram sujeitos dessa entrevista: as gestoras (2), as professoras (15), as estagiárias (5), o secretário (1), as cozinheiras (2) e as auxiliares de serviços gerais (3), compondo um total de 28 pessoas.

Saber a opinião de todos que compõem a instituição escolar é fundamental, pois, seguindo os princípios que regem a pedagogia italiana, é no confronto de ideias que se faz a educação. Todo o processo educativo se constrói a partir de relações sociais.

A Pedagogia é sistêmica porque ela nasce de uma relação entre pessoas. É preciso dialogar, conversar sobre tudo e, fundamentalmente, entre todos. Se a educação das crianças acontece em um mundo de relações, todos precisam colaborar com seus pontos de vista. Não são somente consensos que a educação procura, mas é também confronto, com a criação de um espaço de confiança, onde é possível

discutir tudo entre todos e onde todos são vistos como pessoas que têm algo a dizer e que precisam ser escutadas. (Barbosa; Horn, 2008, p. 119).

Sendo a instituição escolar um grupo formado por diferentes pessoas, de diferentes idades, vivências, escolaridade e concepções de vida e de mundo, é preciso que as distintas opiniões se façam presentes e sejam levadas em consideração. É justamente essa diversidade característica da escola que a torna um lugar tão rico. Nesse sentido, foram produzidos dois instrumentos de pesquisa: um para todos os entrevistados, com questões gerais, e outro mais específico, para os diferentes grupos. A primeira parte do roteiro de entrevista é a dos dados de identificação; já a segunda questiona sobre as práticas e os posicionamentos específicos dos distintos profissionais da escola frente ao desfralde. Neste artigo, selecionamos apenas duas questões para análise e discussão.

A escola onde foi realizada a investigação é uma Escola Municipal de Educação Infantil (Emei), da região metropolitana de Porto Alegre, que atende, em média, 60 crianças na faixa etária 0 a 3 anos de idade, em turno integral, com horário de funcionamento das 7h às 18h30, contando com 31 adultos funcionários. A instituição iniciou suas atividades como creche em 1977, mas em 1979 foi transferida para a Sede do Centro Social Urbano, um prédio público, construído para ser um centro de atendimentos diversos à comunidade, onde se encontra situada até hoje. Segundo seu PPP, a Emei foi planejada para conhecer e compreender a criança, seu contexto social e suas culturas, ampliando sua visão de mundo e possibilitando plenamente a infância. A escola atende alunos de diversos bairros. Os pais, em geral, são trabalhadores do comércio, da indústria, de universidades e de escritórios. A escola não possui alunos que vivem situação de risco social e de pobreza extrema.

57

5 Análise e discussão dos resultados

A análise das entrevistas semiestruturadas dos distintos profissionais centrou-se em duas categorias, que parecem as mais importantes para responder à questão central do artigo: a formação dos profissionais para organizar o desfralde na escola de educação infantil e as práticas vivenciadas pelas crianças na creche.

5.1 Formação dos profissionais para realizar a ação pedagógica de desfralde

Indagadas sobre qual formação possuíam para conduzir as ações de desfralde na escola de educação infantil, apenas 61% das entrevistadas (gestoras, professoras e estagiárias) leram algo sobre o assunto, buscando-o por interesse ou vontade própria, em diferentes meios, como bibliotecas, entrevistas em revistas ou na internet. Todavia, nenhuma conseguiu referenciar um autor específico que respaldasse sua prática nesse sentido. As falas foram muito parecidas: “Já li sobre o tema, mas não sei te referenciar o autor” (Professora A, faixa etária 2).

Conforme foi apresentado nas entrevistas com os profissionais distintos – gestoras, professoras, estagiárias e secretário –, durante a sua formação inicial, seja no nível médio de magistério, na graduação, seja na pós-graduação, nada foi visto sobre o tema. Esse, portanto, é um aspecto bastante revelador da pesquisa: o tema do desfralde efetivamente não vem sendo abordado no meio acadêmico como algo relevante de ser pensado e estudado, apesar de realizado nas escolas todos os dias.

Já estudou ou leu textos que abordem o tema do desfralde na escola em uma perspectiva pedagógica?

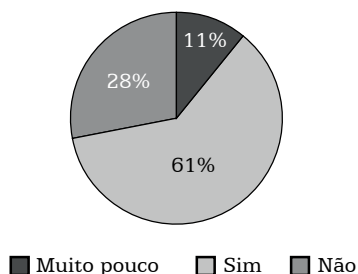


Gráfico 1 – Formação acadêmica dos profissionais (gestoras, professoras, estagiárias e secretário) para a realização do desfralde

Fonte: Elaboração própria.

Essa constatação remete ao trabalho de Carvalho (1999), que relata, em seu estudo, que os professores dos anos iniciais do ensino fundamental utilizavam muito de seu tempo em ações de cuidado para com as crianças, porém, essas práticas, tão presentes no cotidiano da escola, eram realizadas tendo como suporte suas experiências pessoais e leituras informais, não sendo tema de formação inicial nem de debates na escola.

Os cursos de formação para educação infantil, as graduações em pedagogia e os demais cursos de formação continuada para professores da infância poderiam rever seus currículos e acrescentar as aprendizagens sociais e culturais das crianças como temas essenciais. Afinal, como as escolas de educação infantil podem tornar-se ambientes dignos para as crianças viverem a vida se não houver um olhar para o cotidiano, para as suas culturas infantis? Essa mudança curricular, tanto na formação dos adultos responsáveis como no currículo das escolas infantis, representará outra concepção de dignidade da criança como pessoa, assim como de seus modos de ser e estar no mundo na cultura da qual participam. Ao mesmo tempo, poderá afirmar a visão da escola de educação infantil como uma perspectiva de educação integral e integrada e como um ambiente de cuidado e educação.

Analisando o PPP da escola, nada foi encontrado sobre o assunto. No tópico “Organização da ação educativa”, constavam vários subitens, como adaptação, acolhimento, cuidados e princípios de convivência. Explicita-se a concepção de currículo da escola, mas não se discute como as práticas de cuidado pessoal podem ser importante elemento curricular. Esse fato pode significar que, nas formações continuadas dos professores, esse tema não vem sendo estudado ou discutido.

A ausência da discussão do desfralde no PPP remete a uma importante discussão apresentada por Veiga Neto (2008) sobre as concepções de currículo.

Tradicionalmente, o currículo se constituiu como um artefato escolar inventado pela modernidade, sendo também seu formulador e reproduzidor. Segundo o autor, é possível pensar o currículo de duas formas: ou como um artefato que afirma uma transcendência ou como um documento sustentado na imanência. A ideia de um currículo transcendente é aquela que aponta para uma definição de conceitos, práticas, conhecimentos e linguagens que permanecem para além do tempo e do espaço. É um currículo do tipo sólido, que quer oferecer estabilidade e ordem. Talvez seja possível dizer que uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a perspectiva de uma visão transcendente de currículo, pois esta assume o compromisso com as metanarrativas científicas e pedagógicas da modernidade, ou ainda, como denomina o autor, com a Grande Pedagogia. Nessa perspectiva, há elementos formadores que precisam ser comuns para todas as escolas e para todos os alunos.

Essa compreensão de currículo, muito presente na comunidade de professores, nas escolas e nos debates pedagógicos, vem sendo profundamente criticada por uma visão imanente, que pensa o currículo como um artefato pedagógico o qual tem em si próprio o princípio e o fim, não havendo uma causa externa para a sua existência. Nos debates curriculares, esse ponto de vista tem significado propor um currículo a partir da sensibilidade ao cotidiano, dos detalhes do dia a dia, dos acontecimentos, isto é, da vida. Como diz Veiga Neto (2008, p. 8), significa observar “microscopicamente o cotidiano das práticas escolares – a fim de formular novas teorizações –, ora experimentando novas alternativas práticas – quase sempre mais pontuais e específicas”.

A perspectiva de destituir o currículo como construção transcendental e substituí-lo pela visão imanente é a grande questão que se coloca para o campo de estudos curriculares, para as políticas públicas e para as escolas e professores atualmente no Brasil. Veiga Neto (2008, p. 9) formula a pergunta: “é possível combinar o caráter transcendente do currículo com o caráter imanente do acontecimento?” e responde com uma ideia que nos parece muito potente:

[...] talvez o mais interessante seja mesmo continuar mantendo a tensão entre o plano da transcendência e o plano da imanência, de modo a obter desse diferencial a energia para alimentar os nossos entendimentos e as nossas práticas no campo da Educação.

Pensar o desfralde na escola é exatamente a possibilidade de pensar um currículo que incorpore essa tensão. Por um lado, tem-se a defesa de uma perspectiva transcendental que mostre que a retirada das fraldas é um processo pedagógico coletivo quando acontece na escola, que está relacionada ao binômio do cuidar e educar; que o controle dos esfíncteres e o uso social do banheiro necessitam ser compreendidos como prática cultural presente na escola representam importante aprendizagem social das crianças pequenas; e que, para ser um processo implementado, precisa envolver a escuta das singularidades infantis. Esses seriam elementos transcendentais do currículo – não prescritivos, não minuciosos, não definitivos –, que pautam uma concepção de educação, de aprendizagem e de escola infantil, formulando uma pedagogia.

Por outro lado, na perspectiva da imanência, o currículo necessita partir do corpo das crianças, das experiências vividas num contexto local, com base nas demandas infantis e nas culturas que as crianças criam no âmbito escolar. A ênfase num ponto de vista ou em outro parece ser parcial e de pouca complexidade. Um documento curricular pode ter elementos transcendentais que lhe fornecem pontos para sustentar suas propostas, complementados por elementos imanentes que o singularizam.

Trata-se de um currículo que transcendentemente aponta para um futuro, mas que acontece no tempo da ação, da imanência, emergindo no encontro entre famílias, crianças e docentes.

Os “conteúdos” a serem apropriados pelas crianças cumprem o papel de articular a dinâmica das relações e das significações que daí emergem enquanto respostas complexas às perguntas significativas e não mais fragmentos de conhecimentos específicos. Nessa dimensão, o currículo acontece na participação das crianças nos processos educacionais, que envolvem os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação. O professor observa e compreende, na ação, o pensamento se configurando, e ele não se restringe a transmitir uma informação, mas propõe desafiar a criança a continuar pensando. (Brasil. MEC, 2009, p. 47).

60 A ideia de um currículo, do nosso ponto de vista, pode incluir a tensão do currículo como transcendência – quando aponta ao grande mapa da educação infantil e nele inclui a perspectiva de uma Base Nacional Comum Curricular, bem como as deliberações dos municípios; com a do currículo como imanência – das escolas e dos professores, famílias e crianças. Em outras palavras, trata-se de um pensamento que provoca uma intencionalidade frente ao futuro conjugada com uma perspectiva que problematiza, continuamente, os rumos previamente indicados, possibilitando, assim, um diálogo tenso entre presente e futuro – entre a educação que se espera definida por valores contextuais, (no caso brasileiro: a democracia, a participação, a não discriminação e a inclusão) com as práticas cotidianas, como o desfralde, a alimentação, a brincadeira e outras.

A ausência de normativas que indiquem as diretrizes sobre o desfralde, bem como a sua não explicitação no PPP da escola e nas reflexões curriculares, reflete na prática dos profissionais. Do grupo de entrevistados – gestoras, professoras, estagiárias e secretário, totalizando 23 pessoas – 56% não sabiam se havia alguma normativa e o restante afirmou que sabia sobre a existência de algum documento escrito sobre o tema, mas não precisou onde estava, qual sua denominação ou por quem havia sido elaborado (Gráfico 2). Todavia, algumas professoras relataram que são orientadas pela equipe diretiva da escola, por meio de um discurso oral, no final do ano da faixa etária número 1 (crianças de 1 a 2 anos), a estimularem as crianças ao desfralde, preparando-as para o próximo ano – no qual diminui o número de professoras por turma e aumenta o número de crianças.

A escola possui alguma definição ou normativa sobre o tema?

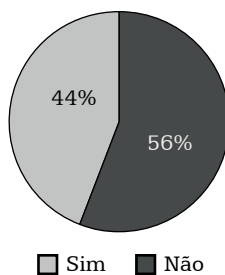


Gráfico 2 – Normativas sobre o tema do desfralde presente na escola de educação infantil, segundo gestoras, professoras, estagiárias e secretário

Fonte: Elaboração própria.

Esse fato relatado pelas professoras evidencia algo que está muito presente nas escolas infantis: um currículo oculto (Apple, 1999). Trata-se de uma prática educativa que não está enunciada nos textos, mas que tem grande poder na formação das crianças no cotidiano. A organização administrativa da escola exige que as crianças sejam inseridas em práticas de desfralde já no Grupo 1, a fim de efetivar uma organização na relação adulto-criança definida por legislação.

Trazer os elementos ocultos (como as crenças pessoais ou privadas) advindos dos discursos normativos que invadem o senso comum, das práticas familiares, assim como das concepções científicas universitárias para o debate no espaço público da escola é parte do esforço para redimensionar as práticas pedagógicas. Afinal, na discussão ampliada, com muitos pontos de vista, com diversidade de opiniões e experiências, torna-se mais adequada a elaboração de currículos mais contextualizados.

5.2 Práticas levantadas pelos profissionais como atitudes para realizar o desfralde

A maior parte dos entrevistados (83%) afirmou que não há momento certo para a retirada de fraldas. Essa opinião é interessante, pois indica que não há uma “fórmula” que deva ser aplicada a todos os casos e sugere maior amplitude de compreensões sobre o tema.

A segunda ideia interessante é que gestoras, professoras, estagiárias e secretário colocaram a importância de observar os sinais que as crianças manifestam, demonstrando que estão prontas para iniciar o processo de desfralde – aquilo que denominaram o *estado de prontidão* da criança. Pode-se verificar que os profissionais sugerem que observar os sinais da criança significa dar atenção a suas vozes e suas linguagens específicas, como gestos, movimentos e brincadeiras.

Os sinais identificados pelos profissionais foram os seguintes: apresentar incômodo de ficar com as fraldas e interesse pelo banheiro, ser capaz de avisar quando está com “xixi” ou “cocô”, ficar por longos períodos com a fralda seca e possuir a linguagem oral desenvolvida – isto é, as características pessoais das

crianças. Os sinais descritos apresentavam um repertório pequeno, no qual não estão presentes características culturais e sociais, como história familiar, contextos de vida e experiências anteriores. Também chamou atenção que a idade não tenha sido considerada – algo estranho, tendo em vista as informações da psicologia evolutiva, tão divulgada em revistas e livros.

De acordo com Rogoff (2005, p. 129), as transições no desenvolvimento infantil podem ser vistas como algo que pertence apenas ao indivíduo, muito comum nas sociedades ocidentais, ou como eventos culturais e comunitários, “que ocorrem à medida que os indivíduos modificam seus papéis na estrutura da comunidade”. Em vários grupos, transições como a escolha do nome, a perda dos dentes e o caminhar são marcadas por rituais e cerimônias que valorizam as manifestações infantis. Poucos grupos sociais têm as idades como um processo organizador para a vida das pessoas. A idade aparece como um modo de demarcação das transições muito recente na história da humanidade. Rogoff (2005) ainda afirma que há grande variação na velocidade com que as crianças atingem os marcos do seu desenvolvimento, e são os valores e as expectativas da família e da comunidade que apontam para as ações de iniciação das crianças.

Alguns dos sinais identificados pelos profissionais também estão presentes na literatura do campo da saúde sobre o tema, a qual oferece outros aspectos complementares. Brazelton (2002) afirma que, nas sociedades ocidentais, mais individualistas, existe um processo anterior ao desfralde, que se inicia por volta do final do primeiro ano, no qual o bebê já inicia três comportamentos que precisará mais tarde: fazer as coisas sozinho (sem um adulto), compreender a permanência do objeto e relacionar-se com as demandas dos adultos. Em outras palavras, é possível dizer que a criança “desejará controlar o xixi e o cocô por conta própria e manter você fora disso” (Brazelton, 2002, p. XI).

Porém, Brazelton e Sparrow (2005) comentam que tentar uma intervenção antes dos dois anos é algo que não dará bons resultados nas sociedades urbanas ocidentais. Novamente, são os sinais das crianças – os individuais – mais importantes. Por exemplo, ela já não quer ficar todo o tempo em pé, tem linguagem compreensiva, diz “não” quando não quer realizar algo, consegue colocar algumas coisas em seu lugar, gosta de imitar os demais, começa a ter regularidade nos movimentos intestinais e a conhecer seu próprio corpo. Além dos sinais elencados, há outros que mostrarão que a criança está pronta. Geralmente, eles aparecem depois de a criança completar dois anos de idade.

Conversando no banheiro [...] a criança começará a anunciar com excitação. Brincando no banheiro [...] os brinquedos de faz de conta de uma criança podem ajudá-la a experimentar e dominar questões e medos sobre suas “produções” corporais [...] Colocar e tirar a roupa – fiz tudo sozinha [...] Ela estará se conscientizando do seu corpo e da independência de colocar e tirar a roupa por conta própria. Consciência de como as outras pessoas usam o penico [...] Aumento da imitação [...] A imitação está no auge aos 2 anos. Com frequência, o segundo ou terceiro filho precisará de pouco treinamento. Ele imitará os mais velhos. (Brazelton; Sparrow, 2005, p. 48).

Dos entrevistados, 89% convergiram para o mesmo ponto, argumentando que o tempo da criança deveria ser respeitado nesse processo, sendo ela a bússola

mestra a apontar os caminhos a serem seguidos. Apesar de 83% dos profissionais (gestoras, professoras, estagiárias e secretário) de fato acreditarem que não há um momento certo para a retirada de fraldas, visto que cada criança é um ser singular e apresenta seu tempo e suas especificidades próprias, ainda se sentem pressionados pelas famílias e pela instituição para acelerar e dirigir o processo. A fala de uma professora elucida esse posicionamento:

É complicado, pois são várias crianças ao mesmo tempo e o desfralde é uma demanda que é cobrada, já que, quando passam para faixa etária 2, já devem estar encaminhados. Às vezes, tem que acabar forçando isso, não se respeita o tempo dela. Dizemos que cada criança tem seu tempo, mas, chega no final do ano, tem aquela pressão de estar sem fralda, daí acabamos não respeitando esse tempo. Esse tema deveria ser repensado. (Professora B, faixa etária 3).

Outra educadora refere-se à pressão do desfralde:

O desfralde é quase visto como a alfabetização, tem que sair do primeiro ano sabendo ler e escrever, assim como tem que sair da faixa etária de um ano sem fraldas. Aliás, todas sem fraldas, daí o professor fez um bom trabalho. (Professora C, faixa etária 1, lembrando a fala de uma colega).

A mesma professora ainda complementa:

Muitos professores se sentem vitoriosos ao final da turma de um ano se conseguirem desfraldar todos. Com um ano e meio, a criança até pode estar pronta fisicamente, mas emocional e psicologicamente, não. Não concordo com essas práticas! (Professora C, faixa etária 1).

Ter atenção àquilo que as crianças estão dizendo em seus gestos e palavras é fundamental. Na entrevista, a seguinte história foi relatada pela Professora A, da faixa etária 2. Durante todo o ano, ela trabalhou a questão do desfralde junto às crianças de diferentes maneiras. Aos poucos, os pequenos foram retirando as fraldas, mas havia uma menina, em especial, que simplesmente se recusava a falar sobre o assunto. Ela dizia: "eu não quero ficar sem fralda, não sou mocinha, sou nenê, eu não vou tirar". Conforme o relato da professora, seu desejo foi respeitado. No final do ano, já com três anos de idade, certo dia, a menina acordou com a fralda seca e a educadora a convidou para ir ao vaso sanitário, o que ela prontamente aceitou. Foi uma festa, segundo relato da educadora, e a menina ficou muito feliz. Nesse caso, vemos claramente que a criança decidiu por si mesma o melhor momento para retirada da fralda e as docentes deram apoio para essa decisão.

Portanto, a participação ativa das crianças no momento do desfralde deve ser observada. Os adultos, ao escutar e ao observar as crianças, ficam atentos aos seus tempos, seus avanços, seus retrocessos, suas decisões e suas vitórias. Nessa caminhada, profissionais e crianças vibram. Porém, a ausência de referências sociais e culturais, de rituais e de discussão sobre as transições deixa uma lacuna que muitas vezes abandona as crianças apenas às demandas dos seus pais.

Na nossa cultura dominante, não usar mais fraldas tornou-se um marco de sucesso na educação dada pela família e pela escola. Como os atos de caminhar e de falar, os pais veem o precoce domínio dos esfínteres de uma criança como um sinal de

inteligência, e, quanto mais cedo ocorrer melhor. [...] Mas quando a retirada de fraldas torna-se orgulho, ou vergonha, dos pais, os filhos tendem a sentir que sua tarefa lhes foi tirada das mãos. (Brazelton; Sparrow, 2005, p. 45).

Conclusão

O percurso traçado ao longo da investigação, as análises do documento e das entrevistas e a revisão teórica indicam quatro possíveis relações entre a questão do desfralde na escola pesquisada e os temas da pedagogia, do currículo e da formação de professores. Ao apontarmos essas relações para a reflexão e a discussão pedagógica, não estamos sugerindo que sejam generalizações do caso estudado, mas temos a convicção de que elas podem colaborar como pontos de atenção, tanto para as investigações sobre o tema como para indicar aos profissionais que atuam nas escolas modos de realizar o desfralde, no sentido de defender os direitos das crianças e o compromisso pedagógico que temos com a discussão do currículo na perspectiva do cotidiano.

Apontamos, portanto, as quatro reflexões:

- a) A temática do desfralde, como várias outras, precisa sair do silenciamento social designado às aprendizagens culturais, especialmente aquelas relativas ao corpo, nas discussões curriculares e práticas pedagógicas da escola infantil. A ausência de formação dos profissionais que atuam nas escolas municipais de educação infantil explicita o déficit formativo.
- b) Há ausência de inter-relação entre as práticas sociais e culturais realizadas cotidianamente na escola e as decisões curriculares, pois, como foi observado na leitura do PPP e na investigação sobre a existência de documentos legais, as práticas de higiene, alimentação e descanso, por exemplo, não estão presentes nos documentos escolares, os quais identificam como aprendizagens quase exclusivamente os conhecimentos disciplinares.
- c) Após a revisão teórica realizada, é possível afirmar que as reflexões sobre essa temática, apesar de encontrarem respaldo em diversos autores do campo pedagógico, podem manter um interessante diálogo com outras ciências humanas e sociais e com a área da saúde, trazendo para a cena escolar as diferentes interfaces que compõem a compreensão do cotidiano dos bebês e das crianças pequenas.
- d) É preciso discutir o currículo como uma resposta à vida cotidiana em sua diversidade, uma resposta criada como perspectiva de longo prazo – valores, saberes, posicionamentos e conhecimentos compartilhados – e, ao mesmo tempo, uma perspectiva centrada nas decisões contextuais, do aqui e agora, a partir da valorização das singularidades, dos tempos vividos e das culturas da infância. Essa conexão entre as esferas macro e micro propicia apoio para o estabelecimento do diálogo, tendo em vista a construção dialogada de uma vida em comum.

A concepção estrita de aprendizagem escolar que a compreende apenas como um ato voluntário de resposta ao ensino ou de acúmulo pessoal é extremamente questionável, em especial quando falamos de bebês e crianças bem pequenas. Porém é essa concepção que vem sustentando os documentos curriculares, os quais têm como ênfase as disciplinas científicas. Segundo Brougère e Ullmann (2012), é participando que se aprende, pois é nas interações sociais que se trama a vida cotidiana.

Há, pois, uma carreira dos participantes, uma proposta de participação. A observação é sem dúvida um dos meios mais frequentemente empregados quando se trata de fazer com outros. O novato observa o que os outros fazem antes de se lançar por sua vez [...]. Imitar, fazer com os outros, é igualmente um meio de aprender muito comum e eficaz no que concerne as práticas cotidianas. (Brougère; Ullmann, 2012, p. 310).

As aprendizagens que resultam da vida cotidiana “se caracterizam pela ausência de visibilidade, que se deve, em parte, à sua imbricação na própria atividade” (Brougère; Ullmann, 2012, p. 308). É nessa participação que as crianças, num processo de interdependência, vão constituindo sua autonomia (Rogoff, 2005) e autoria. As experiências de aprendizagem das crianças pequenas acontecem na vida cotidiana, especialmente aquelas vividas no corpo e com o corpo. É na cotidianidade, na constância, nas repetições que diferem – isto é, naquelas atividades que realizamos todo dia, mas de maneira diferente – que as crianças criam um sentido de estabilidade e confiança ou, como afirma Emiliani (2002, p. 5), de estar em casa no mundo. Todo o conhecimento social se estrutura a partir dessa experiência corpórea e relacional. A escola da infância, em seu dia a dia, ao ser concebida como um *giorno*, ou seja, como uma jornada em que a vida é vivida, amplia seu olhar pedagógico para todos os momentos e situações.

Para compreender o cotidiano das escolas, é preciso observar as múltiplas interfaces que o atravessam. O cotidiano tornou-se, nos últimos anos, um tema muito estudado e começa a fazer parte das propostas educativas, construídas coletivamente pelos diferentes interlocutores do fazer educativo que caracterizam as sociedades contemporâneas. A escola é um território de todos, com disputas e alianças, com tensões e encaminhamentos. Inspiremo-nos em Malaguzzi (1993 *apud* Edwards; Gandini; Forman, 2016, p. 71), que propõe:

construir uma escola confortável, onde crianças, professores e famílias se sintam em casa. Essa escola exige o pensamento e o planejamento cuidadosos com relação aos procedimentos, às motivações e aos interesses. Ela deve incorporar meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais (crianças, professores e famílias), de garantir completa atenção aos problemas da educação e de ativar a participação e a pesquisa.

A polarização em um currículo como transcendência ou imanência pode ser tensionada pela superação da escolha entre as oposições binárias, tão em voga na modernidade. Se o currículo for compreendido como ação, como acontecimento, ele só tem lugar no cotidiano. Se for compreendido como um pensamento que pretende deliberar sobre a formação humana, um projeto coletivo de educação, tendo como referência o futuro, a sobrevivência e a continuidade do planeta, é preciso debatê-lo

e afirmá-lo. Acreditamos que há lugar para a formulação de um currículo que, por um lado, posicione-se sobre qual projeto de sociedade, de saberes e de conhecimentos queremos oferecer para as crianças e, por outro, aprimore os instrumentos de escuta das crianças, das famílias e dos professores, a fim de ouvir o que eles dizem, em suas diferentes linguagens, para a escola e para o currículo. Os currículos como disciplinas ou áreas de conhecimento não são suficientes para abordar a tarefa da educação infantil.

Podemos afirmar também que o ensino de conhecimentos sistematizados e tradicionalmente vinculados à lógica escolar não dão conta do universo complexo dos mundos da infância porque, ao seccionar o cotidiano em disciplinas, reduz o poder do pensamento complexo das crianças. (Brasil. MEC, 2009, p. 48).

Há três grandes grupos de conhecimentos com origens diversas, e até mesmo conflituosas, que não podem deixar de estar presentes num currículo que se organize a partir do cotidiano das crianças da educação infantil. São eles:

- a) as práticas sociais e culturais – tanto aquelas da comunidade local como as da sociedade global;
- b) a transmissão intergeracional das linguagens simbólicas que os diferentes grupos humanos desenvolveram ao longo do processo de humanização e que constituem e são constituidoras dos sujeitos e da cultura; e, por fim,
- c) alguns elementos de campos disciplinares sistematizados, pois esses conhecimentos foram questionamentos sociais e culturais antes de serem conteúdos científicos e, quando analisados em sua historicidade e integralidade, estão presentes em nosso dia a dia.

Dessa forma, o currículo pautado na vida cotidiana torna-se um gesto de apoio à construção da vida em comum nas escolas da infância.

Referências bibliográficas

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

ARIÈS, P. *História social da família e da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARBOSA, M. C. S. Compromisso com a complexidade. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

- BARBOSA, M. C. S. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.
- BARBOSA, M. C. S. Culturas infantis: contribuições e reflexões. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BÁRCENA, F. *Hannah Arendt: una filosofía de la natalidad*. Barcelona: Herder, 2006.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z.; MAY, T. *Aprendendo a pensar com a sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BENJAMIN, W. *Rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987. (Obras Escolhidas, v. 2).
- BERGAMASCHI, M. A.; GOMES, L. B. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 53-69, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- BIAGGIO, Â. M. B. Kohlberg e a “Comunidade Justa”: promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia, Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 10, p. 19, jan. 1997.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRAZELTON, T. B. *Momentos decisivos do desenvolvimento infantil*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BRAZELTON, T. B.; SPARROW, J. D. *Tirando as fraldas: o método Brazelton*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

BROUGÈRE, G.; ULMANN, A.-L. *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012.

BUTLER, J. *O clamor de Antígona: parentesco entre a vida e a morte*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014.

CARVALHO, M. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã; Fapesp, 1999.

DE MAUSE, L. *Historia de la infancia*. Barcelona: Alianza Universidad, 1982.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016. 2 v.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

EMILIANI, F. (Org.). *I bambini nella vita quotidiana*. Roma: Carocci, 2009.

FALK, J. *Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy*. 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2011.

FERNANDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FILLOS, L. M. et al. Uma discussão sobre os aspectos metodológicos das investigações em modelagem matemática do XI EPREM. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 11., 2012, Caxias do Sul. In: *Anais...* Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/456/533>>. Acesso em: 31 mar. 2016.

GOTTLIEB, A. *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no oeste da África*. São Paulo: FAP/UNIFESP, 2012.

GUATTARI, F. *Revolução molecular: pulsações políticas do desejo*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

KOHAN, Walter Omar. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, UnB, Brasília, v. 1, n. 1, nov. 2003. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/viewFile/5409/4508>>.

LAHIRE, B. *O homem plural: as molas da ação*. Lisboa: Instituto Piaget, [s. d.].

LAHIRE, B. *Retratos sociológicos: disposições e variações individuais*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, A. M. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 207-232, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115>>. Acesso em: 15 dez. de 2016.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOMO, M. Mídia e consumo na produção da infância pós-moderna. *Revista de Estudos Universitários*, Sorocaba, v. 36, n. 1, p. 67-87, jun. 2010.

NASCIMENTO, A. C.; BRAND, A. J.; AGUILERA URQUIZA, A. H. Entender o outro: a criança indígena e a questão da educação infantil. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos*. Caxambu: ANPED, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2355.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2016.

NUNES, A. No tempo e no espaço: brincadeiras das crianças A'uwe-Xavante. In: SILVA, A. L.; NUNES, A.; MACEDO, A. V. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global. 2002. p. 64-100.

PEREIRA, R. F. *As crianças bem pequenas nas produções de suas culturas*. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28813/000772967.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

QUADROS, V. S. R. *A retirada de fraldas na escola: uma perspectiva pedagógica*. 2016. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Educação Infantil) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), São Leopoldo, 2016.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre “a infância como um fenômeno social”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011. (Observação: Maria Letícia Nascimento escreveu a apresentação que consta na p. 199 e parte da p. 200).

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SARMENTO, M. J. *As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade*. [2016]. Disponível em: <http://www.cedei.unir.br/submenu_arquivos/761_1.1_u1_as_culturas_na_infancia.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

STACCIOLI, G. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas: Autores Associados, 2013.

VARELA, F. J.; THOMPSON, E.; ROSCH, E. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VEIGA NETO, A. *Currículo e cotidiano escolar: novos desafios*. 2008. Disponível em: <<http://www.andreaserpauff.com.br/arquivos/disciplinas/curriculo/CURRICULO%20VEIGA%20NETO.pdf>>. Acesso em: 11 mar. 2017.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Maria Carmen Silveira Barbosa, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutora pela Universitat de Vic, Catalunya, Espanha, é professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), onde atua como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Estudos sobre as Infâncias, e também é professora colaboradora no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), na linha de pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação.

licabarbosa@ufrgs.br

70 Vanessa da Silva da Rocha Quadros, especialista em Educação Infantil pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e graduanda em Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora de educação infantil da Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo, no Estado do Rio Grande do Sul.

quadros_vanessa@yahoo.com.br

Recebido em 30 de junho de 2017

Aprovado em 4 de outubro de 2017

O ambiente na educação infantil e a construção da identidade da criança

Silvia Helena Vieira Cruz

Rosimeire Costa de Andrade Cruz

Resumo

O papel desempenhado pelo ambiente na pedagogia da infância será tratado na perspectiva de Loris Malaguzzi, considerando as dimensões éticas e estéticas da sua obra sobre a educação infantil em Reggio Emilia, na Itália. Destaca-se a ideia do ambiente como terceiro educador, enfatizando o papel das relações estabelecidas entre adultos e crianças e entre as próprias crianças, assim como a participação de brinquedos, livros, quadros e demais objetos culturais nessas relações. Os elementos da constituição da identidade pela criança, propostos por Henri Wallon, reforçam a importância das interações e do meio nesse processo, o que possibilita um diálogo entre as contribuições teóricas wallonianas e as ideias defendidas pelo educador italiano.

Palavras-chave: ambiente escolar; educação infantil; identidade pessoal.

Abstract

The role of the environment in early childhood education and the formation of the child's identity

This paper presents the environment's role on early childhood education in the perspective of Loris Malaguzzi, considering the ethical and aesthetic dimensions of his work over the early childhood education in Reggio Emilia, Italy. It emphasizes the idea of the environment as a third educator, underlining the role played by relationships children maintain among themselves and with adults, as well as the part taken by toys, books, paintings and other cultural objects in these relationships. The elements used by children to build their identity, according to Henri Wallon, reinforce the importance of the interactions and of the environment in this process, which allows a dialogue among Wallon's theoretical contributions and the ideas defended by the Italian educator.

Keywords: school environment; early childhood education; personal identity.

Introdução

72 O ambiente tem um papel muito importante na pedagogia voltada para as crianças pequenas e, portanto, recebe a atenção de muitos autores do campo da educação infantil, tais como Barbosa (2006), Forneiro (1998) e Oliveira-Formosinho (2011). É consenso, para esses estudiosos, que o ambiente determina, em grande parte, a forma de sentir, pensar e agir das pessoas.

É oportuno enfatizar, aqui, a distinção entre os termos espaço e ambiente. A palavra ambiente refere-se ao espaço físico (caracterizado, por exemplo, pelo tamanho, pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração) acrescido das relações que nele são estabelecidas (incluindo os afetos, os conflitos e as ambiguidades existentes nas trocas entre as crianças, entre estas e os adultos e entre estes). Por meio do espaço físico, a criança é capaz de estabelecer relações entre as pessoas e o mundo, convertendo-o em cenário para as emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que o transforma em ambiente (Forneiro, 1998; Horn, 2004).

A organização do ambiente da instituição de educação infantil nunca é neutra, mas reveladora da concepção pedagógica e dos princípios predominantes sobre educação, criança e processos de ensino e aprendizagem. Como destacam Barbosa e Horn (2001), a organização do espaço é, em primeiro lugar, resultante da leitura que o professor faz do grupo pelo qual é responsável e de suas necessidades. Assim, é preocupante o fato de diversas pesquisas apontarem que, "na educação infantil, é comum os arranjos espaciais não permitirem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação dos espaços através de objetos, desenhos e nomes" (Horn, 2004, p. 27).

Em alguns lugares, os ambientes que compõem a unidade de educação infantil parecem dizer às crianças que eles não lhes pertencem, pois a “decoração” está fora de seu campo visual (não pode ser tocada!) e não inclui fotos ou produções delas, o armário é fechado, e tudo precisa da autorização da professora para ser usado.

Ao contrário disso, as crianças “querem o lugar da creche [e da pré-escola] como um lugar de brincadeira, um lugar de liberdade, um lugar de movimentos, um lugar de encontros e um lugar para estar a sós” (Agostinho, 2003, p. 10). Na mesma direção, a pesquisa realizada por Evangelista (2016, p. 9) revela que as crianças “anseiam por um espaço mais colorido, onde possam brincar, movimentar-se, ser mais livres, onde suas individualidades sejam respeitadas, possam fazer amizades e ter contato com a natureza”.

Uma perspectiva inovadora sobre o ambiente

No campo da educação infantil, a pedagogia desenvolvida no norte da Itália tem sido forte referência para muitos países, entre os quais o Brasil. Essa pedagogia nos inspira tanto pela grande produção bibliográfica e audiovisual já acumulada como pelo que é possível constatar nas visitas aos *nidi* e às *scuole dele infanzia*, que correspondem às creches e pré-escolas brasileiras. Atualmente, muitos autores italianos nos falam sobre uma gama de temas centrais para um trabalho pedagógico de qualidade, tais como a concepção de criança, a programação, a documentação, o trabalho com projetos e a relação com as famílias. Centraremos aqui a atenção nas contribuições acerca do papel dos ambientes para a educação das crianças, especialmente, nas ideias de Loris Malaguzzi, o educador que conduziu a grande revolução que aconteceu na educação das crianças a partir do término da Segunda Guerra Mundial.

Na abordagem construída em Reggio Emilia, desde o início, a preocupação com a qualidade do contexto no qual acontece a educação de crianças pequenas decorre da crença no direito da criança a um ambiente de qualidade e da ideia do espaço¹ como “terceiro educador”. Carla Rinaldi (2014, p. 145-146) destaca essas ideias de Loris Malaguzzi e relata:

Quando comecei a trabalhar nas escolas municipais de Reggio, em 1970, fiquei surpresa com o alto nível de consciência acerca da importância da qualidade dos espaços da escola. [...] Já existia uma clara intuição acerca da relação existente entre a qualidade do espaço e a qualidade do aprendizado.

Segundo Hoyuelos (2004, 2006), o pensamento e a obra pedagógica de Loris Malaguzzi podem ser analisados com base em três dimensões: ética, estética e política, que o pesquisador espanhol desdobra em princípios, aos quais correspondem estratégias orientadas à efetivação de cada um deles. O tema do ambiente das instituições de educação infantil está presente, especialmente, em um dos princípios

¹ Mantivemos o termo “espaço” conforme consta em vários textos consultados, apesar de a concepção se assemelhar ao que consideramos “ambiente” (que é a palavra usada em alguns artigos por Malaguzzi). De modo geral, esses autores não parecem fazer clara distinção entre o uso dos dois termos.

relativos à dimensão ética e em outro referente à dimensão estética. Tomaremos tais princípios para sintetizar essa perspectiva, que vem sendo construída com uma forte base teórica, uma prática aberta ao inusitado e muito comprometido com as crianças.

Um dos princípios relativos à dimensão ética é: educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis.² Para melhor entendê-lo, Hoyuelos (2004, p. 204) nos lembra que incrementar oportunidades não significa simplesmente oferecer muitas opções, mesmo porque a possibilidade de explorar o mesmo elemento com novos pontos de vista aumenta as oportunidades educativas. Além disso, nem todas as possibilidades oferecidas às crianças são válidas, pois elas precisam estar adequadas aos desejos e direitos de todas as crianças.

Vale registrar que, do ponto de vista de Malaguzzi, a escola deve ser capaz de proporcionar às pessoas não apenas a “realidade real”, mas também a possibilidade de o imaginário fazer-se real, oferecendo mundos insuspeitos, entendendo que o real é apenas uma das *possibilidades do possível*. Assim, “incrementar o número de oportunidades” significa pensar de um modo distinto – e crítico – daquelas ditadas pelas condições que são impostas num determinado momento histórico.

Na perspectiva de Hoyuelos (2004), quatro estratégias colaboram para a efetivação desse princípio. A primeira é garantir adequada organização da escola, o que, para Malaguzzi, significa que a escola deve ser pequena, acolhedora e agradável, um espaço que permita individualidade, flexibilidade e participação. A segunda é valorizar grupos pequenos – que se constituem em oportunidades de observação, investigação e intervenção do professor que, assim, participa melhor do processo educativo –, nos quais as crianças brincam, comunicam-se, negociam, desenvolvem projetos comuns, estabelecem laços de amizade. A terceira é assegurar o papel do adulto em vários planos: sociopolítico, relacional e cultural, investigativo e relacional didático.³ A quarta estratégia é distribuir ou repartir de forma personalizada a responsabilidade. Para o educador italiano, é necessário garantir condições de trabalho que possibilitem aos professores interagirem com cada criança em particular e com o grupo: escutar, observar, realizar investigações e a documentação. Entre tais condições está poder contar com um ambiente bem planejado e agradável para interagirem adequadamente com as crianças, o que, para Malaguzzi, (Hoyuelos, 2004, p. 273), é uma questão ética.

Em relação à dimensão estética, destacamos o princípio que afirma: a escola é um âmbito estético habitável,⁴ o qual complementa as ideias já sintetizadas até o momento. Para melhor entender esse princípio, Hoyuelos (2006) nos lembra que existe uma interferência criadora entre o homem e a realidade que provoca um *encontro*. Em outras palavras, os mundos físico e social nos afetam profundamente,

² Os outros princípios são: “a educação tem como base uma imagem de criança, uma imagem que revela a não determinação do ser humano” e “a criança é um sujeito de direitos históricos e culturais”.

³ Malaguzzi tinha um profundo respeito e grandes expectativas em relação aos professores. Nas palavras de Carla Rinaldi (2014, p. 106), ele via os professores “como aqueles que têm o fio [o “fio de Ariadne”], que constroem e constituem os entrelaçamentos e as conexões, a rede de relacionamentos, para transformá-los em experiências significantes de interação e comunicação”.

⁴ Os dois outros princípios identificados nessa dimensão por Hoyuelos (2006) são: “construir pedagogia é sonhar com a beleza e com o insólito” e “educar supõe desenvolver as capacidades narrativas da sedução estética”.

reforçando ou provocando mudanças nos nossos modos de perceber e agir, no nosso senso estético, nas nossas habilidades, nos nossos conhecimentos sobre os outros e sobre nós etc. Assim, as escolhas feitas acerca de que móveis, materiais, livros, brinquedos, gravuras, móveis, animais ou plantas estarão disponíveis às crianças e adultos, como estarão organizados e como serão usados, fazem muita diferença na qualidade das experiências vividas nos contextos de creches e pré-escolas.

Afirmar que a escola deve ser um lugar habitável também significa que ela seja um espaço de encontro e comunicação (entre pessoas e entre estas e o espaço, os objetos etc.), um lugar dinâmico, interrelacional, qualificado e aberto às múltiplas possibilidades de atuações humanas. Como afirma Gandini (1999, p. 147), esses contextos “tendem a ser agradáveis e acolhedores, contando muito sobre os projetos e as atividades, sobre as rotinas diárias e sobre as pessoas grandes e pequenas que fazem da complexa interação que ocorre ali algo significativo e alegre”.

Uma das estratégias para efetivar esse princípio é assumir a concepção da aprendizagem e do desenvolvimento da criança como um motivo de prazer: prazer por aprender, conhecer e entender em interação; prazer pelo próprio esforço em conseguir o que deseja; prazer de se sentir acolhido, respeitado. A outra estratégia é justamente a qualidade do espaço.

É preciso enfatizar com Hoyuelos (2006) que, apesar de ser flexível, aberto a mudanças, o ambiente precisa ter uma identidade clara: a do projeto educativo. Nas palavras de Malaguzzi (2001, p. 64), as escolas de Reggio Emilia

revelan el esfuerzo por integrar las líneas del proyecto educativo, las de la organización del trabajo y las del ambiente arquitectónico e su funcionamiento para conseguir el máximo de circularidad, interdependencia e interacción. Es una tríada sinérgica e complementaria que, por muchas razones, es decisiva para los objetivos y las finalidades de un proyecto que trata de sintonizar – además de los contenidos – también las formas, los tiempos y los lugares donde se hace educación.

Uma ideia muito importante pelas suas decorrências práticas é que, para as grandes potencialidades e riquezas das pessoas se expressarem e se desenvolverem, elas necessitam a participar de um contexto que as solicite e funcione como um interlocutor complexo. Assim, o ambiente deve ser aberto às múltiplas possibilidades de atuação humana, convidando à comunicação, à interação e à investigação. Gandini (2016, p. 316) enfatiza que as estruturas e a cuidadosa escolha e disposição dos materiais pelos professores devem convidar à exploração, a “trocas e interação entre pessoas e coisas em uma rede de possíveis conexões e construções”.

Como já aventado, são elementos fundamentais para o educador italiano o prazer e a alegria: a escola tem que ser um lugar prazeroso e alegre. Ele acredita numa alegria vinculada à esperança, que deve ser própria ao ato de educar, como também acreditava Paulo Freire (1992). Trata-se de um otimismo fundado numa crença profunda nas grandes riquezas e possibilidades das crianças, dos adultos e da própria educação. Portanto, é necessário superar o cansaço improdutivo e empobrecedor que certos profissionais e escolas demonstram, o que trai as esperanças das futuras gerações (Malaguzzi, 1992, *apud* Hoyuelos, 2006, p. 50-51).

A construção da identidade das crianças e o ambiente

Mesmo em diferentes abordagens teóricas, é praticamente consenso que as pessoas constroem a ideia de quem são na interação dinâmica estabelecida com o ambiente. Trazemos aqui algumas ideias de Henri Wallon acerca de como essa construção acontece, com o intuito de destacar o importante papel que tem o ambiente, especialmente nos primeiros anos de vida.

Na perspectiva walloniana, no processo longo e complexo de desenvolvimento e construção da sua identidade, o ser humano vive diversas “idades” (ou etapas), caracterizadas por manifestações específicas “cuja significação e papel podem ser uma novidade no comportamento do indivíduo ou da espécie” (Wallon, 1989, p. 507). A primeira grande conquista é a construção do *eu* corporal, que pressupõe a distinção mais ou menos estável do que constitui o seu próprio corpo, uma vez que, de início, não existem as fronteiras dele com as coisas e com outros corpos nem a consciência de que eles têm uma existência própria – a criança está confundida com eles e não sabe diferenciar a realidade subjetiva da objetiva.

Wallon (1986, p. 164-165) considera que o homem é um ser “essencialmente social” e “o é, não em virtude de contingências externas. Ele o é geneticamente”.⁵ O *outro* é um parceiro permanente do eu na vida psíquica. A construção da identidade acontece num processo de progressiva individuação, possível a partir da percepção de si, já referida. Para do outro se diferenciar, por volta do terceiro ano, a criança manifesta um movimento de negação dele, mediante comportamentos de oposição em que, contraditoriamente, a oposição totalmente relativa expressa sua dependência deste outro. Segue-se o interesse em agradar ao outro, a necessidade de sua aprovação, quando a criança “só pode agradar a si mesma se tiver a sensação de poder agradar aos outros, só se admira caso acredite ser admirada” (Wallon, 2007, p. 187). Outro movimento importante nesse momento, que o autor denomina *personalismo*, é a imitação, em que “a criança se modela conforme as pessoas de seu meio que a atraem” (Wallon, 2007, p. 187). Posteriormente, na puberdade, as conquistas que acontecem no plano da inteligência (especialmente as relativas à superação do sincretismo que marca as etapas anteriores) possibilitam avançar nesse processo de construção do eu.

Ao se tratar da constituição da identidade da criança na perspectiva walloniana, geralmente é enfatizado o papel das relações com as pessoas que fazem parte do contexto no qual ela se desenvolve, uma vez que é um processo profundamente social. No entanto, apesar de destacá-las, o autor insere tais relações num contexto mais amplo: o ambiente.

Para Wallon (1986, p. 170), a maneira pela qual o indivíduo pode satisfazer suas necessidades mais fundamentais depende do meio.⁶ A escola é um dos meios

⁵ Vale lembrar, com Dantas (1992, p. 92), que o termo *geneticamente social* se refere à peculiaridade de cada humano ser, desde o início da vida, “radicalmente dependente dos outros seres para subsistir e se construir enquanto ser da mesma espécie”.

⁶ A noção de meio para Wallon (1986, p. 170) é compreendida como “o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais” ou “o conjunto de circunstâncias físicas, humanas ou ideológicas que confluem num mesmo momento” (p. 178), e leva-nos a associá-la à ideia de ambiente.

nos quais a criança vive e, como acontece em relação aos demais, ela influencia fortemente sua conduta.

Por outro lado, lembramos que a noção de identidade própria é tardia e frágil; de início, a criança mantém uma união global e sincrética com o ambiente. Antes dos três anos, as suas relações são marcadas pela subjetividade e pelas emoções. Então, sem que possam ter consciência disso, as experiências, especialmente as vividas pelos bebês e crianças pequenas,⁷ intervêm nos conhecimentos, nas atitudes e nos valores, inscrevem marcas na construção da consciência de si. Essas experiências são vividas na relação com pessoas, objetos e materiais e acontecem em determinados espaços físicos.

A compreensão de Wallon acerca do papel do meio na constituição da identidade da pessoa parece oferecer subsídios para a defesa de Malaguzzi de que a escola deve ser pequena, acolhedora, agradável e atenta à individualidade. Certamente, experiências de alegria e acolhimento contribuem para o bem-estar, sentimento de aceitação e pertencimento a um grupo. Nessa escola, as crianças encontram elementos que promovem a sua identificação e facilitam a apropriação de aspectos que integram a sua identidade. Entre tais elementos, destaca-se a aprovação e/ou valorização do outro, especialmente do professor quanto às peculiaridades das crianças, desde características físicas até o que elas sentem/falam/fazem, que são fundamentais para a construção da imagem que têm de si.

Um ambiente que convida à comunicação, interação e investigação, como sustenta o educador italiano, promove, na perspectiva walloniana, as relações com o mundo físico e social, estimulando o desenvolvimento da inteligência e também da pessoa – já que os instrumentos intelectuais possibilitam tanto as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas como das pessoas (Wallon, 1995, p. 277). Para este autor, em cada etapa do desenvolvimento, se estabelece um sistema de relações entre a criança – com os recursos que lhe são então peculiares – e seu meio; e ele conclui que “o meio não pode ser o mesmo para todas as idades”, uma vez que constitui “o conjunto de estimulantes sobre os quais se exerce e se regula a atividade da criança” (Wallon, 2007, p. 82). Nesse sentido, é interessante lembrar que na abordagem educacional fundada nas ideias de Loris Malaguzzi há uma grande preocupação de que os ambientes sejam adequados às necessidades e possibilidades particulares de cada momento do desenvolvimento da criança. Como expressa Gandini (1999, p. 155), “os materiais e os objetos que estão no espaço onde as crianças passam muitas horas foram escolhidos ou construídos de acordo com o contexto no qual serão usados, com uma consideração quanto ao modo como as crianças reagirão a eles”.⁸

Como já foi referido, o ambiente expressa ideias e sentimentos acerca da criança, da educação e da sociedade. Tais ideias e sentimentos são apropriados pelas

⁷ A denominação bebês refere-se à idade de 0 a 18 meses, e crianças pequenas diz respeito à faixa etária de 19 meses a 3 anos e 11 meses.

⁸ Vale lembrar, no entanto, que, para o educador italiano, além dos materiais, objetos etc. que o ambiente contém, é preciso cuidar da forma como os adultos se relacionam com as crianças, pois isso é o que as motiva, fortemente, a aprender. Assim, o mais importante é construir “un terreno que haga emergir los acoplamientos estructurales entre lo cognitivo, lo relacional y lo afectivo” (Malaguzzi, 2001, p. 55), uma perspectiva coincidente com a abordagem walloniana.

crianças, transformando-se em ingredientes importantes no processo de construção da sua identidade.

As interações, no contexto da educação infantil, são primordiais nesse processo, especialmente que acontecem entre os adultos e as crianças e entre elas próprias. Mas não se pode esquecer de que as interações não ocorrem isoladas do contexto físico: os quadros, os móveis, as fotografias, os brinquedos, os livros de literatura infantil –, todos os elementos que compõem o ambiente frequentado pelas crianças pequenas se constituem mediadores para as ações e aprendizagens delas. Quanto menores elas forem, maior o poder de deixar marcas e influenciar a consciência que têm de si. As experiências que as crianças vivem no contexto da creche ou pré-escola são, portanto, afetadas pelo conjunto de elementos que configuram esses ambientes.

Nesse sentido, é preciso lembrar que, no início da vida, a dimensão afetiva – particularmente as emoções – não só impregna, mas está na base da consciência de si e do outro. Como afirma Wallon (2007, p. 182-183), “quanto às primeiras tomadas de contato entre o sujeito e o ambiente, estas são de ordem afetiva: são as emoções”; elas marcam as impressões que se fundem numa espécie de equivalência mútua. Portanto, para que cada criança construa uma consciência positiva acerca de si, ela precisa ter a possibilidade de viver experiências que lhe assegurem que a sua singularidade é aceita e valorizada, pois as analogias com as quais o pensamento infantil opera são extraídas da experiência usual.

78

A concepção do meio como instrumento para o desenvolvimento da criança também é evidenciada quando Wallon (1986, p. 169) trata do papel dos meios e dos grupos na psicogênese da criança, por exemplo, ao sustentar a ideia de que:

A sociedade coloca o homem em presença de novos meios, novas necessidades e novos recursos que aumentam suas possibilidades de evolução e diferenciação individual. A constituição biológica da criança, ao nascer, não será a única lei de seu destino posterior. Seus efeitos podem ser amplamente transformados pelas circunstâncias sociais de sua existência [...].

Se desejamos que as experiências vividas no contexto da educação infantil contribuam para alimentar em *todas* as crianças um sentimento de segurança e de pertencimento, de acolhimento às suas singularidades, precisamos lhes oferecer, nas suas experiências cotidianas, elementos para se reconhecerem e valorizarem suas peculiaridades (físicas, culturais, religiosas etc.), assim como as das demais crianças e dos adultos. Nesse sentido, é necessário, por exemplo, possibilitar a bebês e crianças pequenas o contato frequente com bonecas, desenhos e fotografias de negros, nisseis, indígenas, pessoas cadeirantes, cegas, surdas, com Síndrome de Down etc.; contar-lhes histórias nas quais tenham papéis importantes e positivos não apenas personagens brancos, mas também os diversos tipos que compõem o rico legado étnico-racial brasileiro, bem como pessoas com algum tipo de deficiência. Tal contexto incrementaria o número de oportunidades possíveis na visão de Malaguzzi e contribuiria para que as crianças construíssem

novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa. (Brasil. CNE, 2009, art.7º, inc. V).

Vale ressaltar que esse ambiente deve contar com uma imagem de criança competente, ativa e curiosa, de tal forma que possa interagir de maneira criativa e relativamente autônoma com tais elementos, assim como com professores e famílias. Portanto, uma meta importante é “assegurar que os três sujeitos – crianças, educadores e pais – possam efetivamente habitar o espaço, mas acima de tudo, garantir o bem-estar como criadores e usuários desse espaço e do que acontece ali” (Rinaldi, 2014, p. 160). A ação das crianças, desafiadas pela presença e disposição de diferentes objetos e materiais criteriosamente disponibilizados pelo professor, ganha protagonismo.

Considerações finais

Julgamos importante destacar que a forma como os adultos organizam os materiais e o espaço no qual trabalham com bebês e crianças pequenas expressa suas concepções acerca desses sujeitos e do seu papel nas aprendizagens e desenvolvimento deles. Na abordagem italiana, são fundamentais as concepções de criança como ativa, potente, curiosa, criativa, que atribui significados e os partilha. Além disso, o espaço deve contribuir positivamente para que a criança possa ser tudo o que pode ser e, sentindo-se segura e acolhida, se desenvolva em todos os aspectos.

A obra de Loris Malaguzzi pode provocar reflexões sobre o ambiente que ofertamos às crianças, suas famílias e os profissionais que trabalham em instituições de educação infantil. Do mesmo modo, as ideias de Henri Wallon acerca da construção da identidade pela pessoa e da função do meio na psicogênese da criança trazem elementos importantes para a compreensão do papel do ambiente nesse processo.

O uso dos espaços e materiais é dinâmico e o compromisso dos profissionais com as aprendizagens, o desenvolvimento, o bem-estar e os direitos das crianças, aliado à criatividade e à sensibilidade para identificar e atender às demandas infantis, podem contribuir para minimizar os limites colocados por políticas que menosprezam a educação das crianças. Um passo importante nessa direção é a consciência de que, ao expressar e favorecer o projeto pedagógico, o ambiente também participa da construção da identidade de pessoas e de sociedades com determinadas características. Nesse sentido, Malaguzzi (1975, *apud* Hoyuelos, 2006 p. 84) acredita que temos de decidir que sociedade nós desejamos para que a escola – com sua arquitetura, seus objetos, sua decoração e seus móveis – torne-se cúmplice dessa ideia.

Referências bibliográficas

- AGOSTINHO, K. A. *O espaço da creche: que lugar é este?* 2003. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Org.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-80.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18.
- DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-100.
- EVANGELISTA, A. S. *Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço educacional na educação infantil*. 2016. 265 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2016.
- FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 229-279.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GANDINI, L. Conectando-se por meio dos espaços de cuidado e de aprendizagem. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 2, p. 315-336.
- HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, A. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2004.

HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

MALAGUZZI, L. *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Educação das crianças até aos três anos: algumas lições da investigação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; AZEVEDO, A. *Pedagogia em creche: qualidade, documentação, diversidade*. Porto: Porto Editora, 2011.

RINALDI, C. O espaço da infância. In: RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. In: WEREBE, M. J.; NADEL-BRULFERT, J. *Henri Wallon*. São Paulo: Ática, 1986. p. 168-178.

WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

WALLON, H. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

WALLON, H. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Silvia Helena Vieira Cruz, doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP), com pós-doutorado na Universidade do Minho, em Braga, Portugal, é professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Faced-UFC).

silviavc@uol.com.br

Rosimeire Costa de Andrade Cruz, doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), é professora associada da Faculdade de Educação (Faced-UFC).

rosimeireca@yahoo.com.br

Recebido em 30 de março de 2017

Aprovado em 25 de agosto de 2017

Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil

Márcia Buss-Simão

Eloisa Acires Candal Rocha

Resumo

Retoma as construções teórico-práticas tradicionalmente apresentadas pela pedagogia para orientar a educação da pequena infância (crianças até seis anos de idade). A especificidade dessa etapa educacional é apresentada segundo os estudos sobre a constituição de uma *pedagogia da infância* no Brasil, indicando os limites e as possibilidades de articulação entre teoria e prática que respondam às demandas da docência. Uma análise crítica das bases educacionais e pedagógicas da educação infantil, encaminha perspectivas de uma pedagogia comprometida com a infância, que exige conhecer as crianças e as bases culturais que as constituem, para orientar a ação docente em torno de suas experiências educativas.

Palavras-chave: educação infantil; pedagogia; infância; cultura.

Abstract

Critical note on the composition of pedagogies for early childhood education

This paper resumes the theoretical-practical constructs traditionally presented in pedagogy to guide early childhood education (until six years of age). The specificity of this education level is approached from studies on the formation of a pedagogy of childhood in Brazil, signaling the limits and possibilities of a theory-practice coordination that meets the demands of early childhood teaching. It critically reassesses the educational and pedagogical bases of early childhood education, from a perspective that places them within the social and cultural dimension of children and of their education. It outlines the views of a pedagogy committed to infancy, which requires a knowledge of children and their cultural bases, to guide the teaching act through the children's educational experiences.

Keywords: early childhood education; pedagogy; infancy; culture.

Bases educacionais e pedagógicas a partir das dimensões sociais e culturais das crianças

84

Tratar de abordagens relacionadas ao delineamento de uma *pedagogia da educação infantil* remete, inevitavelmente, à necessidade de identificar o lugar e a trajetória dessa etapa educacional que acompanhamos como professoras e pesquisadoras ao longo dos últimos 40 anos no Brasil.

Basicamente, remete a algumas indagações e lacunas identificadas já desde a década de 1980, que se relacionavam principalmente à insuficiência e inadequação de métodos e modelos pedagógicos fechados e orientados para a educação das crianças, consideradas de forma abstrata e individualizada. Os planejamentos e documentos orientadores da educação pré-escolar nos anos de 1980 pautavam-se em listagens de atividades segmentadas por aspectos do desenvolvimento infantil, vistos num padrão linear e gradual, ou ainda seguiam (e ainda seguem) o treinamento de habilidades e prontidões para as aprendizagens posteriores. Já a creche, naquele tempo, ainda não integrante do sistema educacional, mantinha (e mantém) práticas isoladas de cuidados básicos e atividades para as crianças, orientadas para mera ocupação do tempo.

Podemos afirmar que essa trajetória da educação infantil dos anos 1980 estabeleceu, para nós, uma marca profunda e orientou todo um percurso de pesquisa e formação de professores, num esforço de sistematização teórica em torno da identificação de que, historicamente, a pedagogia e a didática deram pouca atenção à infância ou tomaram as crianças em isolamento social, sem considerar sua condição e seu lugar na cultura.

Esses estudos sobre a educação infantil na produção científica brasileira alertaram que sua curta história no Brasil não vinha (ou não vem) escapando da reprodução dos antigos binômios que deram base a pedagogias, currículos e práticas. Como já destacamos outras vezes (Rocha, 1999, 2001, 2010, 2011; Coutinho, Rocha, 2007; Rocha, Buss-Simão, 2013), essas reproduções, seja de orientação tradicional e conservadora,¹ seja de orientação nova e liberal,² insistem em perpetuar bases teórico-práticas para a educação infantil.

No momento atual da política brasileira, marcado por retrocessos sociais resultantes de uma retomada liberal conservadora, vêm se acirrando os contrastes de projetos sociais e educacionais – o que exige reafirmar supostos consensos e ideais de uma educação infantil orientada para a justiça social.

Neste texto, destacamos alguns dos impasses na composição de uma *pedagogia da educação infantil* como exercício de crítica e autocrítica. É preciso vigilância para não cair em armadilhas da própria pedagogia que, ao buscar definir o “como educar”, colocando foco no “como fazer”, mesmo sob a base de “novas” abordagens, é seduzida pela substituição de um modelo por outro, na ilusão da superação qualitativa interna aos processos educativos. Encarar esse momento, que afeta de forma contundente os projetos de educação de novas gerações, exige revisitar a história e a dimensão política vinculadas à educação das crianças.

Neste momento, faz sentido revisitar alguns livros nos pontos mais altos da estante e, assim, temos reencontrado alguns daqueles que acabaram dando as bases para pensar a composição teórica de uma *pedagogia da infância* – e, só hoje, percebemos que podem ter dado luz para a busca do necessário diálogo disciplinar para balizar os caminhos da educação das crianças pequenas.

Tirando o pó da estante, retomamos o livro *A educação como cultura*, de Carlos Rodrigues Brandão (1985), e suas lições antropológicas nada usuais no movimento científico da década de 1980. Preocupado em fornecer conhecimentos e material crítico para experiências de relações entre arte e educação, naquele tempo, Brandão (1985, p. 137) já sugeria uma abordagem de pesquisa da *criança em situação*, considerando-a “em seu próprio universo cultural de significados, de vida e de criatividade”, para investigar “espaços de silêncio”. Nas palavras de Brandão (1985, p. 137), “um novo campo interdisciplinar, agora integrando os avanços ocorridos desde então até hoje poderia ser capaz de investigar os importantes ‘espaços de silêncios’ que, de modo isolado, nenhum tipo de teoria ou de pesquisa está sendo capaz de desvelar”. Segue o autor:

[...] este poderia ser o caminho de superação da estranha dicotomia a que fiz referência aqui entre o foco das contribuições da psicologia à educação e aos da antropologia. De um lado, recuperar uma concepção totalizadora de criança [...], o que implica a crítica da investigação parcelar e a reposição do sujeito de conhecimento e criatividade com seu mundo de saber e cultura [...]. De outro lado, recolocar na cultura a criança. Reaprender a encontrar ali os sinais de sua presença ativa e participante. (Brandão, 1985, p. 137).

¹ Segundo as quais ensinar é igual a transmitir, e ao professor cabe dominar os processos de instrução da criança, concebida como única, abstrata, natural e que deve assimilar os conteúdos.

² Segundo as quais a criança, também única, abstrata e naturalizada, para aprender necessita que o professor conheça seus níveis de desenvolvimento, organizando as condições para que ele se dê espontaneamente.

Brandão (1985) apelava para que a pesquisa, importante à pedagogia, não desse atenção apenas às reformas educativas, às alterações curriculares ou às inovações metodológicas, mas que pudesse conhecer o “mundo cultural das crianças, [...] a vida da criança [...] em seu mundo de cultura” (Brandão, 1985, p. 138-139). Sugeriu ainda pesquisa sobre “[...] como organizar formas próprias de uma cultura etária”, diríamos hoje geracional, e “como incorporar ativamente uma *cultura de classe* às suas próprias criações linguísticas, simbólicas, etc” (Brandão, 1985, p. 139 – grifos do autor).

De volta ao sentido dessa retomada, o autor ainda nos oferece elementos para a crítica interna, relacionada à busca de articulação disciplinar para consolidação de uma *pedagogia da infância*. Ele suspeita que

[...] um conhecimento seguidamente parcelar e descontextualizado do sujeito da educação não se deve a uma simples falha científica que ajuda a reproduzir enganos pedagógicos. Está na insistente incapacidade em lidar com o conhecimento e com a pessoa real de crianças e adolescentes, compreendidos na totalidade significativa de suas vidas e identidades, na e através das relações que mantém com as diferentes dimensões e campos de cultura que habitam, oculta intenções e interesses explícitos ou velados e interesses em silenciar sobre algumas questões, e em tocar apenas nos problemas e soluções parciais que, aparentemente, apontados para um desenvolvimento de teoria e da metodologia do trabalho pedagógico, atestem a resistência do sistema educacional e da escola, concretamente, em se verem a si próprios através do espelho de seu significado no bojo da vida social e da cultura de que são parte. (Brandão, 1985, p. 140).

Portanto, todo e qualquer movimento de definição de bases para a educação infantil nos exige um estado de alerta, de modo a não ficarmos girando em círculos na busca de abordagens pedagógicas como modelos ou soluções pragmáticas à realização de projetos educativos isolados.

Enfrentar as contradições substantivas de toda educação de uma época significa reconhecer a educação como “[...] um lugar social de relações de poder através do saber que, ano após ano, inova frações de sua semântica e sua prática como um meio de evitar o desafio de repensar a totalidade do seu sentido” (Brandão, 1985, p. 141) nos mundos sociais em que se insere. Nesse desafio de autocrítica interna à pedagogia, não seria o melhor caminho discutir o que existe por detrás do espelho, já que, até aqui, a educação tem evitado olhar para si mesma?

Nessa mesma direção, ao refletir sobre as relações de diversos campos para dar conta dos desafios dos processos da criança pequena, Mirian Jorge Warde (2006) questiona como a medicina e a psicologia detiveram quase um monopólio sobre a infância, estabelecendo com a educação/pedagogia uma rede de conhecimentos de controle, normatizando e prescrevendo os saberes da área. Para a autora, tais disciplinas mostraram-se insuficientes para dar conta dos desejos que as motivaram, não resultando em práticas pedagógicas mais vantajosas para a infância.

A reflexão de Warde coincide com o que já indicamos anteriormente (Rocha, 1999, 2002, 2010), ao apontar que “o problema não deve ser procurado na lógica interna das relações entre aquelas disciplinas, mas sim na impossibilidade de ambas darem conta, porque são o seu próprio espelhamento, das condições sociais nas quais a infância é negada” (Warde, 2006, p. 330).

Para o momento histórico que vivemos, no qual se tem buscado a uniformização de bases nacionais curriculares e de processos de avaliação para a educação infantil, parece-nos pertinente que sejam retomadas as questões relativas ao conhecimento e à produção da crítica, balizadoras das experiências educativas que considerem aquela *criança em situação*. Enfim que essas experiências tenham como ponto de partida teórico e prático o reconhecimento das crianças enquanto seres de pouca idade determinados pelas condições sociais que conformam um complexo acervo linguístico, intelectual, expressivo e corporal, enfim, que dão forma às bases culturais que constituem sua experiência social (Rocha, 1999).

Orientações para a ação docente: notas sobre as experiências educativas das crianças

Dito isso, consideramos que temos o compromisso de sistematizar alguns caminhos que vêm dando acúmulo teórico-metodológico ao que identificamos como *pedagogia da educação infantil*, estruturada com base nos conhecimentos das relações educativas com crianças pequenas, principalmente os que têm dado atenção às dimensões sociais e culturais e que se afastam da mera prescrição com objetivo técnico-instrumental, tal como já indicava, desde 1887, o espanhol López Catalán (*apud* Viñao Frago, 1983), ao criticar o método froebeliano, indo contra o excesso de academicismo e intelectualismo vigente nas escolas de *párvulos*. Conforme nos apresenta Viñao Frago (1983, p. 182), “y en las escuelas elementales la ‘instrucción... constituye uno de los fines, el principal quizá, que con sus tareas se proponen los maestros’”. Encontramos, nessa afirmativa, um eco para o que afirmávamos:

A crítica que fazemos aos modelos marcados por mecanismos meramente *instrucionais* de transmissão de conteúdos passa por uma tentativa de chamar a atenção para essa espécie de desvio que reduz o processo educativo complexo, inerente ao humano, a apenas um conjunto de atividades dirigidas que visam à assimilação de modelos. (Rocha, 2011, p. 377 – grifo da autora).

A crítica que temos definido como antecipação da escolarização também não se identifica com qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e da apropriação cognitiva de outros saberes. Compreendemos que a educação das crianças pequenas, desde bebês, “dirige-se para o convívio com diferentes visões de mundo, a experiência com diferentes formas de expressão e de linguagens em que possam ensaiar diferentes interpretações, reconhecer e valorizar diferentes escolhas, diferentes organizações familiares, diferentes traços culturais” (Rocha, 2011, p. 378). Nessa concepção, os diálogos disciplinares representam um caminho para enfrentar o silêncio sobre o papel social das instituições voltadas para a educação das crianças pequenas, aliados ao reconhecimento do compromisso com os direitos das crianças e com a justiça social.

Buscamos esse compromisso em torno de pressupostos que priorizem uma horizontalidade da relação educativa, sem que isso signifique negar o conflito e o confronto inerentes às relações sociais, mas que conceba as crianças como partícipes

dessa relação. Tal compromisso exige compreender o processo educativo como parte de um contexto mais amplo que se dá no âmbito de um processo de relação social, cultural e de socialização (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016).

A acumulação da produção científica vem indicando que o desenvolvimento das experiências educativas depende de organização e ação pedagógica pautadas, sobretudo, em interações sociais, brincadeiras e diferentes linguagens e contextos comunicativos. Consideramos essas as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social e que constituem a base do repertório vivencial que garantirá apropriações no decorrer do processo educacional.

Partimos do pressuposto que a educação das novas gerações e da pequena infância, como todo processo educativo, é social, constitui-se pelo confronto de lógicas de ação e de sentido do mundo, sejam essas lógicas dadas pelas interações entre as crianças ou entre elas e os adultos. Por esta via, a aproximação às crianças e às infâncias concretiza um encontro entre os adultos e a alteridade da infância e exige que eduquemos o nosso olhar para rompermos com uma relação verticalizada de subordinação e dominação, reconhecendo os patamares inevitavelmente diferenciados dessa relação. Nas práticas pedagógicas, no entanto, esse confronto de lógicas ou o diálogo só serão preservados desde que haja intencionalidade educativa. A produção partilhada de significados e sentidos, ou seja, de cultura, será efetiva se houver uma pedagogia que dê lugar e construa estratégias de ação para tal (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016).

88

Na formação das crianças – e dos indivíduos como um todo –, não há emancipação pela via do silenciamento, nem pelo controle exacerbado da ação. Ainda que em toda prática educativa haja algum controle de ação e alguma subordinação, como bem balizou Faria (1999) ao afirmar que toda instituição convive com o binômio *atenção/controle*, há também um conjunto de possibilidades de liberdade de expressão, de ação e de participação. Essas possibilidades não estão dadas no repertório de lógicas de ação das pedagogias da infância e vêm exigindo a construção de estratégias permanentes de conhecimento das crianças, com base em diálogos disciplinares.

O esforço de análise das relações educativas, com atenção aos contextos de pertencimento das crianças, ou, se preferirem, da *criança em situação*, e ao cruzamento de lógicas de ação, exige diálogo disciplinar. Em especial, os modos de relações sociais nos contextos educativos têm nos levado a um aprofundamento sobre os processos de socialização,³ visando superar a perspectiva centrada na relação verticalizada e hierarquizada de caráter eminentemente impositivo e coercitivo. Buscamos nos aproximar de uma concepção relacional de socialização para o reconhecimento e legitimação das ações e relações das crianças e dos conhecimentos que elas mobilizam ao interagirem, cotidianamente, entre pares e também com os adultos. Nessa perspectiva, que toma as crianças como atores sociais plenos, não se

³ No decorrer dos últimos cinco anos, algumas pesquisas foram desenvolvidas no Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação da Pequena Infância (Nupein/CED/UFSC) aprofundando, especificamente, questões pertinentes aos processos de socialização em contextos de creches e pré-escolas, tais como as teses de Agostinho (2010), Coutinho (2010), Buss-Simão (2012) e Schmitt (2014); e as dissertações de Vasconcelos (2010), Lessa (2011), Gaudio (2013) e Mafra (2015).

opõem os planos da ação e da estrutura, ou seja, ao mesmo tempo que as crianças se socializam entre si, elas não estão desvinculadas da relação com outras gerações e estruturas sociais.

Ampliar a ideia de socialização contribui para fortalecer as bases teórico-práticas da ação docente na educação da infância, “bem como possibilita indicativos de uma participação efetiva das crianças, na busca por retirá-las da posição periférica ou da posição de subalternidade frente às discussões pedagógicas que lhes dizem respeito” (Rocha; Lessa; Buss-Simão, 2016, p. 42).

Nesse sentido, a auscultação das crianças (Rocha, 2008) coloca-se como primordial e implica desdobramentos na prática pedagógica que, associada ao conhecimento sobre os contextos educativos, permite um permanente dimensionamento das orientações e da tomada de decisão dos professores. Olhar para a criança no sentido de percebê-la inclui não só a recepção da linguagem, mas principalmente a compreensão de que a expressão do outro/criança se orienta pelas próprias intenções colocadas na relação comunicativa, acompanhada de diversas expressões corporais, gestuais e faciais.

Exige-se assim, na docência da educação infantil, ferramentas imprescindíveis para a efetiva ação educativa: a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação, como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e repropor as experiências a serem privilegiadas e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais para dar conta dos princípios que norteiam o desenvolvimento e a educação das crianças até seis anos de idade em instituições educativas, quais sejam: as interações, as brincadeiras e as linguagens.

Um resgate das ênfases dadas pela produção científica recente permite afirmar que toda orientação educativa ou curricular exige em paralelo conhecer as crianças. Esse pressuposto coloca, para os responsáveis pela ação pedagógica, a necessidade de observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que elas já possuem como repertório vivencial, suas possibilidades reais, suas necessidades e aspirações, e as novas exigências sociais que se colocam para elas. Retomando Brandão (1985), diríamos que há a necessidade de conhecer a *criança em situação*.

Por outro lado, as ações educativas que envolvem o cuidado físico e emocional no contexto dos grupos de bebês implicam não apenas a atenção à necessidade singular de cada um, mas também estar atento à composição de um conjunto de relações vividas nesse espaço e tempo. Não se trata apenas de um bebê, mas de vários atores sociais que compartilham um contexto educativo. Como contribui Schmitt (2014), a atenção individualizada, especificidade da docência com bebês, tem sido compreendida como fomento da multiplicidade de relações, pois, de um lado, as professoras estão intensamente envolvidas no cuidado corpóreo-emocional das crianças e, de outro, o fato de essas ações ocuparem grande parte do seu tempo possibilita aos bebês e às crianças pequenas viverem relações intensas entre si e com os espaços e as materialidades. Isso traz implicações na organização da vida coletiva e define contornos próprios para composição da ação docente, que constitui

uma dimensão relacional nas aprendizagens e marca a dimensão do cuidado como parte da ação educativo-pedagógica.

Orientar propostas e práticas em torno de áreas de conhecimento ou aspecto do desenvolvimento infantil exige um esforço semântico que favoreça a ruptura com práticas pedagógicas pautadas em modelos vazios de significado. Em sua pesquisa, Rech (2004, p. 104) alerta que

[...] a forma de organizar o tempo para as “atividades” também demonstra fragmentação nos encaminhamentos destas: não há uma continuidade nas propostas, nem mesmo são utilizadas para um entendimento sobre o fazer das crianças, seguem uma lógica linear, homogênea, impessoal e previsível.

Sobre as situações que as professoras denominavam em seus planejamentos como o momento da “atividade”, continua a autora,

[...] era apresentada às crianças como uma tarefa a ser executada, geralmente com base em modelos organizados pelas professoras, com a intencionalidade educativa de ensinar, de transmitir algo, de expor para as crianças uma representação de mundo pensada em seus planejamentos. Percebemos o quanto as professoras estavam influenciadas por uma *cultura pedagógica* centralizada no ensino como um ato de transmissão, treinamento, repasse de conhecimento. Esses procedimentos de aquisição e apreensão dos saberes práticos pareciam despidos da necessária compreensão e entendimento da realização desse fazer. O que se observa é, então, a efetivação de um fazer pouco reflexivo, que se repete inúmeras vezes. Isto nos levou a pensar que este não se caracterizava como “atividade” pedagógica mas sim como simples tarefa, pois exigia apenas ações mecânicas das crianças. (Rech, 2004, p. 152 – grifo da autora).

90

Uma forma de organização de experiências educativas que favoreça a ruptura com práticas pedagógicas pautadas em modelos que visam a habilidades padronizadas requer “criar situações que favoreçam a integração das crianças no mundo da cultura da qual fazem parte, através de processos individuais e coletivos” (Rech, 2004, p. 124).

Reafirmamos, portanto, os princípios da educação infantil vinculados à garantia dos direitos fundamentais das crianças e de uma formação orientada para a multidimensionalidade, que é constitutiva do ser humano, preservando os princípios que norteiam o desenvolvimento e a educação das crianças até seis anos de idade em instituições educativas, quais sejam: as interações, as brincadeiras e as linguagens.

Considerações finais

O desenvolvimento das experiências educativas com as bases mencionadas depende de uma organização pedagógica cuja metodologia se pautar na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo por meio das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e de contextos comunicativos. Consideramos essas as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre a sua própria identidade social.

A responsabilidade de dirigir a ação educativa envolve, para nós, um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças a partir da

ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos em âmbito mais ampliado e plural, porém sem finalidade cumulativa ou caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos. A apropriação dos sistemas simbólicos de referência exige, essencialmente, considerar as crianças como ponto de partida, inseridas, como não poderia deixar de ser, em uma infância determinada.

O esforço consiste em estabelecer uma pedagogia que tome a infância como pressuposto e que reconheça as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem. Como construção social, a infância deve ser reconhecida em sua heterogeneidade, considerando que classe social, etnia, gênero e religião são fatores determinantes da constituição das diferentes infâncias e de suas culturas.

Nesse sentido, é preciso pensar uma pedagogia que redefina, em uma perspectiva social, histórica e cultural, a constituição da criança, da infância e do conhecimento, pois entendemos que a dimensão dos conhecimentos na educação das crianças pequenas se dá numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição do indivíduo, uma vez que toda aprendizagem é consequência das relações estabelecidas com a realidade social e natural no âmbito de uma *infância situada*.

Referências bibliográficas

- AGOSTINHO, K. A. *Formas de participação das crianças na educação infantil*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.
- BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BUSS-SIMÃO, M. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.
- COUTINHO, Â. M. S. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. Tese (Doutorado em Ciências da Criança) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.
- COUTINHO, Â. M. S.; ROCHA, E. A. C. Bases curriculares para a educação infantil? Ou isto ou aquilo. *Revista Criança*, Brasília, n. 43, p. 10-11, ago. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/revista43.pdf>>.
- FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-97.

GAUDIO, E. S. *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*. 2013. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

LESSA, J. S. *O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública*. 2011. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MAFRA, A. H. “*Aqui a gente tem regra pra tudo*”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas. 2015. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

RECH, I. P. F. A “*hora da atividade*” na educação infantil: um estudo a partir de um centro de educação infantil público municipal. 2004. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

92

ROCHA, E. A. C. A pedagogia e a educação infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, p. 27-34, jan./abr. 2001.

ROCHA, E. A. C. Infância e educação: delimitações de um campo de pesquisa. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 17, p. 67-88, 2002.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na ANPED. In: SOUZA, G. (Org.). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 157-170.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). *Educação infantil: enfoque em diálogos*. Campinas: Papyrus, 2011. p. 367-384.

ROCHA, E. A. C.; BUSS-SIMÃO, M. Infância e educação: novos estudos e velhos dilemas da pesquisa educacional. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 943-954, out./dez. 2013.

ROCHA, A. C.; LESSA J. S.; BUSS-SIMÃO, M. Pedagogia da infância: interlocuções disciplinares na pesquisa em educação. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 32-49, mar. 2016.

SCHMITT, R. V. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

SILVA, A. L.; NUNES, Â. Introdução: contribuições da etnologia indígena brasileira à antropologia da criança. In: SILVA, A. L.; NUNES, Â; MACEDO, A. V. L. S. *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. p. 11-33.

VASCONCELOS, G. S. M. "Você vai ter que aprender a desobedecer!" A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2010.

VIÑAO FRAGO, A. Una cuestion actual: sobre el academicismo en la enseñanza preescolar en el siglo XIX. *Historia de la Educacion*, Salamanca, v. 2, p. 179-187, 1983. Disponível em: <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6513/6512>>.

WARDE, M. J. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 311-332.

Márcia Buss-Simão, doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), é professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), onde atua na linha de pesquisa Relações Culturais e Históricas da Educação. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero (Gedig-PPGE-Unisul) e pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein/CED/UFSC).

marcia.simao@gmail.com

Eloisa Acires Candal Rocha, doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), onde atua na linha de pesquisa Processos Educativos. É pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein/CED/UFSC).

eloisa.rocha@unoesc.edu.br

Recebido em 27 de março de 2017

Aprovado em 29 de setembro de 2017

Repetições e diferenças em cotidianos na/da/com a educação infantil

Nilda Alves

Rebeca Brandão

95

Resumo

Ensaio sobre como as repetições no cotidiano escolar, mediante as quais docentes e crianças, permanentemente, criam os conhecimentos necessários às práticas curriculares. Ressalta-se que, na escola não há repetições, mas sim criações e invenções, tendo como aporte teórico as ideias de Deleuze acerca de repetição e diferença e, também, desenvolvendo a ideia de *espaçotempos* em Certeau. Conclui-se que a repetição é importante para fazer surgir a diferença.

Palavras-chave: cotidiano escolar; educação infantil; repetição; diferença.

Abstract

Repetitions and differences in the everyday life in/of/with early childhood education

Essay on how repetitions in the everyday life of school, through the influence of educators and children, permanently, produce the knowledge needed for curricular practices. It is worth mentioning that, there are no repetitions in school, but rather creations and inventions, substantiated by Deleuze's ideas regarding repetition and difference and, also, developing the notion of spacetimes in accordance to Certeau. In conclusion, repetition is fundamental to creating difference.

Keywords: everyday life in school; early childhood education; repetition; difference.

A repetição só é uma conduta necessária e fundada apenas em relação ao que não pode ser substituído. Como conduta e como ponto de vista, a repetição concerne a uma singularidade não trocável, insubstituível. (Deleuze, 2000, p. 11)

A rotina nas escolas é marcada pelos *espaçotempos*¹ das instituições. Às oito da manhã, desjejum; às oito e meia, atividades pedagógicas; às nove e meia, parque; às dez horas, almoço; às onze horas, higiene bucal; às onze e meia, saída. Ao longo da semana cada dia é marcado por uma atividade – dia da sala de leitura, dia da educação física, dia do jardim e por aí vai.

Durante nossa carreira, observamos por muito tempo os estudantes e um dos momentos mais dramáticos, tanto para eles quanto para as famílias e os docentes, é a adaptação das crianças na escola. Muitas choram exaustivamente (algumas até dormem de tanto chorar), outras ficam mais introspectivas, outras ainda se deleitam com a imensidão de *espaçotempos*, com a quantidade de artefatos/brinquedos disponíveis e com os novos colegas com quem podem interagir. Após o tempo de adaptação, a maioria gosta do que vê e faz. Mas o que acontece, de fato, que faz a criança, enfim, se adaptar à nova instituição em sua vida?

Um filme² que nos ajuda a pensar as questões que colocamos acerca dessas dificuldades na educação infantil é *A creche do papai*, de 2003, dirigido por Steve Carr. A comédia, estrelada por Eddie Murphy (que interpreta Charlie) e Jeff Garlin

¹ Nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, entendemos que as ciências da Modernidade tiveram necessidade de criar conceitos dicotômicos, mas que significam limites nas pesquisas que realizamos porque são indissociáveis. Por isso, optamos escrever esses termos – e outros, como: *aprenderensinar*, *prácticteoria*, *pensarfazer*, *espaçotempos*, *conhecimentossignificações*, *dentrofora*, etc. – juntos e em itálico, para lembrarmos-nos sempre desses limites e identificá-los para os que nos lêem.

² Os últimos projetos que desenvolvemos têm incluído conversas com docentes – em serviço e em formação – acerca de filmes que são visualizados em cineclubes. Essas conversas são o lócus principal das pesquisas: “Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente – o caso do cinema, suas imagens e sons” (2012-2017) e “Processos curriculares e movimentos migratórios: os modos como questões sociais se transformam em questões curriculares nas escolas” (2017-2022), ambas com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

(que interpreta Phil), conta a história de dois pais que, desempregados, sem poderem pagar a creche de seus filhos e diante da necessidade de cuidar dos garotos, percebem a possibilidade de ganhar dinheiro prestando esse serviço a outros pais que trabalham.

Devido à falta de experiência com educação e conhecimento do campo, os personagens passam por poucas e boas. Em especial, trazemos as seguintes questões: a) necessidade da rotina que, no processo da narrativa fílmica, eles compreendem como necessária à organização dos *espaçotempos* das próprias crianças e ao bem estar delas; b) o processo de adaptação das crianças aos novos *espaçotempos* e a angústia delas em se identificar e estabelecer vínculos com aqueles novos personagens em seus cotidianos, em consequência da ausência justamente dessa rotina e de repetições dos atos pedagógicos.

Além das experiências ricas que as escolas proporcionam (como a contação de histórias, as brincadeiras, as novas amizades, etc.), a criança vai compreendendo aqueles *espaçotempos* por meio da repetição constante de certos atos. Afinal, entendemos que, no cotidiano escolar, há mais repetição do que rotina. Ali, são repetidos atos que transmitem segurança às crianças. Em poucos dias, elas já notam que, no bojo de uma rotina, experiências lúdicas se dão.

Para além das instituições escolares, os cotidianos são assim. Em nossa casa, acordamos, nos banhamos, tomamos café, vemos o jornal, escovamos os dentes, saímos para a escola ou o trabalho. Não exatamente nessa ordem, mas coisas acontecem no nosso cotidiano que nos organizam, nos ajudam a constituir um *espaçotempo* singular e fazem com que nós nos articulemos com aqueles com quem convivemos. Essas ações se repetem, diferentemente, no nosso dia a dia.

Desta forma agem as crianças: nos primeiros dias até podem chorar; mas, aqueles *espaçotempos*, nos quais podem realizar ações lúdicas e usar artefatos interessantes para elas, as incorporam e as fazem participar. Nesse momento, em geral, o choro cessa. As crianças se entregam às brincadeiras e aos contatos com os colegas. Elas estabelecem ali um elo de segurança, no qual desenvolvem suas formas de ser e de sentir, expressando sua singularidade e sua criatividade, contribuindo para o grupo com suas produções, sensibilidades e perspectivas de mundo e reconhecendo, nomeando, os que as cercam – docentes, cuidadoras, coleguinhas. Elas sentem-se parte de um todo, e sua noção de pertencimento aparece, com frequência. Em poucos dias, ou em alguns meses, as crianças, que antes choravam, tornam-se “donas” daqueles *espaçotempos* da escola por onde circulam, brincam e desenvolvem processos diversos de *aprenderensinar*.

Assim é que viemos respondendo, diferentemente, àquilo que se diz acerca desse nível de escolarização: “só há repetição na escola”. Nas pesquisas *nos/dos/com* os cotidianos, corrente na qual trabalhamos há muito, acreditamos que, no bojo de uma suposta estrutura repetitiva, se dão as diferenciações. Buscamos, com Deleuze (2000, p. 11), compreender esses processos, quando ele nos diz que “repetir é comportar-se, mas em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente. Como conduta externa, esta repetição talvez seja o eco de uma vibração mais secreta, de uma repetição interior e mais profunda no singular

que a alma". Assim, na epígrafe deste artigo, vemos que esse comportamento é necessário, porque é fundado no "insubstituível".

Os atos dos *praticantespensantes*³ (Oliveira, 2012) nos/dos/com os cotidianos escolares são repetidos porque necessários a eles: tanto para a criança que chora, angustiando-se por uma explicação, por palavras que a conduzam, que a auxiliem, que a façam compreender aquele *espaçotempo*, quanto para professoras e professores que lançam mão de "táticas" repetidas para auxiliar os novos estudantes. Tais "táticas" são tecidas pelos *praticantespensantes* em "conformidade com as ocasiões" (Certeau, 1998, p. 101), de modo astucioso, e pela repetição de muitas outras práticas nos processos curriculares de que participaram e participam.

Práticasteorias, operações de usuários, arte e modos de fazer: as astúcias milenares

Em consonância com D tienne e Vernant (2008), Certeau desenvolve suas pesquisas acerca das astúcias dos seres humanos comuns. Com esses dois autores também temos "conversado" no mesmo intuito, e eles chamam de *m tis* as astúcias da inteligência prática de indivíduos, dizendo:

o homem que possui a *m tis* está sempre prestes a saltar; ele age no tempo de um relâmpago. Isto não quer dizer que ele cede, como fazem comumente os heróis homéricos, a um impulso súbito. Ao contrário, sua *m tis* soube pacientemente esperar que se produzisse a ocasião esperada. Mesmo quando ela procede de um impulso brusco, a obra da *m tis* situa-se nos antípodas da impulsividade. A *m tis*   rápida, pronta como a ocasião que ela deve apreender no v o, sem deixá-la passar. (...); em vez de flutuar l  e c  ao sabor das circunstâncias, ela ancora profundamente o espírito no projeto que ela maquinou antes, graças a sua capacidade de prever, além do presente imediato, um pedaço mais ou menos espesso do futuro. (D tienne; Vernant, 2008, p. 21-22).

Nas circunstâncias cotidianas, os seres humanos empregam diversos "usos" e "táticas" que permitem a cria o permanente de *conhecimentossignifica es* nos múltiplos *espaçotempos* nos quais estabelecemos rela es diversas com os outros. Entre eles estão os das escolas. Nesse sentido, acerca de "usos" e "táticas" de indivíduos nos cotidianos, Certeau (1998, p. 92) afirma que:

como na literatura se podem diferenciar "estilos" ou maneiras de escrever, também se podem distinguir "maneiras de fazer" – de caminhar, ler, produzir, falar, etc. Esses estilos de a o interv m num campo que os regula num primeiro nível (por exemplo, o sistema da indústria), mas introduzem aí uma maneira de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro (  o que acontece com a "sucata"). Assimil veis a *modos de emprego*, essas "maneiras de fazer" criam um jogo mediante a estratifica o de funcionamentos diferentes e interferentes.

Em outras palavras, Certeau nos auxilia a *fazerpensar* que as práticas dos seres humanos comuns se dão na rela o com variados atravessamentos – os modos

³ Termo apresentado por Oliveira (2012), indo além da ideia de Certeau que os chama somente "praticantes", mas coerente com o pensamento desse autor quando ele diz que eles criam *conhecimentossignifica es*, permanentemente, no desenvolvimento de suas a es cotidianas.

de produção, as leis, as convenções sociais são alguns citados por ele. Desse modo, o autor nos mostra que na relação de uso e consumo há o que ele chama de pluralidade e criatividade. Vale lembrar que ele compreende que os tantos “modos de fazer” são expressos através dos *praticantespensantes*, como se estes fossem seu veículo: “a questão tratada [da pesquisa que desenvolvia] se refere a modos de operação ou esquemas de ação e não diretamente ao sujeito que é o seu autor ou seu veículo” (Certeau, 1998, p. 38).

Por seu lado, D tienne e Vernant (2008, p. 22) nos lembram que os indivíduos, mediante experiências adquiridas, conseguem, em suas “astúcias”, “prever além do presente imediato”. Certeau (1998, p. 38), indo mais profundamente nessa questão, lembra que as *artes de fazer* “remontam a astúcias milenares”.

Desse modo, as a es pedagógicas, com a e na infância, partem da memória de tantas a es que se viu realizar ou que já se realizou antes, mas sabendo-se que as circunstâncias serão sempre diferentes, inclusive porque, a cada momento, as experiências reunidas vão se articulando diferentemente, porque são diferentes as crianças, diferentes os docentes e diferentes os recursos existentes.

Deleuze: diferencia o e repeti o

Trabalhando com as obras de Michel de Certeau há muitos anos, também nos dedicamos, mais recentemente, às leituras da obra de Deleuze. Nesse sentido, encontramos rela es possíveis entre esses dois autores e, em especial, no que se refere   *prática* que indivíduos consideram relevante “repetir” (Deleuze, 2000), em seus tantos cotidianos, e, também, de transgredir normas, conven es, leis ou bulas postas para o “consumo correto” dos artefatos culturais – de reformas do ensino a imagens; das linguagens aos produtos colocados para consumo (jogos, livros, aparelhos de brincar, etc). Os processos curriculares com esses artefatos geram sempre diferentes “usos” em acordo com os acontecimentos e os *praticantespensantes* envolvidos agem diferentemente em acontecimentos outros *dentrofora* do ambiente escolar.

Distante do intuito de comparar ou ainda afirmar que ambos os autores tratam do mesmo assunto ou da mesma maneira, mas fazendo esse movimento para compreender os cotidianos e as opera es dos seus *praticantespensantes*, vemos que com Certeau há “pluralidade” nas opera es dos usuários e com Deleuze, “diferencia es” na “repeti o”. Por isso, vamos nos deter no que nos diz o segundo autor acerca desses conceitos. Para ele, a repeti o

  contra a lei: contra a forma semelhante e o conteúdo equivalente da lei. Se a repeti o pode ser encontrada, mesmo na natureza,   em nome de uma potência que se afirma contra a lei, que trabalha sob as leis, talvez superior às leis. Se a repeti o existe, ela exprime, ao mesmo tempo, uma singularidade contra o geral, uma universalidade contra o particular, um relevante contra o ordinário, uma instantaneidade contra a varia o, uma eternidade contra a permanência. Sob todos os aspectos, a repeti o   a transgressão. Ela põe a lei em questão, denuncia seu caráter nominal ou geral em proveito de uma realidade mais profunda e mais artística. (Deleuze, 2000, p. 12).

Deleuze discute, que a repetição não é dada segundo a lógica da lei natural ou social; pelo contrário, a repetição a transgride, pois faz surgir a diferença. Quando determinada prática é respaldada pela lei, deixa de ser repetição para então ser “generalidade”, termo que o autor conserva para as *prácticasteorias* de cientistas e juristas. Portanto, ele instaura uma discussão em torno da produção científica e jurídica, que tende a generalizar, normatizar, homogeneizar e, por outro lado, propõe a arte como sendo transgressora, o lugar da repetição “necessária”, “insubstituível” e “singular” e nos indica que há diversos modos de inverter a lei:

a primeira maneira de reverter a lei é irônica, a ironia aí aparecendo como arte dos princípios, da ascensão aos princípios e da reversão dos princípios. A segunda é o humor, que é uma arte das consequências e das descidas, das suspensões e das quedas. Significa isso que a repetição surge tanto nesta suspensão quanto nesta ascensão, como se a existência se retomasse e se “reiterasse” em si mesma desde que já não seja coagida pelas leis? A repetição pertence ao humor e à ironia, sendo por natureza transgressão, exceção, e manifestando sempre uma singularidade contra os particulares submetidos à lei, um universal contra as generalidades que estabelecem a lei. (Deleuze, 2000, p. 14-15).

Tomaz Tadeu (2004, p. 20-21), estudioso de Deleuze, nos esclarece sobre o modo de pensar repetição e diferença por este filósofo:

sem diferenciação não existe criação. Mas para que isso que salta salte sem o auxílio de uma intervenção externa, sem um elemento transcendental qualquer [...], para que haja diferenciação sem que haja um “diferenciador” externo, é preciso conceber algo que “comanda” esse processo, por assim dizer, de “dentro”, de forma imanente. É justamente isso que [...] Deleuze chama de “diferença”. [...]. Por outro lado, é preciso que o processo de diferenciação que está no cerne do processo de criação se renove constantemente, que comece sempre de novo. É preciso que o *processo* (e não a “coisa” criada, não o seu resultado, não o seu produto) se repita incessantemente. É preciso voltar, retornar (Nietzsche), sempre ao início do processo, é preciso que a diferença continue, renovadamente, sua ação produtora e produtiva. O ciclo da diferença deve retomar incessantemente, incansavelmente, seu trabalho, seu movimento. Em outras palavras, é preciso que ele se repita sem parar, é preciso que haja repetição. Sem o retorno, a repetição da primavera (considerada como processo), não há nova floração (diferenciação), não é acionado aquilo (a “diferença”) que faz com que surja essa nova floração. Sem repetição, não há diferença. O que parece um paradoxo é, na verdade, um liame indissolúvel. É que a repetição não é, aqui, a repetição da mesma “coisa”, a repetição do já-feito, do já-formado. A repetição não é, aqui, cópia, duplicação, reprodução do mesmo. Não é morte, cessação do movimento. A repetição, nesse vínculo indissolúvel com a diferença, está, ao contrário, na “origem” mesma da renovação, do fluxo, da vida.

Assim, a relação com as diferenças proposta por Deleuze está posta num direcionamento outro: é preciso perceber as repetições não como um mal a ser tolerado, mas como elemento que compõe nossos cotidianos e as redes educativas que formamos e nas quais nos formamos, na relação com muitos outros e nos diferentes *espaçostempos*, nos tantos *dentrofora* das escolas que frequentamos.

Da mesma forma, as repetições *espaçotemporais* devem ser assim compreendidas nos diversos *espaçostempos* das escolas de educação infantil: as repetições são trabalhadas para que as diferenças possam aparecer e novos *conhecimentossignificações* possam ser criados, possibilitando “novas florações”, como na metáfora usada por Tadeu (2004).

Em defesa dos cotidianos escolares: os artefatos curriculares presentes nas escolas e seus “usos”

Nos *espaçotempos* escolares – em especial nos das escolas de educação infantil – estão presentes, ocupando-os mais ou menos, o que chamamos de artefatos culturais que, com os processos pedagógicos aí desenvolvidos, se transformam em artefatos curriculares. Neles podemos encontrar:

- artefatos materiais – cadeiras, mesas, lousas, calendários, chamadas, janela climática, quadros diversos;
- produções externas de normatização – leis de ensino, normas administrativas ou decisões da equipe de direção;
- crenças pedagógicas – teorias curriculares, métodos de ensino, formas de trabalhar e estudar;
- artefatos tecnológicos – televisão, vídeos, instrumentos musicais, etc.

O conjunto desses artefatos, que circulam diferentemente nos processos pedagógicos em cada escola, forma aquilo que chamamos de currículos, nos tantos *espaçotempos* de circulação existentes que, com tudo o que neles circula, são também artefatos curriculares. Tudo isso está disponível para “usos” diferentes nas escolas de educação infantil, em *espaçotempos* especiais: nas salas de aula (cantinho da leitura, cantinho das plantas e dos animais, nossos trabalhos, momentos de ouvir/contar histórias, atividades de desenho, etc.); ou em outros *espaçotempos* (biblioteca, laboratórios de informática, química, física, biologia, projetores multimídia e lousas interativas). Todos eles adquirindo significado nos processos educativos, exatamente porque seus diferentes “usos”, na repetição, permitem que apareçam diferentes tecnologias de uso e a criação de *conhecimentossignificações* diversos.

Alguns artefatos entram e muitos permanecem. Alguns transcendem as memórias escolares de tantas gerações de estudantes. As repetições de ações com vários deles podem aparecer porque estão em “usos” estéticos agradáveis que muitos docentes desenvolveram em sua infância. Outros aparecem porque vivenciados no momento da formação inicial do docente. Certamente, as memórias que têm de suas experiências escolares significam algo relevante – e com isso temos que dialogar ao invés de simplesmente julgar tais práticas pedagógicas como meramente “tradicionais”, negá-las e propor apenas as consideradas “novas metodologias”, “novas teorias educacionais”, etc. E, também, aqui, ao conversarmos com docentes atuando na educação infantil, as memórias de “usos” de artefatos curriculares aparecem sempre articuladas com *espaçotempos* nos quais foram vivenciados.

Masschelein e Simons (2014), questionando as *prácticasteorias* de “uso” de docentes e discentes, nos indicam que todos esses artefatos curriculares, metodologias de ensino ou ainda as técnicas discentes e docentes possuem *espaçotempos* importantes na trama escolar. Sem se distanciarem das problematizações que cercam tais metodologias e tecnologias, esses autores saem em defesa da escola e nos dizem que

na procura do significado dessas tecnologias de educação escolar, pode ser prudente olhar para outra direção. Talvez elas tenham um significado principalmente *formativo*, especialmente se entendem a formação como “formar alguém”. Então, tornam-se exemplos de uma espécie de ginástica escolástica. Os seres humanos praticam e estudam por meio dessas tecnologias – as quais têm uma longa história e um lugar proeminente na antiguidade grega. (...) Podemos falar aqui em “técnicas do *self*” porque os próprios alunos – não os professores – as utilizam para se colocarem numa situação inicial. (...) Sua importância reside, precisamente, na própria experiência de *ser capaz de começar*, que se repete de novo e de novo. Em suma, é a experiência do recomeço, tão típica do ato de memorização. É através desse movimento repetitivo que o eu do aluno toma forma; a palavra falada e escrita, mas também os números tornam-se incorporados no aluno. (Masschelein; Simons, 2014, p. 61-62).

As ideias trazidas por esses autores nos provocam para pensar as outras dimensões curriculares e formativas que extrapolam os currículos oficiais. Por outro lado, eles nos direcionam aos conteúdos oficiais desses currículos e que permanecem – independentemente das correntes educacionais – nos *saberes-fazer* escolares, porque adotar novas correntes educacionais não significa abandonar em totalidade as tecnologias e metodologias citadas por ambos os autores.

Na educação infantil, trabalhamos conteúdos – *conhecimentos-significações* considerados próprios das escolas –, mas também integramos a formação das crianças de modo mais amplo, como em seus hábitos de higiene, saúde alimentar, valores para viver em grupo harmoniosamente, exercer o direito à brincadeira, olhar obras de arte e se expressar sobre elas, usar de modos diferentes seu corpo, exercitar modos de pensar, etc. Tudo isso está ligado intimamente a inúmeros *espaçotempos* cotidianos nas escolas, e essa diversidade de atos pedagógicos, exigindo repetições sucessivas.

A extensão desse currículo da educação infantil – e em toda a vida escolar do estudante, mas especialmente nessa fase escolar – extrapola as salas de aula e se dá na relação entre Estado, escola e família quando garantimos e/ou defendemos o direito dessas crianças/estudantes à dignidade humana, para evitar que elas sejam maltratadas, abandonadas ou sofram violência, dentre outras ações em que as escolas – principalmente, docentes, diretores e funcionários –, se engajam. Essas ações exigem, frequentemente, inúmeras articulações entre os tantos *dentrofora* das escolas.

Sabemos que assim, todos os dias, tomando banho, se alimentando e escovando os dentes no mesmo horário, as crianças nas creches se lançam na “experiência de serem capazes do começar, que se repete de novo e de novo”. Mas, em suas famílias, elas não poderiam fazer o mesmo? Sim e não, dependendo da formação e estrutura dessas famílias. Respondendo a mesma pergunta, mas com outra questão, em suas famílias essas crianças teriam a oportunidade de experimentar essas *prácticas-teorias* de forma lúdica, formadora e autônoma, diferenciada da mesma forma que se propõe nos *espaçotempos* educativos das creches?

Defendemos assim a escola, em especial a pública. Entendemos que criticar as *prácticas-teorias* dos tão diferentes *espaçotempos* escolares com as repetições que engendram as diferenças é uma posição equivocada, pelo que nos mostram nossas

vivências e nossas pesquisas. Apostamos numa postura de busca de compreensão mais ampla das *prácticasteorias* existentes nas escolas, entendendo que se repetem porque se fazem necessárias e insubstituíveis, percebendo, também, que as diferenciações só se dão nesses processos. Afinal, assim se formaram grandes atores, músicos compositores e intérpretes, artistas, poetas, etc. Profissionais que necessitaram exercitar repetidamente suas habilidades e que, na repetição, criaram e criam as mais belas produções artísticas. Assim também se formam professores, médicos, engenheiros, advogados e tantos outros profissionais.

Em síntese, vamos lembrar as comidas prediletas que temos na memória – quantas vezes foram feitas por cozinheiras/os criadoras/es para chegarem ao nível de especialidade predileta? Esses processos não se repetem apenas nas escolas, mas nos tantos cotidianos da vida humana.

Referências bibliográficas

CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CRECHE do papai, A. [Filme]. Direção: Steve Carr. Intérpretes: Eddie Murphy; Jeff Garlin; Steve Zahn; Anjelica Huston. Santa Monica, CA: Revolution Studios, 2003. 1 DVD (99 min), son., color. Título original: *Daddy day care*.

DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Lisboa: Relógio D'Água, 2000.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1995. v. 1.

DÉTIENNE, M.; VERNANT, J.-P. *Métis: as astúcias da inteligência*. São Paulo: Odysseus, 2008.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

OLIVEIRA, I. B. de. Currículos e pesquisas com os cotidianos: o caráter emancipatório dos currículos '*pensadospraticados*' pelos '*praticantespensantes*' dos cotidianos das escolas. In: FERRAÇO, C. E.; CARVALHO, J. M. (Org.). *Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades*. Petrópolis: DP et Alli, 2012. p. 47-70.

TADEU, T. *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: Faculdade de Artes Visuais, 2004.

Nilda Alves, doutora em Educação pela Université Paris-Descartes, é professora titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), atuando na graduação e na pós-graduação, e aposentada na Universidade Federal Fluminense (UFF). É pesquisadora 1A do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa Redes Educativas, Currículos e Imagens.

nildag.alves@gmail.com

Rebeca Brandão, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ), é professora da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Atua vinculada ao Grupo de Pesquisa Redes Educativas, Currículos e Imagem.

rebecasbr@gmail.com

Recebido em 9 de março de 2017

Aprovado em 11 de dezembro de 2017

Os bebês no cotidiano da creche: ação social, corpo e experiência

Angela Maria Scalabrin Coutinho

105

Resumo

A ação social dos bebês imprime marcas no cotidiano da educação infantil que questionam as lógicas de organização centradas na normatização das ações e relações. Tais marcas perpassam, sobretudo, o reconhecimento da presença corporificada dos bebês, os quais se manifestam e se relacionam lançando mão de formas comunicacionais que exigem do professor um constante exercício de escuta e interpretação, reposicionando o que significa a docência com bebês e crianças bem pequenas. Com essa compreensão, a organização do cotidiano da educação infantil é analisada com base na ação social dos bebês e no pressuposto de que o corpo é um dos componentes dessa ação e uma experiência que se constitui na (inter)ação. O texto toma por base duas etnografias visuais desenvolvidas em creches com grupos de bebês, uma em Florianópolis, Brasil, e outra em Braga, Portugal.

Palavras-chave: educação em creche; cotidiano; bebês; ação social; corpo.

Abstract

The babies in the everyday life of early childhood education centers: social action, body and experience

The social action of babies leaves behind traces on the everyday life of the children's education that question the organizational logics centered on the standardization of actions and relations. Such traces underline the embodied presence of babies, who express and relate by using communicational forms which require an exercise in listening and interpretation from the teacher, changing their understanding of what it means to teach babies and really small children. Underpinned on this understanding, the paper aims to approach the organization of the daily education of children based on the social action of babies and in the assumption that the body is one of the components of that action and an experience developed from (inter) action. The text is grounded on two visual ethnographies carried in early childhood education centers, one in Florianópolis, Brazil and another in Braga, Portugal, with groups of babies.

Keywords: early childhood education; everyday life; babies; social action; body.

Introdução

106

O cotidiano da educação infantil é marcado por um conjunto de relações e experiências que lhe conferem características específicas. Heller (1972), quando aborda a vida cotidiana demarca que, pela coexistência e sucessão de atividades heterogêneas, a vida cotidiana tende a ser a que mais se presta à alienação, ou seja, a um processo que desumaniza o sujeito.

O lugar da alienação é bastante questionado nos discursos pedagógicos contemporâneos; no entanto, a lógica de funcionamento das instituições de educação infantil tende a seguir a perspectiva da sucessão de atividades heterogêneas que, muitas vezes, são naturalizadas e repetidas sem uma problematização de seus efeitos.

Nesse contexto, as crianças imprimem marcas que falam de seu lugar no mundo, de seus modos de apropriação e vivência cotidiana institucional, e o fazem estando em relação entre elas, com os adultos, com os espaços e as bases materiais e simbólicas. Essas marcas, que dão contornos aos cotidianos da educação infantil, têm sido cada vez mais observadas com atenção, em claro reconhecimento que as criações das crianças nesses contextos importam para pensar: a organização destes, o fluxo das relações que se estabelecem, a continuidade das trajetórias escolares das crianças e os modos como elas comunicam aquilo que criam, reproduzem e expressam nas relações.

O objetivo deste artigo é abordar a organização do cotidiano da educação infantil mediante a ação social dos bebês. Os dados analisados foram gerados segundo duas etnografias visuais,¹ com registros em vídeo, com grupos de bebês. Um dos

¹ Para melhor compreensão dos métodos visuais na pesquisa com bebês, ver: Scalabrin (2016) e Coutinho (2016).

estudos foi desenvolvido em uma creche de Florianópolis, sul do Brasil (Coutinho, 2002), e o outro, em uma creche de Braga, norte de Portugal (Coutinho, 2010).

Parte-se do pressuposto de que o corpo é um dos principais componentes da ação social (Goffman, 1982), assim como uma experiência que se constitui pela (inter)ação. O destaque dado ao corpo dos bebês é decorrente da compreensão de que é pelo corpo que os bebês se relacionam com o mundo e se comunicam.

Os bebês no cotidiano da creche

A presença de crianças de até 3 anos de idade nas instituições de educação infantil tem se intensificado nos últimos anos e, embora a frequência à creche não chegue a 30% da população dessa faixa etária em território nacional, a expansão das matrículas revela que o fenômeno da institucionalização da infância se coloca desde bebês.

Tal fato remete à importância de abordagens que tratem das especificidades das primeiras relações em um contexto de educação extrafamiliar, composto pela relação contínua e sistemática com outras crianças e adultos. Tendo em vista as demandas das famílias, sobretudo da classe trabalhadora, a procura pelas creches aumenta e o reconhecimento delas como um lugar privilegiado para a educação e o cuidado das crianças parece ocupar o imaginário social.

Nessa direção, observa-se uma resignificação do contexto da creche que, embora ainda seja um equipamento que responde a uma demanda social, um local de acolhimento dos filhos da classe trabalhadora, expande sua função ao ser entendido como espaço de crescimento das crianças, e elas, ao estarem em relação umas com as outras e terem adultos profissionais que intencionalmente organizam espaços, tempos e propostas para enriquecer suas experiências, apropriam-se do mundo com um universo de relações alargado.

Essa compreensão é decorrente da evolução das concepções acerca da criança, da infância e de sua educação. Observa-se a emergência de um paradigma que reposiciona a criança do lugar de objeto dos processos de socialização para o de ator central nos processos de configuração social da infância (Elias, 1990, 1993). Com base nessa concepção de criança, mas não somente nela, porque outros paradigmas foram constituindo-se com o avanço da produção do conhecimento, repensa-se o processo de educação institucionalizada.

Um primeiro aspecto a ser destacado nessa reconceitualização refere-se à compreensão de que há características comuns às infâncias, mas estas também são marcadas pela heterogeneidade. Aliás, nessa perspectiva, poderíamos falar em características que atravessam nossa experiência de tornarmo-nos humanos.

Em uma reflexão filosófica, Arendt (2005, p. 188) destaca que “a pluralidade humana, condição básica da ação e do discurso, tem o duplo aspecto de igualdade e diferença”. Corroborar-se a ideia da autora, no sentido de que o que nos torna iguais é a nossa humanidade, e ela diz ainda que “a pluralidade humana é a paradoxal pluralidade dos seres singulares” (p. 189).

Essa compreensão acerca dos agentes como sujeitos plurais e singulares permite problematizar os processos educativos nos quais as crianças são envolvidas, principalmente as bem pequenas. Isso porque, para elas, a vida é uma constante novidade, elas estão descobrindo as coisas, as pessoas e a si próprias em um movimento de encontro e descobertas.

Ainda que seja papel dos processos educacionais institucionalizados assegurar o acesso à cultura de modo intencional, não é possível desconsiderar os sujeitos singulares que participam do processo, pois, muito mais do que sujeitos com uma determinada idade, são seres humanos com uma dada pertença cultural, de classe, de raça, de gênero, que elaboram sua presença no mundo em um dado momento histórico. Além do mais, deve-se considerar que possuem uma determinada ação:

O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, a cada nascimento vem ao mundo algo singularmente novo. (Arendt, 2005, p. 191).

O reconhecimento da ação dos bebês provoca o repensar dos currículos da educação infantil e a ação do adulto, no sentido de que contemplem o que é papel da educação formal, mas reconheçam a novidade que as crianças portam. Richter e Barbosa (2010), ao afirmarem que os bebês interrogam o currículo, dão centralidade ao lugar das linguagens dos bebês. Arendt (2005) igualmente aponta que a ação sem discurso não produz sentido. Ainda que a autora trate do discurso oral, é possível considerar que as ações dos bebês são atravessadas por discursos que se materializam por múltiplas formas.

Nesse sentido, o cotidiano da creche pode ser para os bebês a possibilidade de que o novo se constitua a partir da relação com o outro, aspecto determinante no processo de tornar-se humano. Contudo, a centralidade das ações com base na perspectiva adulta e a excessiva preocupação da formação com uma perspectiva escolar,² muitas vezes tornam esse contexto distante dos modos de ser e estar no mundo dos bebês.

Portanto, faz-se necessário revelar quem são os bebês, reconhecendo-os na sua inteireza como seres humanos que, apesar da pouca idade, têm interesses e pontos de vista, interagem, comunicam-se e atuam *no* e *sobre* o mundo.

O corpo dos bebês como componente da ação social

As formas de estar no mundo e de se relacionar com o outro dão corpo à ação social dos bebês, que, de acordo com Weber (1991; 2005), é uma ação visada, mobilizada pelo outro. O sociólogo adverte que não se trata simplesmente de uma interação que provoca uma ação reativa ou de uma ação condicionada pela massa,

² O termo "escolar" é aqui utilizado no sentido de demarcar uma educação desenvolvida na escola do ensino fundamental e não tem qualquer intenção de tratar essa etapa de modo desrespeitoso ou pejorativo, mas de destacar sua preconização para as crianças que ainda frequentam a educação infantil.

como aquela provada pela mídia, mas “apenas um comportamento próprio orientado, quanto ao sentido, pelo comportamento de outros” (Weber, 2005, p. 44).

Quanto à relação social, Weber a define como “um comportamento de vários que, quanto ao seu conteúdo de sentido, [se] apresenta como reciprocamente referido e, deste modo, orientado” (Weber, 2005, p. 48). Aqui também convém destacar um alerta do sociólogo: mesmo que as ações sejam reciprocamente referidas, não significa que terão o mesmo conteúdo significativo para os parceiros, o que permite que a ação seja, de ambos os lados, objetivamente “unilateral” (Weber, 2005).

Ao tomar como objeto de análise as ações e relações sociais dos bebês no contexto da creche, opta-se por tê-los como informantes privilegiados sobre a experiência de viver a vida cotidiana em uma instituição coletiva de educação e cuidado. Tal escolha não desconsidera o olhar e o lugar do adulto, até porque as ações e relações sociais das crianças estão diretamente ligadas aos modos como os adultos organizam o cotidiano da creche, mas, como dito, prioriza a escuta dos bebês.

Ao fazer tal movimento, elementos não tão visíveis ou legitimados acabam por ocupar lugar de destaque, entre eles o corpo dos bebês, componente central de sua ação social (Goffman, 1982). Essa afirmação tem algumas implicações para a concepção de bebê e para o trabalho pedagógico com ele desenvolvido.

A primeira delas se refere ao fato de que os bebês são sujeitos competentes socialmente, que engendram ações e relações sociais a partir do corpo. Essa perspectiva convoca a pensar na legitimidade do corpo dos bebês em todas as situações do cotidiano da creche, mesmo aquelas em que normalmente o corpo tende a ficar de fora, e, por mais paradoxal que possa parecer, geralmente, essas situações são aquelas em que os adultos se ocupam dos cuidados com as crianças, ou seja, em que o corpo tem um lugar central.

Tal afirmação está baseada em dois estudos etnográficos desenvolvidos em contextos de creche em que foram observadas, com recorrência, situações de alimentação, trocas e sono, nas quais os adultos buscavam conter os corpos dos bebês:

Estou ao lado da Inês que come um pão, ela toca na câmara, a auxiliar se aproxima para retirar-lhe o babete,³ ela fecha os olhos e põe uma das mãos no rosto em sinal de reprovação, a auxiliar lhe diz: “Só vou retirar o babete” e em seguida Inês retira a mão do rosto e volta a olhar para a câmara. Santiago levanta-se da mesa e acena para a auxiliar, ela o senta. Ele torna a levantar e acenar e ela torna a sentá-lo. Ele chama a educadora, mal a auxiliar o senta, ele já levanta e brinca de tocar no rosto da Anita, que está sentada ao seu lado. Santiago se distancia da mesa e a auxiliar diz que vai se zangar com ele, ele olha para trás e continua. Anita também levanta-se e caminha na sua direção. A auxiliar os traz de volta para a mesa [...]. (Coutinho, 2010, p. 264).

O excerto é de um momento no refeitório de uma creche em Braga, Portugal, com crianças de idade entre um ano e quatro meses e dois anos. A cena revela a relação social entre as crianças mobilizada por uma comunicação sem palavras, e todas as ações são iniciadas e desenvolvidas com o uso de gestos. Há apenas um

³ Registro escrito em português de Portugal, portanto, a grafia de algumas palavras se diferencia da grafia do português do Brasil, como “babete”, que significa babeiro [e, no Brasil, diz-se “babador”].

momento em que uma das crianças chama pela educadora utilizando a fala, mas a relação entre as crianças é toda estruturada a partir do corpo.

Esse dado é interessante, pois pode-se identificar que os bebês conseguem comunicar aos adultos o que querem por meio do corpo – por exemplo, quando Inês põe a mão no rosto ou Santiago acena para a auxiliar –, assim como conseguem comunicar-se entre si – quando Santiago se levanta e Anita o acompanha. A profissional é capaz de ler o que as crianças comunicam; no entanto, seu posicionamento é de contenção de seus corpos, dado que este é um espaço e uma situação marcados pela ritualização, que prevê determinados comportamentos.

Os diferentes modos, dos adultos e das crianças, de se posicionarem na mesma situação revelam a necessidade de compreender a perspectiva das crianças, tendo em vista que há uma tendência de os adultos perpetuarem a lógica prevista na estrutura institucional e buscarem a adaptação das crianças às normas estabelecidas, e uma tendência das crianças a manifestarem-se mediante o que possuem de potência, nesse caso, o corpo. Shilling (1993), ao tratar do “corpo construído socialmente”, chama a atenção, com base no trabalho de Goffman (1982), para o fato de o corpo desempenhar o importante papel de mediador entre a relação da autoidentidade das pessoas e sua identidade social.

Nessa perspectiva, pode-se compreender o corpo como mediador da relação com o social, mas também como resultado dessas relações (Shilling, 1993). Ao retomar a cena da refeição, é possível refletir sobre o quanto a situação de interação entre as crianças e entre elas e os adultos torna essa ocorrência cotidiana um momento extraordinariamente propulsor de relações sociais, em que as crianças agem, comunicam-se e ampliam seus repertórios, fazendo jus ao caráter sociocultural inerente às situações de refeição. Contudo, observa-se também a ação dos adultos no sentido de adaptar as crianças às normas sociais previstas para o desenvolvimento dessa situação no contexto da creche, como é possível observar em trecho da pesquisa desenvolvida em Florianópolis, estado de Santa Catarina, Brasil:

8h17min – As mesas estão organizadas de duas em duas, assim o grupo de crianças se dividiu em dois para o lanche, que é suco de abacaxi e biscoito.

Giovanna e Mychel, sentados lado a lado, começam uma brincadeira com o suco, encostando a boca na caneca e fazendo um barulho como se fosse um motor.

Mychel é o primeiro a fazer, em seguida para e observa Giovanna, que bebe o suco. Ela sorri e então faz o barulho; quando termina, olha para Mychel e diz: “Faz! Faz! Faz! Faz!”

Ele continua a observá-la.

Giovanna encosta a caneca na boca e faz rapidamente o barulho, há um momento de troca de olhares e então Mychel bebe um pouco de suco e faz barulho com a boca; ao parar, olha para Giovanna, que imediatamente põe a caneca na boca.

Mesmo assim, Mychel a incentiva, dizendo: “Faz!”

Ele a observa um pouco e em seguida a acompanha, fazendo um dueto de “motores” com o suco.

A professora escuta e diz: “Ei! Quem é que está fazendo? Mychel! Mychel!”

Sua fala é complementada pela da auxiliar: “Mychel? Toma Mychel! Toma! Rã”.

Giovanna e Mychel baixam a cabeça e tomam o suco sem fazer mais barulho. (Coutinho, 2002, p. 112).

Ao analisar o registro que envolve crianças entre 2 anos e 1 mês e 3 anos de idade, recorre-se ao conceito de corpo como experiência, por entendê-lo como relevante para uma reflexão que aponte para a perspectiva de romper com os processos de adaptação das crianças. Para Christensen (2000, p. 55), o corpo como “experiência” se constitui mediante atividades contínuas e pela (inter)ação. Isso porque, mais do que assegurar uma variedade de experiências para os bebês, deve-se considerar o quão importante é a continuidade e a reiteração. Os bebês, como se pode identificar no registro, têm preferências e fazem escolhas, desde os pares com os quais desejam interagir até as situações em que optam por se envolver e as brincadeiras que de modo recorrente elaboram.

Assegurar as condições para que as crianças elaborem significados por meio de seus corpos requer partir do princípio de que a relação com o outro é basilar para essa experiência, ou seja, para as crianças o cotidiano é uma arena de encontros e, nas mais diversas situações, elas se lançam na interação; mas a qualidade das relações sociais por elas estabelecidas dependerá, em larga medida, das condições asseguradas pelo contexto, tendo em vista que a competência social das crianças depende do modo como os adultos organizam o cotidiano delas e concebem suas relações, para que desenvolvam sua identidade social e a autoidentidade.

A constituição da autoidentidade das crianças a partir do corpo deve ser pensada com cuidado, tendo em vista que todos os dias diversas situações informam às crianças sobre seus pertencimentos a partir do corpo, seja de raça, de idade, seja de gênero. O cuidado se situa na percepção das relações estabelecidas com as crianças e com seus corpos, mediante a organização do espaço e das materialidades, da manifestação pelo gesto e pela fala das características das crianças e das escolhas que faz sobre os repertórios apresentados.

De todos esses elementos, talvez o mais desafiador seja pensar como as crianças são acolhidas e como suas características são positivadas, porque as relações pedagógicas possuem um caráter altamente subjetivo, e é muito comum que estereótipos, relações de preconceito e discriminação sejam reproduzidos no cotidiano.

Outro fator é como as relações entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos são potencializadas, entendendo-se que as diferenças são inerentes às relações entre os sujeitos e que o confronto e o convívio são partes do conhecer o outro e do conhecer a si mesmo. Cabe, então, recuperar a concepção de Arendt (2005), de que a pluralidade humana é a pluralidade dos seres singulares, ou seja, os coletivos institucionais são compostos por atores sociais singulares, sendo fundamental que o contexto institucional reconheça seus pertencimentos e jeitos de agir *no* e *sobre* o mundo.

Alguns indicativos finais: a docência como encontro com os bebês

A relação paradoxal entre educar para a emancipação ou para a submissão se revela desde a educação dos bebês. Contudo, diante do avanço da compreensão da competência social dos bebês, bem como dos objetivos da educação infantil, ela

precisa ser problematizada, no sentido de que a condição de ator social de direitos do bebê seja reconhecida, que sua participação seja considerada na organização das diferentes situações do cotidiano e que seu corpo seja tido como mediador das relações sociais.

A própria ideia de participação remete para as especificidades dos bebês, porque, mais do que esperar um indicativo direto da parte deles, esse processo exigirá do professor um posicionamento diferenciado de escuta. Nesse sentido, o conceito de alteridade é bastante útil, tendo em vista que é um “aspecto importante da pluralidade humana” (Arendt, 2005, p. 189) e implica a igualdade e a diferença. Para os professores, reconhecer que as crianças agem e que essa ação afeta o modo como eles se põem na relação com elas e com o cotidiano institucional é exercício fundamental da própria constituição de sua docência e do reconhecimento da criança como ator social.

Um dos grandes desafios dessa relação de alteridade, provavelmente, se localiza nas possibilidades de encontro entre as formas de comunicação dos adultos e as dos bebês, pois, como “ler” o que eles comunicam pelo gesto, silêncio, olhar, movimento, buscando compreender sua lógica de relação com o mundo quando priorizamos outras formas de comunicação?

Mantovani e Perani (1999, p. 83) destacam a importância da observação para a atuação docente com crianças pequenas:

Quando o adulto aprende a *ver* a criança, sabendo que ela é um ser ativo, conseguirá mais facilmente notar como ela se relaciona com o espaço, com os objetos, com os outros, vai se dar conta de como acontece a interação com o grupo. A essa altura, e somente a essa altura, ele poderá programar a subdivisão dos grupos, a produção ou a aquisição dos materiais apropriados, a avaliação, a estimulação; tudo isso baseado em dados empíricos e não em hipóteses abstratas que, por sua vez, muitas vezes são emprestadas de outras faixas etárias ou de situações completamente diferentes daquelas das creches, sendo, por isso, diferente também o comportamento das crianças.

Ainda que se tenha em conta princípios relevantes no trabalho com as crianças, como o reconhecimento de sua agência e do corpo como elemento central de sua ação, é no encontro com as crianças reais e com as relações por elas estabelecidas que avançamos no sentido de compreender que tempos, espaços e propostas podem ser organizados.

Esse encontro não é uma ação natural; ele parte das concepções que orientam o trabalho pedagógico com os bebês, assim como do exercício do professor de descentrar-se, de distanciar-se do lugar que comumente assume, daquele que ele propõe, indo para o lugar de quem observa, conhece e teoriza sobre a realidade. Na perspectiva de uma avaliação de contexto (Souza; Moro; Coutinho, 2015), defende-se que esse movimento se dê no coletivo, considerando que o confronto dos pontos de vista permite avançar no entendimento do que é uma educação de qualidade.

As características do trabalho pedagógico com os bebês nos impelem a ressignificar a compreensão do que implica a docência com as crianças bem pequenas, destacando que essa compreensão não pode ser vista como menos nobre ou com caráter menos profissional. Observa-se que, dada a complexidade das experiências

de tornar-se humano, nesse momento da vida, é fundamental que se assegurem processos formativos, iniciais e continuados, condições de trabalho e reconhecimento profissional, por meio de planos de carreira e salários, e que a educação em creche tenha legitimado seu lugar na primeira etapa da educação básica.

Referências bibliográficas

ARENDT, H. *A condição humana*. Tradução de Roberto Raposo. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

CHRISTENSEN, P. Childhood and the cultural constitution of vulnerable bodies. In: PROUT, Alan (Ed.). *The body, childhood and Society*. New York: St. Martin's Press, 2000. p. 38-59.

COUTINHO, A. M. S. *A ação social dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche*. 2010. 312f. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2010.

COUTINHO, A. M. S. *As crianças no interior da creche: a educação e cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. 2002. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, A. S. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças pequenas. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/hp/Downloads/5426-16386-1-PB.pdf>.

ELIAS, N. *O processo civilizador: uma história dos costumes*. Tradução brasileira de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990. v. 1.

ELIAS, N. *O processo civilizador: formação do Estado e civilização*. Tradução brasileira de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993. v. 2.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HELLER, A. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

MANTOVANI, S.; PERANI, R. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 28, p. 75-98, mar. 1999.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. Os bebês interrogam o currículo. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010.

SCALABRIN, A. As narrativas visuais e a formação para a docência com os bebês e crianças bem pequenas. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Santiago de Compostela, v. 5, n. 4, p. 70-77, dic. 2016. Disponível em: <<http://redaberta.usc.es/reladei>>

SHILLING, C. *Body and social theory*. London: Sage, 1993. (Theory, culture & society series).

SOUZA, G.; MORO, C.; COUTINHO, A. S. (Org.). *Formação da rede em educação infantil: avaliação de contexto*. Curitiba: Appris, 2015.

WEBER, M. *Conceitos sociológicos fundamentais*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2005.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Tradução de Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. Brasília: Ed. UnB, 1991.

Angela Maria Scalabrin Coutinho, mestre em Educação Infantil pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal, é professora do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e pesquisadora dos núcleos de estudos e pesquisas em Infância e Educação Infantil (Nepie/UFPR) e da Educação da Pequena Infância (Nupein/CED/UFSC).

angelamscoutinho@gmail.com

114

Recebido em 31 de março de 2017

Aprovado em 21 de novembro de 2017

Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano*

Júlia Oliveira-Formosinho

João Formosinho

115

Resumo

A documentação pedagógica pode se constituir como garante, no cotidiano educativo, do direito da criança à participação, concretizado na coconstrução de sua jornada de aprendizagem. A desconstrução da pedagogia convencional é passo essencial para a reconstrução das pedagogias participativas, especificamente da Pedagogia-em-Participação. Os diferentes papéis da documentação nessa pedagogia são referidos, destacando-se o seu papel nos processos de desenvolvimento profissional e de autorregulação da função docente, de modo a garantir os direitos da criança no cotidiano pedagógico.

Palavras-chave: documentação pedagógica; cotidiano pedagógico; mediação pedagógica; intencionalidade educativa; Pedagogia-em-Participação.

* Mantida a grafia da língua portuguesa usada em Portugal. (N. do E.).

Abstract

Pedagogy-in-Participation: pedagogical documentation laying at the core of the establishment of the rights of children in everyday life

Pedagogical documentation may work, in the everyday educational life, as guarantor of the children's participatory rights, materialized in the co-construction of their learning journey. The deconstruction of traditional pedagogy is essential for the rebuilding of participatory pedagogies, specifically in the case of the Pedagogy-in-Participation. In this pedagogy, it is addressed the various roles assumed by documentation, with a focus on the role it plays in professional development processes and in the educator's autoregulation, aiming to ensure the rights of the children in the everyday pedagogical life.

Keywords: pedagogical documentation; everyday pedagogical life; pedagogical mediation; educational intentionality; Pedagogy-in-Participation.

Introdução

Na Pedagogia-em-Participação, a *documentação pedagógica* é âncora para o pensar, o fazer, o dizer e o monitorizar um cotidiano pedagógico que concretize os direitos da criança. Com esse fim, abordamos o seu papel na planificação e ação educativa e numa avaliação pedagógica coerente que promova a monitorização sistemática do cotidiano pedagógico.

O desenvolvimento desta relação é estudado no âmbito de uma pedagogia específica – a Pedagogia-em-Participação,¹ em seu desenvolvimento desde o início dos anos 1990 e produziu em 26 anos (1991-2017) uma perspetiva de formação de profissionais de educação de infância – *Formação participativa de profissionais em contexto* (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001, 2006), uma perspetiva pedagógica para a educação das crianças – *Pedagogia-em-Participação* (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2012, 2013), incluindo aqui o *envolvimento parental pedagógico* na aprendizagem dos filhos (Formosinho, 2010, 2013) e uma perspetiva de *investigação praxeológica* para estudar os contextos, os processos e as realizações das crianças e dos profissionais da infância (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2012; Formosinho; Monge; Oliveira-Formosinho, 2016; Formosinho, 2017; Pascal; Bertram, 2012).

Neste texto apresentamos um lado deste triângulo – a Pedagogia-em-Participação enquanto uma pedagogia com a infância que almeja apoiar as crianças enquanto identidades socio-histórico-culturais, desenvolvendo uma mediação pedagógica que tem um eixo de sustentação na documentação.

¹ Para mais informação sobre a Pedagogia-em-Participação, ver, além da bibliografia referenciada no corpo do artigo: Oliveira-Formosinho (2007, 2011), Oliveira-Formosinho e Araújo (2013), Oliveira-Formosinho, Araújo e Costa (2016), Machado (2014) e Sousa (2017).

A desconstrução da pedagogia convencional apresenta-se como um primeiro passo essencial para a reconstrução de uma *pedagogia outra*, que, inspirada em Paulo Freire (1994, 2009), procura um *cotidiano testemunhal*. Para evidenciar esse cotidiano, afirmamos a praxis como descoberta da criança e reconceptualização da sua imagem.

Seguidamente, apresentamos os eixos da intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação que orientam o pensar, o fazer e o refletir profissional, apoiando a recriação da mediação pedagógica. Neste contexto, clarificamos os diferentes papéis que a documentação pedagógica assume na Pedagogia-em-Participação enquanto pedagogia dos direitos das crianças e dos profissionais.

1 Desconstrução da pedagogia convencional e reconstrução de uma pedagogia participativa

Nos finais do século 19 e na primeira metade do século 20, desenvolveu-se uma riquíssima cultura pedagógica de natureza participativa (Oliveira-Formosinho; Kishimoto; Pinazza, 2007). Desde a apresentação por Dewey de um fundante credo pedagógico, em 1898, as pedagogias participativas são desafiadas a uma reflexão crítica para um movimento constante de procura de transformação de contextos e de práticas para criar uma praxis participativa (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016b; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2001; Oliveira-Formosinho; Kishimoto, 2002; Pinazza, 2014).

Para desenvolver uma perspectiva participativa, tem de se desconstruir a cultura pedagógica da passividade (Formosinho, 1987) vivenciada e naturalizada pela maioria. A desconstrução requer que a praxis da Pedagogia-em-Participação seja trabalhada simultaneamente aos vários níveis que a instituem:

- a *visão do mundo* (uma visão progressista, democrática e participativa),
- o *paradigma epistemológico* (um paradigma da complexidade),
- a *teoria da educação* (uma teoria socioconstrutivista e sociocultural),
- a *pedagogia participativa* (uma nova imagem de criança e de professor; nova conceção de ambiente educativo, método e avaliação).

Sem o sucesso nesta tarefa de desconstrução consciente, a construção de pedagogias participativas pode reduzir-se à utilização de um novo nome (nominalismo) e ao enriquecimento do discurso (discursivismo), sem alteração da realidade substantiva da praxis vivida pelas crianças (Formosinho; Machado, 2007).

A *pedagogia tradicional*, transmissiva, é atravessada pela dissociação entre os propósitos das crianças e os propósitos do educador. Isto leva a um olhar objetivante sobre as crianças, que são, assim, submetidas a metas abstratizantes definidas previamente, a materiais standardizados e a avaliações exteriores ao processo educativo. Somente os adultos são considerados detentores de saberes sobre a educação (a escola, a pedagogia, a aprendizagem, a avaliação) e sobre si

próprios, desenvolvendo-se uma cegueira em relação ao primeiro sujeito de direitos do ato educativo – a criança.

Esta cegueira oculta a criança, porque opera numa visão do mundo e num paradigma pedagógico que não entra no debate essencial sobre a pessoa, o grupo, as relações, o conhecimento educativo e a praxis pedagógica. Esta cegueira reduz, assim, a pedagogia ao determinismo de um programa pré-existente. Tal modelo paulatinamente cria estereótipos cognitivos, ideias não sujeitas à ética da criticidade (Freire, 1994, 2009); cria “evidências perenes” que produzem uma pedagogia estática. Isto é absurdo, porque a pedagogia é, na sua natureza, dinâmica porque relacional, comunicativa porque interpessoal, vivencial porque experiencial.

2 A prática testemunhal como praxis de descoberta da criança

Construir uma pedagogia com a criança implica começar por descobrir essa criança na sua vivência fenomenológica, no seu cotidiano vivencial. Tal acarreta a exigência profissional de descobrir o gosto e a prática de observar cada criança, os vários grupos e o coletivo, de encontrar formas de anotar essas descobertas e as refletir como sustentáculo do ambiente educativo que se cria no dia a dia. A praxis é o locus da pedagogia e o cotidiano, o seu território vivencial.

Esta praxis de descoberta busca transformar o espaço e o tempo que a criança vive, as interações e relações que vivencia, o cotidiano da aprendizagem que experiencia, as atividades e projetos que desenvolve, a avaliação em que participa. O aprender da criança não é um fenómeno meramente interior, é uma realidade que depende quer da sua natureza quer da experiência ambiental, no contexto de uma cultura. O aprender da criança é situado, contextual, cultural, experiencial, interativo e comunicativo, reflexivo. Desafia, assim, a identidade de uma praxis que precisa de ser responsiva ao ator principal da aprendizagem – a criança enquanto identidade que se desenvolve em direção à herança socio-histórico-cultural, através da mediação pedagógica respeitosa desenvolvida no território vivencial que é o cotidiano da praxis enquanto locus da pedagogia.

3 Reconceptualizar a imagem de criança

A descoberta da criança resgata uma imagem de criança como identidade com agência, capaz de participar no cotidiano vivencial da sala de atividades e do centro educativo, o que implica vê-la como pessoa, um ser com autonomia e participação, um ser com direito à coconstrução da sua jornada de aprendizagem.

A cultura pedagógica tradicional evidencia (nas paredes das salas e do centro educativo, nos objetos, nas planificações educativas) uma imagem de *criança ainda não*, a que se responde com uma decoração infantilizada, feita e montada pelos adultos, que rapidamente desliza para uma escolarização precoce, exibindo páginas dos *cadernos pinta-por-dentro*, recorrendo a imagens tipo Disney e carregando o espaço com *playmobiles*.

As falas das profissionais dessas salas referem uma *criança-anjo* (“um anjo, um dom de Deus, um doce, uns queridos que num instante viram ‘mafarrinhos’²”) ou uma *criança-cera* (“é preciso torcer..., de pequenino se torce o pepino...”), mas todas as falas têm em comum a imagem de uma *criança ainda não* (“espertos, mas ainda não falam, ainda não entendem bem, ainda não andam, como podem ter autonomia?; até percebo que são competentes, mas [ainda] não é como nós, precisam de muita proteção”). A *criança-pessoa* raras vezes aparece. Ora, a descoberta da imagem de criança implica vê-la como pessoa, como um ser com agência e autonomia.

A urgência de descobrir e resgatar a criança na ação, na experiência, na interação é enorme, fugindo à estratégia de meramente enriquecer o discurso mantendo a pobreza das práticas (Nóvoa, 1999).

O caminho que se deparou à Pedagogia-em-Participação foi o de ver e escutar ativamente a criança, prestando-lhe uma *atenção consciente* e documentando seu fazer, sentir, pensar e dizer (Oliveira-Formosinho, 2017). É um maravilhamento vê-la a descobrir-se; vê-la a descobrir-se a si e ao mundo; vê-la a descobrir-se a si no mundo; ver seu interesse pelos adultos e pelos pares; ver o seu interesse por criar relações e interações e por comunicar com adultos e pares; ver o seu interesse pela exploração de objetos, situações, brinquedos, no contexto das relações com outros (adultos e crianças); ver o seu gosto pela experiência de objetos naturais e culturais, o seu interesse por comunicar enquanto explora com os *sentidos inteligentes* e as *inteligências sensíveis* – mãos que falam, olhos que pensam (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013). Tudo isto revela a intensa curiosidade da criança. Tudo isto leva a que a descoberta de cada criança individual e a descoberta do grupo se tenha constituído no âmago do exercício da profissionalidade docente na Pedagogia-em-Participação.

Esta praxis de descoberta de uma outra imagem de criança constitui um caminho de procura de uma pedagogia testemunhal que se autorregula na criação de cotidianos pedagógicos, inclusivos das múltiplas vozes, que vivem a integração entre os princípios e as crenças, a ética e a técnica, os saberes e a ação.

A documentação pedagógica é uma estratégia poderosa para a reconceptualização de criança, para a formação de profissionais, para a transformação da praxis e para a investigação (Oliveira-Formosinho, 1998, 2016b; Malaguzzi, 1998; Fochi, 2015; Sousa, 2017; Sousa; Fochi, 2017).

4 A intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

A praxis de descoberta da criança como âmago da Pedagogia-em-Participação apoia a instituição no cotidiano da intencionalidade educativa fundante, porque promove a conectividade entre as culturas e propósitos das crianças e as culturas e propósitos dos adultos.

² Mafarrico significa criança travessa.

Na Pedagogia-em-Participação dispomos de uma clara definição da intencionalidade educativa, apresentada em quatro eixos pedagógicos que sustentam o pensar-fazer pedagógico no cotidiano. São âncoras para o saber-fazer pedagógico, para a praxis pedagógica. Estas âncoras intencionalizam o processo educativo para colaborar no desenvolvimento das crianças enquanto identidades socio-histórico-culturais – *identidades pessoais, relacionais e sociais* (eixo do ser e estar), *identidades participativas* (eixo do participar e pertencer), *identidades comunicativas* (eixo do explorar e comunicar), *identidades narrativas* (eixo do narrar e significar) (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008).

Na Pedagogia-em-Participação tivemos como uma das primeiras preocupações definir os eixos de intencionalidade educativa como âncoras para o pensar, fazer, documentar e avaliar o processo de aprendizagem e ensino das crianças. Esta definição foi feita mediante a fusão entre estudos teóricos, estudos empíricos e experimentação profissional de práticas no contexto das considerações éticas que advém da visão do mundo, democrática e participativa, que adotamos (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008).

O diagrama que se segue apresenta de forma imagética os eixos de intencionalidade educativa que propomos, visando que os processos pedagógicos apoiem o desenvolvimento de identidades socio-histórico-culturais (Fig. 1). Olhamos o processo educativo como mediação pedagógica que abre às crianças as portas plurais da cultura, contribuindo assim para o seu processo de humanização. O primeiro eixo remete para a questão das identidades (ser e estar); o segundo eixo para a questão da participação (pertencer e participar); o terceiro eixo para a questão da exploração (explorar e comunicar); o quarto eixo para a questão da narração (narrar e significar). Desejamos que a educação de infância contribua para o desenvolvimento de identidades relacionais que sentem pertença e participação; que explorem e comunicam; que, por meio de documentação, revisitam a aprendizagem desenvolvida, construindo narração significativa e compreendendo-se como sujeitos na construção do conhecimento.

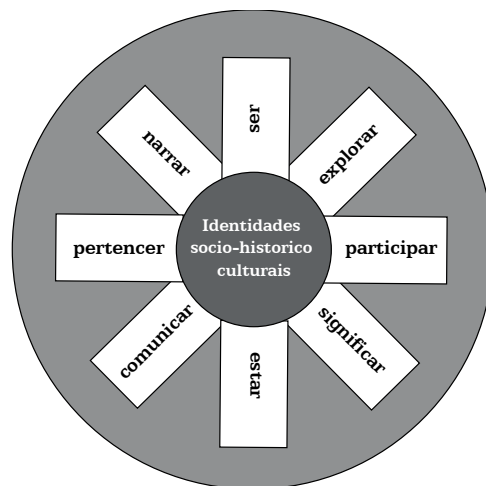


Figura 1 – Os eixos de intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação

Fonte: Oliveira-Formosinho (2016a).

O primeiro eixo pedagógico (*eixo do ser e estar* visando desenvolver as *identidades pessoais, relacionais, sociais e culturais*) define como foco do ato educativo as identidades plurais que partilham semelhanças com as outras identidades em presença e que são respeitadas no seu direito à diferença, nas suas características idiossincráticas. Os processos identitários desenvolvem-se na interatividade do reconhecimento de si e do outro (Oliveira-Formosinho, 1987, 1992).

O segundo eixo pedagógico (*eixo do participar e pertencer* visando desenvolver *identidades participativas*) orienta a intencionalidade educativa para dar suporte ao desenvolvimento do pertencimento que incentiva a participação (Formosinho, 1987). Este eixo, como todos os outros, foca-se no reconhecimento das diferenças e das similitudes de cada uma das identidades em presença, afirmando a pedagogia da infância como pedagogia intercultural (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016b; Formosinho, 1987).

O terceiro eixo pedagógico (*eixo do explorar e comunicar* visando desenvolver *identidades comunicativas*) aponta para a aprendizagem experiencial que permite à criança a exploração do mundo e do conhecimento usando as inteligências sensíveis e os sentidos inteligentes (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008), acedendo aos instrumentos culturais, às *cem linguagens* (Malaguzzi, 1998), em processos comunicativos.

A inspiração deste eixo advém, entre outros, de Dewey (1897, 1971, 2007), Morin (1999, 2005) e Malaguzzi (1998, 2016), e chama a atenção para a integração necessária entre ser e aprender (com bem-estar, pertencimento e participação) e a exploração comunicativa. A criança com os sentidos atentos, inteligentes e despertos, e com as inteligências sensíveis que a apoiam na descoberta do mundo, vê a realidade, aproxima-se, toca, mexe, pensa; surpreende-se e reage à surpresa; repete a ação para a experienciar de novo; quer explorar a realidade para a compreender (Formosinho; Oliveira-Formosinho, 2008). A criança encontra progressivamente formas de expressar, recriar e significar a realidade (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2016).

O quarto eixo pedagógico (*eixo do narrar e significar* visando desenvolver as *identidades narrativas*) refere-se à narração das aprendizagens como suporte à criação do significado e sentido. A narração das aprendizagens potencia uma outra ordem de intencionalidade – a de criar interpretação, compreensão, sentido e significado para a aprendizagem. A documentação pedagógica que favorece a narração da aprendizagem permite à criança a compreensão do que ela aprendeu, de como aprendeu, com quem aprendeu, do que gostou mais, do que gostou menos, as dificuldades, os parceiros. Permite ainda a interpretação de processos e realizações e a conseqüente significação das situações vividas. A documentação pedagógica facilita simultaneamente a criação de proximidade e distância com os processos de aprendizagem e suas realizações. Entre outros, Malaguzzi (1998, 2016) e Bruner (1990, 2000) são uma inspiração central para este eixo.

5 O diálogo da intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação com os propósitos das crianças

A Pedagogia-em-Participação vê a criança como portadora de impulsos, interesses e motivações que criam intencionalidade e propósitos, com os quais ela se orienta para o mundo e para ser no mundo com os outros, sentindo e pensando, explorando e comunicando, expressando e narrando. Nesta pedagogia, o respeito pela identidade da criança conduz inevitavelmente à concepção de uma pessoa na escola como partícipe respeitado, ouvido, respondido e, por isso, incluído.

A intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação é desafiada permanentemente a dialogar com os propósitos das crianças para criar as situações educativas. Pede-se assim imaginação no exercício da profissionalidade docente para harmonizar no cotidiano as duas dinâmicas motivacionais – a da(s) criança(s) e a do adulto –, tornando-as numa proposta solidária para criar e desenvolver a situação educacional que será experienciada pela criança, pelo grupo e pela equipa educativa. Pede-se imaginação profissional para criar um cotidiano partilhado em que não se faz uma troca de lugares entre o educador e a criança, colocando esta criança exclusivamente no centro do processo educativo. Não estamos a falar de uma pedagogia pedocêntrica.

A Pedagogia-em-Participação é policêntrica e apoia os profissionais a reconstruir o seu lugar, o seu espaço e o seu papel na ação pedagógica cotidiana, mediante a reflexão crítica sustentada, entre outras coisas, na documentação pedagógica.

122

6 O diálogo dos propósitos das crianças com a intencionalidade educativa da Pedagogia-em-Participação exige a reconstrução da mediação pedagógica

Nesta pedagogia a mediação pedagógica desenvolve-se no âmbito de todas as dimensões da pedagogia e sua interatividade – os espaços, os objetos, os tempos, as relações e interações, a observação, planificação e avaliação, as atividades e os projetos, a organização dos grupos, o envolvimento parental. Para desenvolver no cotidiano a mediação pedagógica, as/os educadoras/es dispõem da prática documentada de descoberta da criança, dos eixos de intencionalidade educativa, do seu reportório de saberes, em diálogo com a visão de mundo fundante da Pedagogia-em-Participação.

Em várias das investigações desenvolvidas no âmbito da Pedagogia-em-Participação (Oliveira-Formosinho, 1998; Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Pires, 2013; Machado, 2014; Sousa, 2017), foi-se criando conhecimento sobre o modo de desenvolver esta mediação que visa respeitar a agência, a autonomia, a intencionalidade e os propósitos das crianças e, ao mesmo tempo, abrir-lhes as portas da herança cultural. Nestas investigações tornou-se saliente que a mediação pedagógica é um modo de ser e estar com as crianças que exige, em muitos momentos, a suspensão ética da educadora. Exige a autorregulação profissional,

isto é, a suspensão ética dos saberes, fazeres e poderes profissionais para permitir à criança, através da participação, o exercício dos seus próprios saberes, fazeres e poderes. Este silêncio suspensivo não significa inação, mas antes uma ação renovada, porque baseada nos saberes experienciais documentados de cada criança, do grupo e do profissional, que entram em diálogo.

A *suspensão ética da educadora no âmbito da mediação pedagógica* (Oliveira-Formosinho, 1998, 2016; Sousa, 2017) remete para a atenção consciente à voz da criança, concomitante com o controlo do seu saber e poder (criando assim espaço para a criança), exercitando o respeito pela criança na escuta documentada que faz e que lhe permitirá quer a negociação da planificação educativa, quer a criação de compromissos para a ação a desenvolver e, portanto, a efetivação da participação da criança no cotidiano (Oliveira-Formosinho, 2016a, 2016b; Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2016).

Isto implica desenvolver uma *mediação pedagógica como função profissional avançada*, que sabe silenciar-se, sabe suspender a própria voz para dar espaço à voz da criança. Tal exige uma suspensão ética do adulto para que a sua prática não crie uma sequência de ações estandardizadas dirigidas a obter respostas previsíveis das crianças. Esperar a iniciativa da criança e não meramente a resposta à ação do adulto. Esperar a resposta da criança, imprevisível e muitas vezes inesperada, e não procurar a resposta estandardizada. Suspender gestos e falas, escutar e esperar constitui-se num silêncio profissional que não é demissionário, mas expectante e respeitoso. É uma nova forma de fazer mediação pedagógica como função profissional avançada (Oliveira-Formosinho, 2012), que sabe estimular a autonomia da criança através de uma empatia e atenção consciente que escuta e responde, que cria espaço e tempo para a exploração curiosa que a criança faz quando imersa em processos educativos autonomizantes.

7 O papel da documentação pedagógica na planificação solidária e na ação pedagógica

A documentação pedagógica é uma tessitura de narrativas que acompanham longitudinalmente as situações de aprendizagem multidimensional, em contexto pedagógico identitário, e que revelam a criança que aprende. Por meio dessas narrativas, a documentação pedagógica tem potencial para revelar um processo dinâmico de crescer no aprender, integrado com o crescer no ser.

A documentação respeita a natureza holística e multidimensional da criança, assim como revela o contexto da aprendizagem, constituindo-se e instituindo-se como uma praxis reflexiva que, no presente, comunica com a experiência que o antecede para melhor desenvolver e monitorizar o fluir experiencial futuro.

O fluir dos processos pedagógicos participativos não é previsível, não é um processo linear nem totalmente programável. Envolve a complexidade de reunir crianças competentes e professores competentes, ambos tendo o direito de expressar seus propósitos para as situações educativas, para as atividades e projetos. Envolve os desafios de comunicar, de negociar o estabelecimento de compromissos para a planificação da experiência educativa e o seu desenvolvimento na ação.

No fluir do dia e da semana, o/a educador/a organiza e edita a documentação e escolhe um momento de partilha dessa documentação com as crianças. A revisitação conjunta da documentação cria grande entusiasmo nas crianças e na equipa educativa, pois lhes devolve as suas experiências e aprendizagens, desencadeia reflexão, promove a *projecção* de experiências futuras, permite criar compromissos entre as crianças e a equipa educativa para os futuros processos de aprendizagem e ensino, permite a *planificação solidária* (Oliveira-Formosinho, 2016b). A ação educativa será desenvolvida pelos compromissos criados nesta planificação solidária e dará origem a um novo ciclo de ação documentada. Assim, pode dizer-se que a documentação sistemática do cotidiano está no centro da avaliação pedagógica das aprendizagens, porque providencia informação autêntica e contínua sobre essa aprendizagem cotidiana.

Fazer documentação permite fazer *planificação solidária* com as crianças e o grupo, negociar compromissos para a ação educativa entre os propósitos das crianças e os propósitos profissionais, criar um novo ciclo de ação e documentação e, através deste processo sistemático e contínuo, criar informação para uma avaliação participada.

8 O papel da documentação na diferenciação pedagógica

Fazer diferenciação pedagógica significa ensinar de tal modo que a aprendizagem, que é direito de todos, se concretize também num direito de cada um. Fazer diferenciação pedagógica significa pensar em termos de equidade e não em termos de igualdade burocrática. Todas as diferenças em presença devem ser respondidas na sua identidade própria, nos seus ritmos pessoais, nas suas conquistas, esperando que a experiência de respeito vivida impulse as crianças a respeitar e respeitar-se.

Na Pedagogia-em-Participação, a documentação pedagógica permite aceder à compreensão de cada criança e do grupo através de sucessivos atos comunicativos. A documentação pedagógica feita pela educadora, com as crianças e as famílias, revisitada quando necessário, permite abraçar um caminho de compreensão partilhada da identidade pessoal, familiar, social, relacional e cultural da criança. Permite compreender e respeitar a identidade aprendente de cada criança e fazer com ela um caminho cotidiano de aprendizagem solidária.

9 O papel da documentação pedagógica na monitorização da ação docente: garantindo os direitos da criança

A documentação não revela unicamente a aprendizagem da criança; revela também a aprendizagem da criança num contexto pedagógico específico, no âmbito de uma pedagogia específica, o que significa que revela também o ensino e os processos de desenvolvimento profissional prático (Dunne, 2009). Assim, a documentação pedagógica situa-se na interatividade dos processos de aprendizagem

das crianças e dos profissionais (Oliveira-Formosinho, 1998; Fochi, 2015; Oliveira-Formosinho; Pascal, 2016; Sousa, 2017), podendo sustentar a construção de conhecimento praxeológico como conhecimento essencial e constitutivo da pedagogia.

A documentação pedagógica sistemática disponibilizada nos portfólios individuais da criança, nas paredes, no portfólio profissional da educadora é um meio privilegiado para a mediação pedagógica que descobre a criança e que reflete sobre as oportunidades pedagógicas que o ambiente educativo cria no cotidiano para a aprendizagem das crianças.

A documentação pedagógica é um meio para a sistemática monitorização dos processos de aprendizagem e ensino, tendo em conta os princípios de que se parte e a intencionalidade educativa que se almeja. A documentação pedagógica está no âmago da autorregulação profissional que se exerce com autonomia profissional sustentada na pedagogia explícita que se pratica.

A documentação realizada neste espírito constitui informação próxima para fazer avaliação pedagógica através de atos profissionais que interrogam a própria documentação, que a fazem falar sobre a aprendizagem da criança, sobre o que está a fazer, a sentir e a aprender (Campos; Colasanto, 2016).

A documentação pedagógica é chave para instituir a participação cotidiana das crianças, porque ajuda a ver, compreender e responder a cada criança e ao grupo, colocando-se no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano educativo.

Na Pedagogia-em-Participação, a análise e interpretação sistemática da documentação pedagógica é uma estratégia de monitorização essencial para garantir que os direitos da criança (direitos de aprendizagem e participação na vida da sala) sejam instituídos no cotidiano educativo.

Referências bibliográficas

ARAÚJO, S. B. *Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança, Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2011.

ARAÚJO, S. B.; COSTA, H. Pedagogia-em-Participação em creche: concretizando o respeito pela competência da criança. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, n. 91, p. 8-10, 2010.

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008. p. 117-143.

BRUNER, J. *Atos de significado*. Lisboa: Edições 70, 1990.

BRUNER, J. *Cultura da educação*, Lisboa: Edições 70, 2000.

CAMPOS, M. M.; COLASANTO, C. A. How to bring children' voices into assessment reports: working with teachers in two São Paulo public pre-schools. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016. p. 192-205.

CARDOSO, G. B. *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância). Universidade do Minho, Braga, 2012.

DEWEY, J. My pedagogic creed. *The School Journal*, v. 54, n. 3, p. 77-80, Jan. 16, 1897.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DEWEY, J. *Democracia e educação*. Lisboa: Plátano, 2007.

DUNNE, J. *Back to the rough ground: practical judgment and the lure of technique*. Notre-Dame, Indiana: University of Notre-Dame Press, 2009.

FOCHI, P. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário?: comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida cotidiana*. Porto Alegre: Artmed, 2015.

126

FORMOSINHO, J. *Educating for passivity: a study of portuguese education*. Dissertation (Ph. D.) – Institute of Education, University of London, 1987.

FORMOSINHO, J. Da educação compensatória à educação multicultural: a valorização da diferença – comentário à Conferência de James Banks. *Colóquio Educação e Sociedade*, revista da Fundação Calouste Gulbekian, Lisboa, n.1, p. 131-136, out. 1997.

FORMOSINHO, J. A educação em creche: os desafios das pedagogias com nome. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora, 2017. (Coleção Infância, 21).

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. O anônimo do século XX: a construção da pedagogia burocrática. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. São Paulo: Artmed, 2007. p. 293-328.

FORMOSINHO, J.; MACHADO, J. Da pedagogia burocrática à pedagogia intercultural: diversidade cultural na escola para todos. In: KISHIMOTO, T; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Em busca da pedagogia da infância*. Porto Alegre: Penso Editora, 2013. p. 168-187.

FORMOSINHO, J.; MONGE, G.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora, 2016. (Coleção Infância, 19).

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Pedagogy-in-Participation: Childhood Association's approach*. Lisbon: Aga Khan Foundation, 2008.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogy development: transmissive and participatory pedagogies for mass schooling. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge. 2016a. p. 3-25.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. The search for a holistic approach to evaluation. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016b. p. 93-106.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 23. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 40. reimpr. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

MACHADO, I. *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. Tese (Mestrado em Educação de Infância) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2014.

MALAGUZZI, L. History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Ed.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia Approach: advanced reflections*. London: Ablex Publishing, 1998. p. 49-97.

MALAGUZZI, L. *Understanding Loris Malaguzzi: a short introduction to his work and legacy*. London: Routledge Falmer, 2016.

MORIN, E. *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: Unesco, 1999.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Meridional/Sulina, 2005.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun., 1999.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Fundamentos psicológicos para um modelo desenvolvimentista de formação de professores. *Psicologia: Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, Lisboa, v. 5, n. 3, p. 247-257, 1987.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A formação de professores para a formação pessoal e social: relato de uma experiência de ensino. In: SOCIEDADE PORTUGUESA DE

CIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO (Ed.). *Formação pessoal e social*. Porto, 1992. p. 151-163.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 1998.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*, São Paulo: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, 2011. (Coleção Infância, 16).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. As gramáticas pedagógicas participativas e a construção da identidade da criança. *Revista Textura*, Canoas, RS, v. 18, n. 36, p. 132-152, jan./abr. 2016a.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogic documentation: uncovering solidary learning. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016b. p. 107-128.

128

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia-em-Participação: modelo pedagógico para a educação em creche. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *Modelos pedagógicos para a educação em creche*. Porto: Porto Editora, 2017. (Coleção Infância, 21)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora, 2013. (Coleção Infância, 18)

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B.; COSTA, H. Pedagogical attunement: documenting toddler's learning. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016. p. 168-180.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. (Org.). *Associação Criança: um contexto de formação em contexto*. Braga: Livraria Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. *Pedagogia-em-Participação: a perspectiva educativa da Associação Criança*. Porto: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Pedagogy-in-Participation: The search for a holistic praxis. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016. p. 26-55.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. (Org.). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. São Paulo: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; PASCAL, C. (Ed.). *Assessment and evaluation for transformation in early childhood*. London: Routledge, 2016.

PASCAL, C.; BERTRAM, T. Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, v. 20, n. 4, p. 477-492, 2012.

PINAZZA, M. A. *Formação de profissionais de educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PIRES, C. *A voz da criança sobre a inovação pedagógica*. Tese (Doutorado em Estudos da Criança – Especialização em Metodologia e Supervisão da Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2013.

SOUSA, J. *Formação em contexto: um estudo de caso praxeológico*. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2017.

SOUSA, J.; FOCHI, P. *Participatory pedagogies with children: making real children's rights*. Keynot co-presented at the 27th EECERA Conference, Bologna, 2017.

129

Júlia Oliveira-Formosinho, doutora em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, onde ensinou entre 1975 e 2012, é membro da direção da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Education Research Association – EECERA) onde integra o comité editorial e coordena e edita os números temáticos da revista *EECERA Journal*, indexada no ISI.

jffformosinho@gmail.com

João Formosinho é professor convidado da Universidade Católica Portuguesa desde 2013, onde dirige o Mestrado em Educação de Infância (Estudos Avançados), em Lisboa. Foi coordenador do Grupo de Trabalho de Administração e Gestão Escolar, no âmbito da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987-1989), membro do Conselho Nacional de Educação (1989-1999), vice-presidente (1996-2007) e depois presidente do Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (2007 - 2014), a nível nacional. É coordenador editorial da série *Towards an Ethical*

Praxis in Early Childhood da Associação Europeia de Investigação em Educação de Infância (European Early Childhood Educational Research Association – EECERA).
joaomanuelformosinho@gmail.com

Recebido em 26 de maio de 2017

Aprovado em 11 de outubro de 2017

Para uma visão triangulada dos direitos em creche: análise com base no manifesto epistolar de Malaguzzi*

Sara Barros Araújo

131

Resumo

No texto *Uma carta dos três direitos*, Loris Malaguzzi expressa, de forma integrada e equânime, a valorização de direitos de crianças, pais e educadores em instituições de educação de infância. Com base nesse documento, de cunho político e ético marcadamente participativo, discutem-se possibilidades pedagógicas em instituições de educação e cuidados a crianças nos primeiros três anos de vida, percebidas demasiadas vezes enquanto *loci* potenciais de negligência e/ou subtração desses direitos. Algumas circunstâncias da realidade portuguesa, sobretudo de natureza sociopolítica, que tem representado um condicionamento à qualidade das experiências cotidianas nos contextos de creche são analisadas. Transversalmente, é apontada a centralidade da(s) pedagogia(s) de raiz participativa na materialização de uma visão triangulada dos direitos, relativa a crianças, profissionais e famílias.

Palavras-chave: creche; direitos; pedagogias participativas.

* Mantida a grafia da língua portuguesa usada em Portugal. (N. do E.).

Abstract

For a triangulated view of rights in childcare: an analysis grounded on the epistolary manifesto of Malaguzzi

This paper is based on the text "A Charter of Three Rights", by Loris Malaguzzi, in which the Italian pedagogue seemingly and equitably reports the enhancement of the rights of children, parents and educators in early childhood education centers. From this, that is a politically and ethically participatory document, there is a discussion on the pedagogical options in centers for education and care of children under three, often perceived as potential loci for negligence and/or curtailment of such rights. Thus, it analyses some of the Portuguese circumstances, mainly the socio-political ones, that represent a conditioning to the quality of the daily experiences in childcare contexts. It transversally indicates the centrality of participatory pedagogy(ies) in the emergence of a triangulated vision of rights, related to children, professionals and families.

Keywords: childcare centers; rights; participatory pedagogies.

Introdução: um empréstimo a Loris Malaguzzi

132

Este artigo encontra a sua inspiração num texto escrito por Loris Malaguzzi (1993), pouco antes da sua morte, intitulado *Uma carta dos três direitos (Una carta per tre diritti*, no original).¹ Neste documento, que consideramos representar um verdadeiro manifesto epistolar, Malaguzzi reivindica, de forma veemente, os direitos dos três protagonistas centrais da educação de infância: crianças, educadores/as e pais. Os seus conteúdos, mais do que uma apologia retórica, refletem décadas do seu trabalho enquanto mentor da experiência pedagógica de Reggio Emilia, considerada uma das mais iluminativas no que concerne ao respeito cotidiano efetivo pelos direitos dos interlocutores centrais em contextos educativos para crianças nos primeiros seis anos de vida. Refletem, ainda, a necessária interdependência sistêmica entre direitos das crianças, dos/as educadores/as e das famílias.

De facto, Malaguzzi advogou que os direitos das crianças não poderiam ser respeitados sem se verem reconhecidos os direitos de outros sujeitos históricos codependentes, designadamente os/as profissionais e os pais (Hoyuelos, 2004). Esta conceção associa-se de forma coerente a uma das premissas básicas postuladas pela abordagem de Reggio Emilia, a da *educação enquanto relação* (Malaguzzi, 1998). À semelhança de outros programas para bebés e crianças pequenas em Itália, a abordagem de Reggio Emilia não se centra unicamente na criança, na família ou no/a professor/a; é, antes, focada nas relações. Na ótica de Malaguzzi (1998), a relação

¹ A análise desse documento foi feita com base no original em língua italiana (Malaguzzi, 1993), bem como na tradução para português (pt-BR) de Ana Lúcia Goulart de Faria (2007, p. 286-288), da qual provêm os excertos apresentados neste artigo.

é concebida como a dimensão conectora primária de todo o sistema, não entendida simplisticamente como um envelope caloroso e protetor, mas enquanto conjunção dinâmica de forças e elementos que interagem no sentido de um propósito comum. O autor refere a ideia de *pedagogia da relação*, defendendo a inextricável ligação entre as relações e a aprendizagem, processos coincidentes no âmbito do processo ativo de educação. Neste entendimento, os centros de educação de infância são concebidos como ambientes coletivos, baseados na participação e gestão comunitária, na colegialidade, convivialidade, partilha de valores e objetivos (Ceppi *et al.*, 1998).

No presente artigo, pretende-se analisar os direitos em contexto de creche, reconhecendo a visão equitativa e justa que a perspectiva malaguzziana nos propõe. Percorre-se um itinerário que focará separadamente os direitos de cada um dos atores, sem negligência das sinergias necessárias e desejáveis entre eles. Esta análise perpassará as dificuldades e reptos que, quer a nível macro, quer microsistémico, se colocam na assunção plena destes direitos em contexto português. Consideram-se circunstâncias, particularmente de natureza sociopolítica, que têm representado um condicionamento à concretização da mensagem de Malaguzzi em *Uma carta dos três direitos* e que necessitam ser objetivamente identificadas e criticamente refletidas no âmbito de um projeto humanizador de efetivar os direitos dos três interlocutores centrais em contextos de creche. Neste âmbito, defende-se o papel de destaque que a(s) pedagogia(s) participativa(s) poderá(ão) assumir na materialização de uma visão triangulada dos direitos.

Dos direitos das crianças

Na sua carta que nos serve de referente, Malaguzzi começa por sublinhar os direitos das crianças de serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis e sociais. É, no entender de Rinaldi (2005), a reivindicação por Malaguzzi de uma cidadania baseada nos direitos, distinta de uma cidadania baseada nas necessidades das crianças, muito em voga à data da redação desse documento.

Importa referir, a este respeito, que a subscrição, em 1989, por um número considerável de países da *Convenção dos Direitos da Criança* colocou em plano de destaque as questões dos direitos à provisão, à proteção e à participação² de todas as crianças (Hammarberg, 1990). A questão a que consideramos fulcral responder é relativa à forma como estes direitos são considerados no cotidiano, em instituições de educação de infância vocacionadas para o atendimento a bebés e crianças mais novas.

Apesar de uma maior ênfase no direito à participação reclamado no texto de Malaguzzi, parece-nos evidente que as possibilidades de participação dependem, em larga medida, da garantia dos direitos à provisão e proteção. Relativamente ao

² Em termos genéricos, quando falamos dos direitos das crianças, falamos de três tipos: os direitos à provisão (salvaguarda da saúde, educação, segurança social, cuidados físicos, vida familiar, recreio e cultura); os direitos à proteção (direito a ser protegido contra discriminação, abuso físico e sexual, exploração, injustiça e conflito); os direitos relativos à participação (direitos civis e políticos da criança, nomeadamente, a ter um nome e identidade, a ser consultada e ouvida, a ter acesso à informação, à liberdade de expressão e opinião e a tomar decisões em seu proveito) (Hammarberg, 1990).

primeiro, e atentando no acesso aos serviços de creche em Portugal, os dados da Carta Social revelam taxa de cobertura (creches e amas) de 49,2% (Portugal. MSESS, 2014).³ Esta percentagem traduz uma evolução positiva, distanciando-se da taxa de 25% que, em 2006, foi registada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, no relatório *Starting strong II* (OECD, 2006), uma vez que a existência de serviços publicamente subsidiados e regulados é considerada um indicador de referência internacional no âmbito da proteção dos direitos da criança na primeira infância, segundo a Unicef (2008). Apesar deste alargamento da rede de creches, saliente-se que, em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, não faz qualquer alusão ao atendimento a crianças com idade inferior a três anos, sendo que alterações introduzidas pela Lei n.º 115/1997, de 19 de setembro, e pela Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, continuam a negligenciar, do ponto de vista do enquadramento legislativo, a educação destas crianças.

Apesar do investimento estatal que tem vindo a ser feito neste setor, o acantonamento das creches no Ministério do Trabalho, Solidariedade e Segurança Social, ao invés de uma tutela do Ministério da Educação, não deixa de refletir a dissonância atual entre, por um lado, as políticas públicas e, por outro, as evidentes necessidades educativas associadas a estes serviços e os resultados da investigação que têm vindo a reforçar a relevância dos sistemas ecológicos em que a criança está imersa no seu bem-estar, aprendizagem e desenvolvimento.

Nesta matéria é incontornável a constatação de que o direito à provisão, em termos quantitativos, não poderá estar divorciado da necessária qualificação destes serviços. Em Portugal, as evidências recolhidas revelam uma qualidade baixa dos contextos de creche, sendo estes resultados consistentes, quer em estudos de cariz praxiológico (Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Lucas, 2006), quer em estudos psicométricos (Aguiar; Bairrão; Barros, 2002; Barros; Aguiar, 2010). Evidências que, naturalmente, deverão representar um *input* de relevo no respeitante ao investimento público, no sentido de, num momento de maior estabilização da rede de creches, orientar-se de forma mais visível para a qualificação pedagógica destes contextos.

No que concerne ao direito à proteção, e aqui muito particularmente relacionado com as questões da proteção contra a discriminação e a injustiça, é importante sublinhar que o fator *idade* não poderá constituir motivo de exclusão (Araújo, 2014). Fúlvia Rosemberg, investigadora brasileira e grande ativista em prol da educação da pequena infância, apontou, sem reservas, a discriminação etária que, no Brasil, se associava à posição subsidiária das creches e à própria discriminação das mulheres. Afirmava, no âmbito de suas atividades académicas e políticas, que quanto menor a idade da criança, maior a desvalorização no espaço público, e que o silenciamento sobre as crianças mais novas constituía uma forma de discriminação deste segmento social (Rosemberg, 2011).

³ É de referir que esta percentagem traduzirá, pelo menos parcialmente, a entrada em vigor da Portaria n.º 262/2011, de 31 de agosto, que fixou um aumento do número de crianças em cada um dos intervalos etários previstos (até a aquisição da marcha: de 8 para 10 crianças; entre a aquisição da marcha e os 24 meses: de 10 para 14 crianças; entre os 24 e os 36 meses: de 15 para 18 crianças).

Na abordagem a estas duas grandes constelações de direitos, provisão e proteção, entrevê-se a centralidade de valores e crenças de que somos detentores e que influenciam a forma como consideramos as crianças nos primeiros anos de vida. Reside, neste âmbito, a imagem que temos relativamente às crianças nesta faixa etária, enquadrada por um conjunto de pressupostos ontológicos e epistemológicos que não se devem furtar ao escrutínio.

Ao nos debruçarmos sobre a terceira constelação de direitos, os direitos de participação, esta imagem continua centralmente influente na forma como estes são honrados no cotidiano das salas e instituições de atendimento coletivo. Uma imagem que surge fortemente plasmada no documento *Uma carta dos três direitos*, em que Malaguzzi (1993) reconhece as crianças

[...] como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com os adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes.

Malaguzzi (1994) refere que esta imagem representa o ponto de encontro que cria uma coerência interna entre a teoria e a prática nos contextos de educação, representando a estrutura sustentadora de todo o projeto educativo. No seu artigo "*Your image of the child: where teaching begins*", Malaguzzi salienta a importância de se estar consciente e de se declarar, de forma inequívoca, uma imagem de infância que oriente e dirija as ações, relações e propostas que se levam a cabo com as crianças. Esta definição clara e pública, de natureza teórico-prática, serve ainda outros propósitos, nomeadamente o de apoiar a construção de consensos e a partilha em torno das ações de diversos atores e de constituir um princípio ético fundacional do direito da criança a identidade. A imagem de criança de Malaguzzi é, então, a de uma criança com direitos, curiosa, produtora de cultura, competente na experientiação do mundo e na comunicação, através de *cem linguagens*, dos seus pensamentos, emoções e dos significados que constrói.

Esta conceção encontra-se claramente patenteada em *Uma carta dos três direitos*, que "atribui às crianças potencialidades naturais de extraordinária riqueza, força, criatividade, as quais não podem ser desconhecidas e desiludidas sem provocar sofrimentos ou empobrecimentos na maioria das vezes irreversíveis" (Malaguzzi, 1993). É, na síntese de Fochi (2015), a partir das suas leituras da obra do educador italiano, a declaração de uma criança capaz, portadora do inédito, cujo potencial não deve ser traído, e que deve ser seriamente considerada.

Relativamente a esta imagem da criança com menos de três anos, reconhecemos uma tendência com particular robustez representacional nos contextos de creche: a de um ceticismo endémico relativamente à sua competência e possibilidades. De facto, assistimos regularmente a fortes condicionamentos à assunção da competência participativa das crianças desta idade, em muito centrados em ideias de ausência de competências (motoras, linguísticas, cognitivas ou metacognitivas) e representações focadas no défice. É uma apreciação da competência da criança por referência ao adulto, que não deixa de refletir um *viés adultocêntrico*,

como definiu Scott (2000), gerador de baixas expectativas e, em muitos casos, de exclusão.

No trabalho que temos vindo a fazer ao longo dos últimos anos, no âmbito das pedagogias participativas em creche, não é esta a imagem preconizada. É, antes, a imagem de uma criança ativa e competente, em que a competência participativa é reconhecida enquanto eixo matricial. Reconhece-se, pois, o seu direito a uma participação efetiva, associado ao conhecimento das suas formas particulares de abordar o mundo, de comunicar, de construir significados. Em última instância, respeitar os direitos irredutíveis das crianças implica conhecer os contornos desta cultura da (primeira) infância e responder nos termos da criança.

As pedagogias participativas para creche poderão, neste particular, representar um contributo de grande relevo. São quadros de referência de raiz construtivista e socioconstrutivista, como a perspetiva educativa da *Pedagogia-em-Participação*, a abordagem *HighScope*, a já mencionada perspetiva de Reggio Emilia ou a proposta de Elinor Goldschmied, que privilegiam a criação quotidiana de oportunidades de participação da criança. No rasto de Oliveira-Formosinho (2007), estamos perante perspetivas pedagógicas que, triangulando valores e crenças, teorias e práticas num sistema educacional compreensivo, definem as grandes finalidades educacionais e orientações para a prática educativa nas várias dimensões da pedagogia. Neste entendimento, estas perspetivas ou abordagens pedagógicas são contributo valioso para que a participação se afaste de um jogo de verbosidade (Freire; Faundez, 1985), em que a retórica da participação tantas vezes encerra crianças e adultos, e se concretize na esfera praxiológica.

Dos direitos dos/as profissionais

No documento *Uma carta dos três direitos*, Malaguzzi sublinha os direitos dos/as profissionais, professores/as e educadores/as de cada escola de contribuírem para a elaboração e aprofundamento dos quadros concetuais que definem conteúdos, finalidades e práticas da educação, em sintonia com direitos das crianças e dos pais. Subjaz a estes direitos a participação em redes de colaboração e de interação múltipla, abertas à atualização, à experimentação, ao diálogo e ao confronto.

O reconhecimento da legitimidade e da relevância das palavras evocadas por Malaguzzi conduzem à concomitante constatação do longo caminho que há a percorrer para que os contextos endossem e levem à prática as asserções adiantadas. De facto, os/as educadores/as de infância que trabalham em creche contam com uma imagem socialmente deprimida, demasiadas vezes associada a uma visão estreita e redutora da sua ação, centrada numa perspetiva assistencialista, que relega estes/as profissionais para um plano de agentes de cuidados, associado a necessidades da criança ao nível da alimentação, higiene e repouso.

Os dados do estudo de Coelho (2005) acerca das concetualizações de um grupo de educadoras de infância portuguesas a trabalhar em contexto de creche são elucidativos acerca deste cenário de desvitalização, evidenciando:

- 1) a existência de sentimentos de desvalorização social, que emergem muitas vezes no próprio seio da comunidade profissional;
- 2) a ausência de um referencial suficientemente explícito que permita definir sua profissionalidade;
- 3) a caracterização da formação inicial como lacunar e a oferta de formação contínua como muito limitada; ainda, uma das conclusões do estudo sublinha o facto de as educadoras considerarem os conhecimentos teóricos como pouco instrumentais para suas práticas;
- 4) as fontes de aprendizagem para as educadoras a trabalhar em contexto de creche são sobretudo as experiências pessoais e as aprendizagens na profissão, embora não as reconheçam como verdadeiramente legítimas.

Estes dados juntam-se a evidências de outros estudos sobre a realidade portuguesa que identificam falhas ao nível da formação destes/as profissionais no que concerne à pedagogia em creche (Araújo, 2011; Portugal. Ministério da Educação, 2000; Oliveira-Formosinho, 2011; Portugal, G., 2000). São falhas que poderemos associar, a montante, a uma cultura pobre no que respeita à educação e cuidados à primeira infância, o que tem representado uma condicionante ao investimento nestes serviços; são falhas que poderemos associar, também, a jusante, e aliadas a outras circunstâncias, à qualidade baixa destes serviços de atendimento formal à infância, em Portugal. Em artigo publicado por Folque (2014), a autora refere que as reformas na formação de docentes emanadas do processo de Bolonha, em 2007, suscitaram um olhar mais atento por parte das instituições de ensino superior relativamente à formação de educadores/as para a valência de creche, como parte integrante do estágio final. Contudo, a autora registou que, à data, tal só se verificava em cerca de metade das instituições de formação de educadores/as de infância, em Portugal.

Estamos no cerne de um direito irredutível dos/as profissionais: o direito à formação, que é, por seu turno, condição para a garantia dos direitos das crianças e das famílias. A este propósito, *Uma carta dos três direitos* evidencia a relevante aliança entre a criança e “adultos prontos a contribuir com empréstimos e ajudas que privilegiam, mais do que a transmissão de conhecimentos e habilidades, a busca das estratégias construtivas do pensar e do agir” (Malaguzzi, 1993). Reconhecemos, nestas palavras, afastamento de uma pedagogia transmissiva e a assunção de uma pedagogia que se centra nos atores que constroem o conhecimento, todos reconhecidos como ativos, competentes e com direito a codefinir o seu itinerário de apropriação da cultura (Oliveira-Formosinho, 2007).

A este nível, gostaríamos de salientar o papel que, em Portugal, uma perspetiva de cariz participativo, a Pedagogia-em-Participação, tem assumido ao longo dos últimos 15 anos, através da identificação e experimentação no terreno de propostas para ação pedagógica em creche, no âmbito de processos de formação em contexto com um envolvimento profundo dos profissionais (Lucas, 2006; Araújo, 2011; Oliveira-Formosinho; Araújo, 2011; Cardoso, 2012; Machado, 2014; Sousa, 2017). A investigação de natureza praxiológica que tem vindo a ser feita destes processos revela que a formação dos profissionais em abordagens pedagógicas especificamente

para a creche tem vindo a ser reconhecida como de grande influência na melhoria da qualidade destes contextos, em diferentes dimensões da pedagogia. Estes estudos têm também revelado a forte adesão dos/as profissionais a esta formação, bem como o visível robustecimento da sua identidade profissional.

Dos direitos das famílias

Na epístola que nos serve de referência, Malaguzzi começa por sublinhar os direitos dos pais de participarem ativamente das experiências de crescimento dos seus filhos, no âmbito daquilo que designou o *entrosamento cooperativo* entre os contextos de educação de infância e os pais. O pedagogo sublinha, a este propósito: “nada de procurações, nada de retraimentos” (Malaguzzi, 1993, p. 4). Ainda no âmbito da experiência de Reggio Emilia, Edwards e Gandini (2001) referem que a definição de qualidade deverá perpassar uma imagem do sistema como acessível às famílias e favorecedor da participação destas. Em relação ao primeiro aspeto, as autoras frisam a necessidade de as famílias serem informadas acerca dos programas e serviços disponíveis, os quais se devem caracterizar por uma grande transparência na sua organização, abertura a visitas num momento de pré-inscrição e flexibilidade em face da diversidade de famílias e respetivas necessidades.

No que concerne ao segundo aspecto, convoca-se como central a necessidade de os programas comunicarem aos pais a contribuição básica que representam no desenvolvimento das crianças, bem como propiciar oportunidades para que aqueles se sintam e se tornem participantes competentes na vida do centro de atendimento. Ainda sobre a experiência reggiana, Spaggiari (1998) adianta que os centros constituem ambientes em que todas as partes interessadas (crianças, educadores e pais) são, concomitantemente, educadores e aprendizes. Neste entendimento, a participação das famílias na vida quotidiana dos centros é favorecedora do processo educativo da criança, do seu bem-estar e de uma cultura da paz, materializada no diálogo contínuo, nas realizações conjuntas e na partilha de responsabilidades e tarefas.

A relevância da construção de parcerias com as famílias não se circunscreve, no estudo das perspetivas pedagógicas para a creche, aos contributos de Reggio Emilia. De facto, na análise comparativa e contrastiva destas perspetivas levada a cabo por Araújo (2014), é centralmente enfatizada a necessidade de fomentar uma continuidade mesossistêmica entre aqueles que constituem, nos primeiros três anos de vida, e para muitas crianças, os contextos com maior impacto no seu bem-estar e sua aprendizagem: a família e a creche. Reconhecem, mais especificamente, três condições para a construção destas parcerias:

- 1) a promoção de relações de abertura, confiança e partilha;
- 2) a ação referida a objetivos comuns e coerentes, mas caracterizada, simultaneamente, pelo reconhecimento de diferentes papéis;
- 3) o incentivo à participação efetiva, que poderá assumir diferentes formas: desde a participação no jogo da criança, como é o caso da proposta de *jogo*

de relação, de Elinor Goldschmied, até a participação em processos de tomada de decisão, no âmbito de uma gestão comunitária, como propõe Reggio Emilia.

No trabalho de formação e investigação que se tem vindo a realizar no âmbito de uma destas perspetivas, a Pedagogia-em-Participação, há evidência que tem sido saliente: a de que a participação dos pais (e das famílias) cria oportunidades importantes para a aprendizagem das crianças, mas também para a aprendizagem dos pais. De facto, é visível, em muitos pais, a ampliação de um foco mais estrito nas questões ligadas a higiene, alimentação e segurança para um foco nas experiências pedagógicas e nas aprendizagens dos filhos. Esta mudança é propulsionada, sobretudo, pelos diálogos existentes entre profissionais e pais, que são regularmente realizados com base em processos de documentação pedagógica, permitindo aceder à descrição e interpretação da experiência da criança em creche (Oliveira-Formosinho; Araújo, 2011). Em simultâneo, a documentação pedagógica e os diálogos gerados permitem abrir caminho a processos de resignificação daquele que é o papel de um/a educador/a de infância a trabalhar em creche e das possibilidades deste contexto do ponto de vista da aprendizagem, desenvolvimento e bem-estar das crianças.

Considerações finais

A constatação da necessidade de abordar os direitos de crianças, profissionais e famílias nos contextos de creche não deixa de ser sintomática; de facto, sinaliza a existência de circunstâncias que tornam imperativo fazê-lo. No presente artigo, procuramos trazer à superfície algumas destas circunstâncias em contexto português, algumas das quais se têm adensado nos últimos anos em consequência da situação de crise económica e social que tem afetado, de forma muito pronunciada, o grupo geracional da infância. Neste apartado, é de assinalar, muito particularmente, a baixa qualidade que tem vindo a ser identificada em contextos de creche, bem como as debilidades ao nível do sistema de formação de profissionais, quer no que concerne à formação inicial, quer à contínua. Estas circunstâncias convivem, na sociedade portuguesa, com necessidades sociais significativas em torno de serviços de atendimento a crianças entre os 0 e os 3 anos e ao progressivo aumento da sua taxa de cobertura. A este nível, será importante salvaguardar que este aumento não surja apenas enquanto reflexo de uma motivação quantificadora, centrada numa perspetiva assistencialista, mas seja acompanhado por preocupações centradas na qualidade da experiência vivida quotidianamente nestes contextos.

Procuramos defender e ilustrar a forma como a(s) pedagogia(s) participativa(s) poderá(ão) dar um contributo importante na concretização da mensagem de Malaguzzi em *Uma carta dos três direitos*, no âmbito de um projeto humanizador de tornar reais os direitos das pessoas que diariamente vivem e convivem na creche. Privilegiaram-se diálogos com perspetivas e propostas em que a participação

ultrapassa a verbosidade retórica e em que se concretiza o verbo através da experiência participativa tangível, quotidianamente corporizada na voz e ações dos seus autores, crianças e adultos.

Não querendo ser paradoxais, no âmbito de um artigo consagrado aos direitos, gostaríamos de rematar evocando deveres e responsabilidades. Aludimos, muito particularmente, à responsabilidade cívica de garantir que as experiências das crianças nos primeiros anos de vida, em contextos de atendimento coletivo, sejam experiências de respeito, de bem-estar físico e emocional, de sintonia, de brincadeira, de expressão não constrangida, de desafio sustentado. Esta responsabilidade cívica não poderá ser cumprida, como temos vindo a defender, sem uma atenção concomitante à qualidade das vivências quotidianas dos adultos, profissionais e pais.

Apesar da dificuldade deste desígnio, evocamos as palavras de outro grande pedagogo, Paulo Freire (2000), que, na obra *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, assume a rejeição categórica de uma posição fatalista face ao destino ou daquilo que designa o *elogio da resignação* perante a realidade. Antes, afirma, de forma perentória, o direito e o dever de mudar o mundo, partindo da consciência lúcida de que esta mudança não é isenta de obstáculos, de avanços e recuos, mas também da certeza esperançosa de que a transformação é uma possibilidade concreta e, nessa medida, constitui também um compromisso e um dever ético.

Conforme procuramos esclarecer, a(s) pedagogia(s) participativa(s) poderá(ão) ter, neste desígnio complexo e difícil, um papel de destaque na materialização de uma visão triangulada dos direitos, que possa centralmente concorrer para a humanização dos contextos, por vezes perigosamente rarefeita. A sinergia de direitos que Malaguzzi expressa em *Uma carta dos três direitos* sintetiza uma via privilegiada de salvaguarda de uma vivência coletiva prazerosa e generativa, por aquilo que reflete de equidade e justiça. Que o espírito nela propalado contribua para encurtar o hiato que demasiadas vezes existe entre os direitos apologizados por Malaguzzi neste seu manifesto epistolar e as experiências de crianças e adultos nos cotidianos da creche.

Referências bibliográficas

AGUIAR, C.; BAIRRÃO, J.; BARROS, S. Contributos para o estudo da qualidade em contexto de creche na área metropolitana do Porto. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Lisboa, n. 5, p. 7-28, 2002.

ARAÚJO, S. B. *Pedagogia em creche: da avaliação da qualidade à transformação praxiológica*. 2011. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2011.

ARAÚJO, S. B. Dimensões da pedagogia em creche: princípios e práticas ancorados em perspetivas pedagógicas de natureza participativa. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora, 2013. p. 29-74.

ARAÚJO, S. B. Avaliação da qualidade em creche: o bem-estar e o envolvimento da criança como processos centrais. *Nuances: Estudos sobre Educação*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 100-115, set./dez. 2014.

BARROS, S.; AGUIAR, C. Assessing the quality of Portuguese child care programs for toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, Norwood, v. 25, n. 4, p. 527-535, 2010.

CARDOSO, G. *Criando contextos de qualidade em creche: ludicidade e aprendizagem*. 2012. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, 2012.

CEPPI, G. et al. *Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children*. Reggio Emilia: Reggio Children; Domus Academy Research Center, 1998.

COELHO, A. S. *Educação e cuidados em creche: conceptualizações de um grupo de educadoras*. 2005. Tese (Doutoramento em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2005.

EDWARDS, C.; GANDINI, L. Conclusions for now, questions and directions for the future. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. (Ed.). *Bambini: the Italian approach to infant/toddler care*. New York: Teachers College Press, 2001. p. 216-225.

FARIA, A. L. G. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 277-292.

FOCHI, P. *Afinal, o que os bebês fazem no berçário? Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva*. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

FOLQUE, M. A. Qualidade e identidade da educação de infância em Portugal: processo e desafios atuais. *Cadernos de Educação de Infância*, Lisboa, n. 102, p. 7-9, maio/ago. 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HAMMARBERG, T. The UN Convention on the rights of the child: and how to make it work. *Human Rights Quarterly*, Baltimore, v. 12, n. 1, p. 97-105, Feb. 1990.

HOYUELOS, A. *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2004.

LUCAS, M. *A reconstrução da pedagogia em creche: um estudo de caso*. 2006. Tese (Mestrado em Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2006.

MACHADO, I. *Avaliação da qualidade em creche: um estudo de caso sobre o bem-estar das crianças*. 2014. Dissertação (Mestrado em Supervisão e Pedagogia da Infância / Educação de Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2014.

MALAGUZZI, L. *Una carta per tre diritti*. Reggio Emilia, Italia: Scuole e Nidi d'Infanzia, 1993. Disponível em: <<http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaper3diritti.pdf>>.

MALAGUZZI, L. Your image of the child: where teaching begins. *Child Care Information Exchange*, Redmond, n. 96, 1994. Disponível em: <https://static1.squarespace.com/static/56e06e1ab654f926bbf666b4/t/56feb83d1d07c087992d0430/1459533886240/Your+Image+of+the+Child_+Where+Teaching+Begins.pdf>.

MALAGUZZI, L. History, ideas and basic philosophy: an interview with Lella Gandini. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Ed.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections*. 2. ed. Greenwich: Ablex Publishing Corporation, 1998. p. 49-97.

OECD. *Starting strong II: early childhood education and care*. Paris, 2006.

142

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T.; PINAZZA, M. (Org.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Educação das crianças até aos 3 anos: algumas lições da investigação. In: SEMINÁRIO EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS DOS 0 AOS 3 ANOS, 2011, Lisboa. *Anais...* Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2011.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; ARAÚJO, S. B. Early education for diversity: starting from birth. *European Early Childhood Education Research Journal*, Birmingham, v. 19, n. 2, p. 221-233, 2011.

PORTUGAL, Gabriela. Educação de bebés em creche: perspectivas de formação teóricas e práticas. *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, Porto, n. 1, p. 85-106, 2000.

PORTUGAL. Lei nº 237, de 14 de outubro de 1986. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República*, Lisboa, 14 out. 1986. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf>.

PORTUGAL. Lei nº 115, de 19 de setembro de 1997. Alteração à Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo). *Diário da República*, Lisboa, 19 set. 1997. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_97.pdf>.

PORTUGAL. Lei nº 49, de 30 de agosto de 2005. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior. *Diário da República Eletrónico*, Lisboa, 30 ago. 2005. Disponível em: <<http://data.dre.pt/eli/lei/49/2005/08/30/p/dre/pt/html>>.

PORTUGAL. Ministério da Educação. *Early childhood education and care policy in Portugal: OECD country note*. Lisboa: Ministério da Educação, 2000.

PORTUGAL. Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social (MSESS). *Carta Social: rede de serviço e equipamentos 2014*. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento do MSESS, 2014. Disponível em: <<http://www.cartasocial.pt/pdf/csosocial2014.pdf>>.

PORTUGAL. Portaria nº 262, de 31 de agosto de 2011. Estabelece as normas reguladoras das condições de instalação e funcionamento das creches. *Diário da República Eletrónico*, Lisboa, 31 ago. 2011. Disponível em: <http://data.dre.pt/eli/port/262/2011/08/31/p/dre/pt/html>>.

RINALDI, C. *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London: Routledge, 2005.

ROSEMBERG, F. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46.

SCOTT, J. Children as respondents: the challenge for quantitative methods. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Ed.). *Research with children*. London: Routledge; Falmer, 2000. p. 98-119.

SOUSA, J. *Formação em contexto: um estudo de caso praxiológico*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação de Infância) – Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2017.

SPAGGIARI, S. The community-teacher partnership in the governance of the schools: an interview with Lella Gandini. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. (Ed.). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach – advanced reflections*. 2. ed. Greenwich: Ablex Publishing Corporation, 1998. p. 99-112.

UNICEF. *The child care transition: a league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre, 2008.

Sara Barros Araújo, doutorada em Estudos da Criança pela Universidade do Minho (UM), com licenciatura e mestrado em Psicologia pela mesma universidade, é professora-adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), onde coordena o Mestrado em Educação Pré-Escolar, membro da direção da Associação Criança e *country coordinator* para Portugal da European Early Childhood Education Research Association (EECERA). Investigadora do Centro de Investigação e Inovação em Educação (ESE-IPP) e do Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC-UM).

saraujo@ese.ipp.pt

Recebido em 10 de março de 2017

Aprovado em 11 de outubro de 2017

Trabalho de projeto no cotidiano da pré-escola: do que está se falando?

Mônica Appezzato Pinazza

Sandra Regina Oliven Souza de Siqueira

145

Resumo

O trabalho de projeto desenvolvido com um grupo do último período pré-escolar foi analisado à luz dos conceitos de “experiência” e de “ato reflexivo”, trazidos pela pedagogia progressiva e construtiva de John Dewey, e da definição de “ato intencional”, desenvolvido por William Kilpatrick. Na análise, os preceitos desses pensadores são reunidos à visão psicológica socioconstrutivista do conhecimento de Lev Vygotsky para a compreensão dos elementos definidores do trabalho de projeto. O exame das realizações no âmbito do projeto permitiu identificar como elas podem compor o cotidiano da pré-escola, em uma perspectiva curricular própria das pedagogias participativas.

Palavras-chave: trabalho de projeto; educação infantil; pré-escola; pedagogias participativas; currículo.

Abstract

Project work on the preschool's everyday life: what is it about?

This paper analyses a project carried with a group in their last preschool term in light of concepts such as "experience" and "reflexive act", evoked by John Dewey's progressive and constructive pedagogy and William Kilpatrick's definition of "intentional act". In the analysis, the precepts coined by those scholars are gathered to Lev Vygotsky's social constructivist psychology to generate an understanding on the defining elements of project work. It aims to exam the project's achievements, identifying the ways in which they merge in the everyday life of a preschool center, from a specific curricular perspective of participatory pedagogies.

Keywords: project work; early childhood education; preschool; Participatory Pedagogies; curriculum.

Professora! Não vamos fazer as outras atividades, vamos trabalhar sempre como a gente está fazendo no planeta. Do outro jeito, é muito chato! (Gabriel, 6 anos).

Este artigo tematiza uma das metodologias de trabalho presentes nos planejamentos das pré-escolas que, atualmente, pretendem responder a um apelo da literatura especializada e das recomendações legais dentro do que se generalizou definir como pedagogias participativas, consideradas mais protegidas de críticas negativas, porque pretensamente pautadas na maior participação das crianças. Trata-se da abordagem de projetos.

Contudo, uma imersão nas práticas cotidianas revela a pluralidade de propostas identificadas como trabalhos de projetos, que não necessariamente abandonaram suas referências originais em pedagogias transmissivas e conteudistas. Nas "linhas do tempo"¹ ou nos "semanários"² concebidos pelos/as professores/as, está indicada a presença de projetos entre as demais atividades previstas, mas sobre o que exatamente se está falando?

A criança que empresta sua fala para a epígrafe deste texto viveu com os seus pares a experiência de desenvolver o projeto sobre o tema Planetas, em um desafio que a professora Sandra se impôs de "ceder" dois dias de sua semana para "experimentar" a prática de projetos, à qual ela foi apresentada em um programa de formação promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2003.³ Gabriel mostrou-lhe, em crítica um tanto velada, que ele estava experienciando outra natureza de realização, distinta daquelas habituais na pré-escola, que ele designou, genericamente, de "atividades".

¹ A expressão "linha do tempo" refere-se à distribuição temporal dos acontecimentos ao longo do período de permanência das crianças nas instituições de educação infantil.

² O termo "semanário" é usado, em muitos contextos de educação infantil, para se referir aos planos de trabalho de professores/as, delineados semanalmente.

³ Escolheu-se especialmente este exemplar de prática por ser bastante representativo de uma condição em que as crianças e a professora experienciaram jornadas de aprendizagens, muito próprias, no âmbito de um trabalho de projeto.

As palavras dessa criança indicam muitas coisas aos profissionais da educação infantil e foram decisivas para a professora repensar os treinos e as lições que, segundo ela, compunham seu planejamento há quatorze anos e com os quais ela própria já estava insatisfeita.

[...] sempre estive em busca de algo que me mostrasse como sair de uma prática de muitos anos na qual eu não mais acreditava. Uma prática passiva demais sob o ponto de vista das crianças.

[...] a fala de uma criança me ficou muito forte quando indagada sobre se gostava de trabalhar na forma de projeto e disse que gostava bastante, porque assim ela podia falar e mostrar para as outras pessoas o que tinha pesquisado e aprendido (Depoimento da professora).

Afinal, o que distingue a abordagem de projetos de outros tipos de práticas que, embora possam ganhar a mesma denominação no cotidiano da pré-escola, não decorrem dos princípios essenciais definidores do trabalho de projeto, tal como anunciados originalmente por John Dewey e defendidos por William Kilpatrick?

Para responder a essa questão, na composição do presente texto, considera-se o trabalho de projeto intitulado “Projeto Planetas”, desenvolvido pelo grupo da professora Sandra.⁴ A análise dessa prática é realizada à luz dos conceitos de “experiência” e de “ato reflexivo” da pedagogia de John Dewey, subjacentes à noção de projetos ou, como ele designou inicialmente, “ocupações construtivas”. Pretende-se percorrer todo o processo desenvolvido pela professora e pelas crianças, buscando identificar, a cada etapa, os elementos definidores da abordagem de projetos e como essa natureza de trabalho se revela nos fazeres do cotidiano pré-escolar.

De acordo com Dewey (1959b), as ocupações construtivas representam a oportunidade de a criança se responsabilizar por um trabalho intelectual de resolução de problemas percebidos por ela como relevantes. Requerem o delineamento de um plano de investigação, segundo modelos próprios de ação; a seleção de instrumentos e materiais que mais se adaptem aos seus propósitos experimentais; a percepção dos próprios erros e a descoberta de caminhos para corrigi-los, conforme suas capacidades atuais. Ele entende por *ocupação* o ato de “colocar o máximo de consciência em tudo o que é feito” (Dewey, 1959b, p. 134).

Quando, em 1918, Kilpatrick anunciou o “método de projeto”, definiu projeto como “ato verdadeiramente intencional” e chamou-o de “a unidade típica da vida meritória numa sociedade democrática” (Kilpatrick, 2006, p. 15). Com isso, quis dizer que o ato intencional representa, para o indivíduo, a forma de se proteger de uma existência passiva e servilmente conduzida pelas circunstâncias e pelos outros. Ao contrário, significa a possibilidade de colocar-se diante da vida por inteiro, pois,

se o ato intencional for efetivamente a unidade típica da vida meritória, daí decorre que fundamentar a educação em atos intencionais é precisamente o mesmo que fazer equivaler o processo educativo à própria vida meritória. (Kilpatrick, 2006, p. 15).

⁴ As crianças são identificadas pelos nomes que constam no “portfólio” produzido pelo grupo e disponibilizado à livre consulta.

Nessa medida, uma educação democrática deve pautar-se por processos que suscitem atos intencionais nas crianças e nos jovens. Isso se traduz em oportunidades de planejar e de se implicar fortemente com o desenvolvimento de um trabalho, o que é possível no método de projeto:

A intenção proporciona o poder motor, disponibiliza recursos interiores, guia o processo até ao fim preconcebido e, pela via desse êxito satisfatório, identifica na mente e caráter do menino os passos bem-sucedidos, como partes e parcelas de um todo. O ato intencional utiliza realmente as regras da aprendizagem. (Kilpatrick, 2006, p. 18).

A descoberta de um problema típico: surge um projeto

Reunido em um momento da rotina, convencional e genericamente chamado de roda de conversa, o grupo de mais ou menos 38 crianças de idades entre 6 anos e 6 anos e 11 meses, do último estágio da pré-escola de uma unidade municipal de educação infantil paulistana, revelou-se alarmado com a notícia veiculada pelas mídias de que o planeta Marte estaria passando muito próximo à Terra e conjecturas a respeito do futuro da Terra, caso houvesse um possível choque entre os dois planetas, foram levantadas. A professora participou trazendo dados dos noticiários sobre o fato; as crianças seguiram muito interessadas e ampliaram-se as questões a respeito do tema.

Percebendo o grande envolvimento do grupo e o interesse pelo assunto, a professora identificou-os como um “problema típico”, que poderia acionar um processo investigativo em um trabalho de projeto próprio do grupo.

Nos termos deweyanos, os projetos possibilitam a apresentação de

[...] problemas típicos que devam ser resolvidos por reflexão e experimentação pessoal e pela aquisição de conteúdos definidos do conhecimento capazes de levar, mais tarde, a noções científicas mais especializadas. [...] Trabalhar em projetos significa planejar um trabalho inteligente e consecutivo que propicie uma familiaridade da criança com os métodos investigativos e experimentação (Dewey, 1959a, p. 214-215).

Nesse caso, o assunto foi levantado com base em fatos trazidos pelas crianças, mas uma temática de projeto poderia ser suscitada por outras tantas circunstâncias vividas no cotidiano pré-escolar, por exemplo, uma história contada ou um fato relatado pelo professor ou outro adulto; um episódio ocorrido e capturado por uma criança ou um grupo delas, assim por diante. O que está em jogo não é exatamente como surge um tema, mas o quanto ele mobiliza e interessa as crianças e em que medida se constitui situação-problema, merecedora do esforço de busca de respostas ou soluções (Dewey, 1975).

Os impulsos iniciais, os desejos e os ímpetos infantis diante de uma situação, para Dewey (1967), devem se tornar algo mais duradouro e inteligível, ou seja, devem culminar em fins ou propósitos de ação, que transformem esses impulsos em planos e métodos de ação, implicando uma operação inteligente, reflexiva e pessoal, em que intervém o processo de pensar.

Experiências primárias e sugestões iniciais como ponto de partida

As crianças revelaram, no coletivo, seus conhecimentos prévios sobre o tema, tais como: “os planetas têm a forma redonda”; “existem pessoas que trabalham estudando os planetas” e “usamos o telescópio para vermos os planetas”. Trocaram, entre si, o que traziam de experiências de seus outros contextos de vida, que, na perspectiva deweyana, são as experiências primárias.

Vinícius F. – *A minha mãe disse que existe o planeta Anel. Eh, professora! Ele tem uma coisa redonda em sua volta.*

Daniela – *Vi na televisão que o planeta é uma bola e tem um disco voador em volta dele.*

Vagner – *O planeta que a Daniela falou não é um disco voador, é só um tipo de anel.*

Hugo – *A lua é redonda, só que às vezes ela fica em partes.*

Os alunos demonstraram propriedade ao fazerem perguntas e manifestaram suas inquietações atuais sobre o assunto: “como que os planetas ficam no céu?”; “como são os planetas?”; “como os planetas surgiram?”; “como se formaram?”; “quantos planetas existem?”.

Ao indagar às crianças o que elas sabiam a respeito dos planetas e do sistema solar, a professora se encontrou com questionamentos genuínos e sugestões iniciais do grupo acerca do tema. Se esse momento de expressão oral e de comunicação entre as crianças não tivesse sido forjado, provavelmente, a professora não saberia nada sobre o traçado que seu grupo sugeriria para o trabalho de projeto e, então, norteadas por sua perspectiva adulta professoral, ela, *a priori*, definiria os rumos do projeto, estabelecendo um plano didático: justificativa, objetivos, metodologia e avaliação, para desenvolver ordenadamente conceitos/conteúdos, dentro de dado prazo no calendário letivo. Esse tem sido um modelo de trabalho muito comum adotado nas pré-escolas e que, equivocadamente, recebe o nome de trabalho de projeto.

Diferentemente, o trabalho de projeto se viabiliza como tal na prática educativa, na medida em que se fundamenta nos interesses e nas experiências primárias infantis. Isso quer dizer que os propósitos das crianças não necessariamente coincidem com os do adulto, mas se tornam educativos quando têm potencial de promover experiências ampliadas e resultados interessantes, superando atividades triviais e rotineiras (Pinazza, 2007).

Desenvolvimento do trabalho de projeto: caminhos percorridos e experiências vividas

O momento da roda de conversa ganhou outra finalidade na rotina do grupo: a de planejamento, em que as crianças definiram e planejaram ações a serem desenvolvidas dentro do trabalho de projetos. Com o suporte da professora, identificaram coletivamente as fontes de pesquisa em que poderiam buscar

informações sobre os planetas e o sistema solar: revistas, enciclopédias, dicionários, *sites* da internet e, como uma das crianças sugeriu, “procurar em livro de gente grande”. Os materiais reunidos pelas crianças, fornecidos pelas famílias, por outras pessoas da unidade e recolhidos da internet com o auxílio da professora, foram distribuídos na roda de conversa, onde se compuseram livremente pequenos grupos que estabeleceram, com a professora, a dinâmica da pesquisa.

Assim, cada subgrupo, orientado essencialmente pelas gravuras dos materiais, elegeu algo sobre o que gostaria de saber. A professora, percorrendo os subgrupos, leu um pequeno texto correspondente ao que havia sido apontado pelas crianças. Depois da leitura, elas recompuseram, com palavras próprias, o que fora lido. A professora atuou como escriba das crianças, e os textos produzidos foram acompanhados de desenhos realizados coletivamente por elas nos subgrupos.

Esse momento da pesquisa nos materiais colecionados pelo grupo se revelou de grande riqueza e reuniu uma série de acontecimentos presentes nas rotinas das pré-escolas, mas que, frequentemente, aparecem como mero sucedâneo de atividades dissociadas umas das outras, ou seja, estanques. A pesquisa em livros e a leitura, a recapitulação oral de fatos e histórias e a expressão plástica pelo desenho e pela pintura tornaram-se contingentes à temática do projeto, segundo uma lógica de experiências engendradas.

Uma vez concluídas as pesquisas em subgrupos, voltou-se à roda de conversa para socialização dos achados. Cada subgrupo revelou aos demais colegas o que havia encontrado e, pelos registros, percebe-se o quanto foi descoberto sobre os planetas:

Subgrupo 1: *Não existiam planetas, tinham gás e pó que giravam bem forte no lugar e foram se juntando e aconteciam explosões e formaram os planetas.*

Subgrupo 2: *O sol é maior que a Terra e a Terra é maior que a lua. A Terra gira nela mesma e, quando anoitecer no Japão, é dia e, de ponta cabeça, é noite, e é sempre assim.*

Subgrupo 3: *Planeta Júpiter é o único planeta líquido e tem uma mancha vermelha.*

Subgrupo 4: *Fizeram a luneta para poder ver a lua, para pesquisá-la. Quem usou primeiro a luneta foi Galileu Galilei.*

Subgrupo 5: *Os planetas giram ao redor do sol. Tem o planeta com três anéis. Tem planetas pequenos, grandes e médios. Uns planetas ficam perto do sol e outros longe.*

A biblioteca do bairro e o planetário puderam abrigar bons momentos da rotina da pré-escola, justificados pelo projeto, ou seja, as visitas não foram eventos aleatórios, pelo contrário, compuseram o plano investigativo do grupo, e isso foi deixado claro aos profissionais que acolheram os alunos em ambos os espaços. Esses acontecimentos externos à unidade foram apoiados plenamente pelas famílias das crianças, resultando em grande adesão delas às excursões.

A pesquisa nos livros foi forjada pela bibliotecária, que previamente selecionou materiais pertinentes ao tema do projeto. Foi ela também que atuou como contadora de história, trazendo para o grupo a “Lenda do sol e da lua”. No planetário, a visita foi dirigida aos interesses do grupo.

As visitas à biblioteca e ao planetário e as experiências de aprendizagem das crianças foram retomadas pela professora e pelo grupo durante a rotina diária. Primeiro, em momentos de roda de conversa, as crianças verbalizaram suas descobertas. A partir daí, organizaram-se para planejar como registrariam os conhecimentos adquiridos: desenhos, recapitulação da história contada pela bibliotecária, tendo a professora como escriba, e construção de estruturas tridimensionais, em ações individuais e em pequenos grupos. Tudo isso, dia a dia, incorporado à rotina do grupo.

Assim, os tempos de revisão do que foi realizado e, portanto, uma mostra das aprendizagens revisitadas pelas próprias crianças e pela professora em grupo ou roda de conversa, foram também momentos de planejamento de novas ações. Não havia, portanto, roteiro ou sequência didática predeterminada, tal como muitas vezes vemos nos projetos das pré-escolas. Pelo contrário, as experiências vividas engendraram outras tantas e, assim, foram compondo o cotidiano dessas crianças de forma, verdadeiramente, compartilhada por todo o grupo.

No âmbito da experiência, isso representou uma condição propícia ao que Dewey (1967) designou de “continuidade experiencial”, um dos princípios fundamentais daquelas experiências que o autor identificou como “de valor” ou “plenas”, com maior significação educativa.

A professora atuou como mediadora nesse processo, nos termos definidos por Vygotsky (1991). Com olhar e escuta atentos, ela apoiou as realizações do grupo, partilhou do planejamento das crianças dando sugestões, antecipou-se e providenciou circunstâncias favoráveis à consecução do que fora planejado e registrou os acontecimentos e as jornadas de aprendizagem individual e coletiva das crianças.

Na perspectiva da educação progressiva e democrática deweyana, instalou-se no grupo um clima de colaboração mútua e corresponsabilidade. Nesse contexto, a professora participou juntamente com o grupo. Nas palavras de Dewey (1967, p. 69), “quando a educação se baseia na experiência e se considera a experiência educativa como um processo social [...] o professor perde a posição de amo ou ditador e adota a de guia das atividades do grupo”.

Esse grupo de crianças ilustra muito bem o pensamento de Dewey (1967) acerca da ampliação e crescente complexificação das experiências a partir de experiências primárias, quando vivenciaram uma condição investigativa protagonizada por elas. O projeto propiciou-lhes essa condição, o que se observa ao considerarmos o teor das rodas de conversa que sucederam a ida à biblioteca e, depois, a visita ao planetário, em tempos distintos.

Quando reunidas, as crianças reviram os momentos na biblioteca:

Rafael – *Professora, eu fiz em casa os planetas que vi na biblioteca.*

Matheus – *O sol parece um fogo na foto que eu vi.*

Vitor – *Nossa! Vimos bastante livros.*

Vagner – *Eu já sei da lenda do sol que corre atrás da lua.*

Vitor – *Eles iam inventando as histórias, eles iam imaginando, porque, no tempo deles, não existiam livros e pessoas que estudassem sobre a lua e o sol.*

Bruna – *Nós achamos um monte de coisas sobre os planetas.*

Fizeram o mesmo depois da visita ao planetário:

Gabriel M. – *A mancha vermelha de Júpiter parece um furacão e cabem três Terras nela.*

Mariana – *A mancha vermelha roda em todo planeta feito um furacão.*

Rafael – *Quando as rochas de lua e planetas explodem e caem, uns chegam perto da Terra e chamam “meteoros” e os que caem na Terra chamam “meteoritos”, e os que ficam bem longe no espaço são os “meteoroides”.*

Gabriel M. – *O meteoro bateu bem forte na Terra; daí os vulcões explodiram e pegou fogo nos dinossauros; a luz do sol não aguentou e sumiu; daí eles ficaram dois anos no escuro, que procuravam as plantas para comer e elas também tinham morrido.*

Rodrigo – *Saiu um monte de cinzas e pedrinhas dos vulcões e também sufocaram os dinossauros.*

Vagner – *O primeiro foguete a ser feito foi um foguete de guerra.*

Rafael – *É, o nome dele é V2.*

Gabriel B. – *Tinha bomba nele, era para explodir na guerra.*

Rodrigo – *No foguete V2, só cabiam três astronautas.*

Vagner – *Depois fizeram um foguete espacial de nome Saturno.*

Vitor – *Se dividiu em várias partes lá no espaço.*

Gabriel B. – *Ele se divide porque um dos pedaços ficou grudado na lua para poderem estudá-la.*

Rodrigo – *O resto é lixo espacial.*

Robson – *A estrela d’alva é o planeta Vênus.*

Mariana – *A primeira coisa mandada para o espaço foi a cadelinha Laica.*

Caroline – *Ela dormiu porque colocaram remédio na ração dela.*

Hugo – *Ela morreu porque eles não conseguiram trazer o foguete de volta.*

Gabriel M. – *E porque o ar acabou.*

Vitor – *Mandaram ela para lá para saber se dava para os homens que estavam pesquisando ir para o espaço.*

É impressionante notar como a investigação sobre os planetas tomou rumo próprio e se ampliou para muitos outros aspectos envolvendo o sistema solar e as experiências científicas correlatas. Abstraindo-se das formulações de Dewey, o projeto sustentou-se por novas indagações que surgiram no percurso de seu desenvolvimento, trazendo às crianças novos problemas e sugestões que as levaram a formular ideias e hipóteses. A continuidade do projeto foi garantida pela conexão das etapas do processo investigativo (Pinazza, 2007).

À época do fechamento do projeto, a professora retomou com as crianças os conhecimentos construídos sobre o tema. Elas não só responderam às questões inicialmente formuladas, como também avançaram para outros aspectos relacionados ao assunto, conforme se observa nas falas do grupo.

- Vagner – *Que o sol é maior que a Terra e a Terra maior que a lua.*
- Gabriel B. – *Planetas giram ao redor do sol.*
- Caroline – *Júpiter tem uma mancha vermelha.*
- Vagner – *Júpiter é um planeta líquido.*
- Gabriel M. – *Os planetas giram ao redor do sol.*
- Mariana – *Que o planeta Mercúrio é o menor, o mais rápido e o que fica mais perto do sol.*
- Phelipe – *Que temos nove planetas.*
- Orlando – *Que existem pessoas que estudam planetas, os astrônomos.*
- Robson – *O telescópio e a luneta usamos para ver os planetas.*
- Matheus – *Galileu Galilei foi o primeiro a usar a luneta.*
- Letícia – *Os planetas foram formados de gás e pó e depois teve as explosões e surgiram os planetas.*
- Gabriel M.– *A Terra gira em volta do sol, e demora um ano, e em volta dela mesma, formando um dia.*
- Rafael – *Não vemos as estrelas de dia, porque o sol ilumina tudo, à noite vemos estrelas e a lua.*
- Gabriel B. – O sol também é chamado de estrela.*

As crianças tiveram oportunidade de vivenciar, em todo o percurso do projeto, as etapas de uma investigação: o planejamento; o desenvolvimento da pesquisa, que seguiu rumos próprios; o registro e a retomada do que foi desenvolvido; e, para celebrar cada descoberta, a possibilidade de divulgar os achados aos seus pares, aos seus familiares e à comunidade. Expressaram-se por meio de múltiplas linguagens e transitaram por diferentes domínios do conhecimento, conforme demonstram os registros de suas falas.

No cumprimento dessa intensa jornada de aprendizagem, as crianças estiveram na esfera da reflexão, ou seja, compuseram elas próprias ideias articuladas e interconectadas sobre o assunto com total consciência e juízo (Dewey, 1959a). Ademais, com o desenvolvimento desse trabalho de projeto, o grupo assumiu, todo o tempo, a intencionalidade das ações e, por isso mesmo, viveu um processo educativo próprio da existência meritória, como propôs Kilpatrick (2006).

Avaliação no âmbito do trabalho de projetos: a documentação do processo

Os registros das falas e das múltiplas produções das crianças ao longo do percurso constituíram subsídios para a construção coletiva de uma rica documentação do processo. Tal como tudo que aconteceu no desenvolvimento do projeto, também essa documentação foi concebida pela professora e pelo seu grupo como parte da ação educativa.

Na metodologia de projeto, em que a participação de todos os atores do processo educativo está assegurada, a documentação pedagógica compõe a forma de avaliação mais condizente. Como sugerem Oliveira-Formosinho e Formosinho (2011, p. 36), a documentação deve ser “entendida como um processo de construção de significado para as situações pedagógicas”, em que é possível “o cruzamento de olhares (os das crianças, dos pais, das educadoras) sobre as *marcas* dos atos educativos que se foram organizando, das situações educativas que se foram vivendo”.

Em diferentes momentos de partilha dos acontecimentos durante o projeto, as crianças recapitularam suas aprendizagens, destacando o que de mais emblemático havia ocorrido no processo. Juntamente com a professora, elas recompuseram passo a passo as suas experiências de aprendizagem e constituíram coletivamente formas de deixar marcas do que foi vivido por elas.

Últimas observações: com a palavra, a professora Sandra e os pais

Ao final do processo, a professora estava convencida de ter experienciado com as crianças outra possibilidade de conceber o cotidiano da pré-escola, e que isso havia provocado mudança indelével em sua maneira de fazer pedagogia. Em suas ponderações, explicita:

[...] as crianças realizam atividades diferentes e se envolvem de tal maneira que, por diversos momentos, a figura do professor desaparece, pois elas se organizam, dividem tarefas, executam e encerram as atividades que elas mesmas propuseram realizar.

[...] fiquei surpreendida com a autonomia que adquiriram neste tipo de movimentação, como também o desenvolvimento apresentado pelo grupo e seu entendimento sobre as questões levantadas [...].

[...] os resultados obtidos jamais foram esperados por mim [...].

A professora, que partilhava com todas as demais colegas de sua unidade de educação infantil a ideia de que as famílias não reconhecem outras ações educativas que não sejam aquelas de cunho preparatório e essencialmente escolarizante, surpreendeu-se com a reação dos familiares e relatou que,

[...] houve um envolvimento da escola e dos pais, pois muitos deles chegavam até mim para relatar como estavam surpresos com o que os filhos contavam e como também se surpreenderam ao ver as crianças expondo o trabalho de pesquisa [...].

Esse nível de aceitação é atestado pelos 29 depoimentos escritos de familiares a respeito das realizações das crianças, dos quais se depreendem avaliações tais como:

Professora e alunos, este trabalho foi muito criativo e nós, pais, aprendemos muito também.

Adorei a apresentação e explicação de vocês. É assim que, daqui uns anos, nós teremos mais cientistas para cuidar de nosso planeta Terra. Parabéns!

Parabéns, professora! A apresentação das crianças estava maravilhosa.

Precisamos repetir mais vezes.

As impressões da professora e, também, dos familiares fornecem indícios não tão distantes do real significado do trabalho de projetos na prática educativa da pré-escola. Desenvolver projetos com as crianças não representa meramente lançar mão de um artifício ou truque pedagógico para tornar as lições mais palatáveis.

Diferentemente, adotar a metodologia de projetos implica verdadeiros deslocamentos conceituais na gramática pedagógica, ou seja, requer uma mudança na forma de pensar e fazer pedagogia (Oliveira-Formosinho, 2007; Pinazza, 2014).

A maior dificuldade das instituições de educação infantil em aderirem à metodologia de projetos, nos termos defendidos pela pedagogia de Dewey e de Kilpatrick e conjugada a uma visão socioconstrutiva do conhecimento anunciada por Vygotsky, repousa no fato de não alterarem a essência pedagógica de seus currículos.

O trabalho de projetos, como uma prática investigativa pautada na participação de todos os atores envolvidos no ato educativo (crianças, professores/as, familiares), só se sustenta, efetivamente, no bojo de pedagogias progressivas e participativas e, por conseguinte, de currículos abertos à reconstrução individual e coletiva permanente (Oliveira-Formosinho, 2007), em coerência plena com os preceitos educacionais democráticos tão proclamados pelos profissionais da educação, na atualidade, e ainda tão difíceis de serem integralmente concretizados.

Referências bibliográficas

DEWEY, J. *Como pensamos*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a. (Atualidades pedagógicas, 2).

DEWEY, J. The school and the society. In: DEWEY, J. *The child and the curriculum: the school and society*. Chicago, Illinois: The University of Chicago Press; Phoenix Books, 1959b. p. 5-160.

DEWEY, J. *Experiencia e educación*. 9. ed. Buenos Aires: Losada, 1967.

DEWEY, J. *Interest and effort in education*. Carbondale: Arcturus Books; Southern Illinois University, 1975.

KILPATRICK, William. *O método de projecto*. Viseu: Livraria Pretexto; Ed. Pedagogo, 2006.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. A perspectiva pedagógica da Associação Criança: a Pedagogia em Participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; GAMBÔA, R. (Org.). *O trabalho de projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora, 2011. p. 11-45.

PINAZZA, M. A. *Formação de profissionais da educação infantil em contextos integrados: informes de uma investigação-ação*. 2014. 408f. Tese (Livre-Docência.) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 65-94

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: incluye el significado histórico de la crisis de la Psicología*. Madrid: Visor, 1991. v. 1. (Colección Aprendizaje, 74).

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: incluye pensamiento y lenguaje: conferencias sobre Psicología*. Madrid: Visor, 1991. v. 2. (Colección Aprendizaje, 94).

156

Mônica Appezzato Pinazza é professora associada (livre docente) da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo/Brasil, coordenadora do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil e responsável pela coordenação do Grupo de Estudos Formação Profissional e Práticas de Supervisão em Contextos nessa faculdade.

mapin@usp.br

Sandra Regina Olivan Souza de Siqueira, graduada em Pedagogia, com habilitações em Coordenação Pedagógica e Direção e pós-graduação *lato sensu* em Supervisão de Ensino, atuou por 35 anos na educação infantil, e, recentemente, aposentou-se pela rede de ensino municipal de São Paulo.

sandra.olivan@yahoo.com.br

Recebido em 30 de junho de 2017

Aprovado em 7 de novembro de 2017

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

Um laboratório da maravilha: marcas do cotidiano para a construção de uma pedagogia que acolhe o universo das crianças*

Gianfranco Staccioli

Penny Ritscher

entrevistados por Paulo Sergio Fochi

Paulo Fochi: Os livros *Slow school: pedagogia del quotidiano* (italiano), *Viure l'escola* (catalão), *¿Qué haremos cuando seamos pequeños?*, *El jardín de los secretos: organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas* (espanhol) e *Diário do acolhimento na escola da infância* (português), escritos por vocês, evocam as diversas dimensões do cotidiano. Podemos encontrar um conceito de cotidiano a partir de suas obras?

Penny Ritscher: Para crianças pequenas, a vida cotidiana é um laboratório contínuo, desde o momento em que acordam até adormecerem. Tudo pode ser descoberto: como segurar com a mão algum objeto, como explorar, como descobrir tudo, cada momento, cada coisa ao seu redor. Os acontecimentos do cotidiano nunca param, e existe uma curiosidade insaciável por parte das crianças para tudo. Os adultos não precisam inventar coisas extraordinárias, porque, para as crianças, tudo é extraordinário, pois há muito pouco tempo estão no mundo e há tanto para descobrir.

Gianfranco Staccioli: A minha ideia de cotidiano é a de que esta é uma palavra um pouco nova. Não percebo o cotidiano como algo chato e repetitivo. Para nós, adultos, pode ter um sentido; para as crianças, outro. Para os meninos e as

* Entrevista realizada durante a 51ª Escuela del Verano, em Barcelona, na Associació de Mestres Rosa Sensat, em junho de 2016, quando Gianfranco Staccioli e Penny Ritscher ministraram o minicurso *Slow school*.

meninas, é algo que envolve a maravilha de quando se olha para uma coisa em seu começo e, para mim, esse é um conceito interessante, porque as crianças são maravilhosas e, como as crianças se maravilham, podem maravilhar quem as olha. Quando se observa uma criança que está maravilhada, você se maravilha de ser uma pessoa que está maravilhada por alguém que está olhando para o cotidiano de uma forma nova, sem chateação. Na realidade, a riqueza do cotidiano são as riquezas da vida. A vida é um cotidiano e, se não é renovado e maravilhoso, torna-se um cotidiano chato. Se é chato, é repetitivo. Se é repetitivo, não se faz nada. Não se cresce. Tudo permanece igual. A maravilha está no desejo de ser diferente e descobrir alguma coisa que não se conhece por intermédio daquilo que temos à disposição nas mãos, nos olhos, na percepção, nos jogos, nos movimentos.

Paulo Fochi: Vocês consideram rotina e cotidiano sinônimos?

Penny Ritscher: Depende. Rotina é uma palavra ruim. Como vem sendo usada, dá uma ideia de coisa repetitiva e chata. O fato é que, para uma criança que está se desenvolvendo, aquilo que nos parece ser a mesma coisa de um dia para o outro, para ela, é diferente, porque a criança é diferente, muda com muita velocidade. Para uma criança muito pequena, um passo pode ser um obstáculo insuportável. O adulto faz mil voltas. Caminha, desloca-se. Para uma criança, um passo é um obstáculo insuperável, porém, depois de uma semana, não é mais. Ela vai querer escalar um pequeno degrau e, então, encontrará novos obstáculos. São circunstâncias absolutamente diversas sob o ponto de vista das crianças, de acordo com sua competência, que está sempre em profunda evolução.

Gianfranco Staccioli: Se pudéssemos traduzir rotina como rota, seria interessante, no sentido de que é um percurso, uma estrada que alguém percorre, nesse caso, uma criança. No próprio percurso dessa estrada, a criança decide se quer estar parada, se quer continuar a rota. Rota é um sentido diferente para rotina. Há outra palavra interessante: nessa estrada, a criança sempre encontra algo interessante e desconhecido, transformando-a em uma aventura. O termo aventura significa incerteza. Se não fosse o impulso, a aventura, nós estaríamos sempre nos lugares firmes. Na realidade, sempre desejamos novas aventuras, descobrir qualquer coisa nova nessa estrada infinita.

Paulo Fochi: Qual a relação entre a vida cotidiana e a escola da infância?

Penny Ritscher: Creio que em todas as idades há certa cadência na jornada que serve de ponto de referência para todos. Eu posso pular uma refeição, mas depois faz falta. Eu preciso comer. Conforme vou ficando mais velho, preciso de certa regularidade nas refeições. Eu posso viajar a noite toda e, no dia seguinte, estar cansado. Ocasionalmente, posso fazer isso, mas, se não

durmo regularmente, fico mal. Preciso dessa cadência para o meu desenvolvimento físico, mas também para me orientar no tempo. Isso organiza minha vida em relação ao decorrer do tempo. Nessa recorrência, existe o valor da ritualidade, do mesmo modo que ir à missa para um religioso. Estou de acordo que, com certa idade, percebemos nossos ritmos pessoais, que, na verdade, não são apenas ritmos pessoais, mas ritmos compartilhados com a maioria dos seres humanos.

Gianfranco Staccioli: Eu acredito que o tema da escola da infância é uma bela utopia.

Na verdade, nós conhecemos a escola para crianças de 3 a 6 anos que, na Itália, se chama *Scuola dell'infanzia*, mas, lembre-se que isso se trata de uma única escola. Quando se é bravo, quando se é corajoso, faz-se uma escola para as infâncias, para as crianças, mas que não é uma escola das crianças. Uma escola das crianças é aquela que se atém ao cotidiano, não apenas ao cotidiano do interior da escola, mas, sobretudo, ao cotidiano da criança, porque ela não está o tempo todo na escola. A criança tem um cotidiano extraescolar que requer diálogo com o da escola, e essa é uma relação complexa, difícil, que deve ser estabelecida com os pais e com os demais colegas dentro da escola. Por que é difícil? Porque o cotidiano da criança é um cotidiano muito marcado pela experiência familiar. De tal modo, na vida contemporânea, há características que todos nós conhecemos, como a pressa, a superficialidade, o pouco interesse pelas pequenas coisas, a delegação do nosso interesse, da nossa atenção, aos outros. O cotidiano de uma escola das crianças seria aquele que consegue equilibrar o cotidiano extraescolar com o que acontece dentro da escola.

161

Paulo Fochi: Como esse tema do cotidiano contribui para a formação das crianças de hoje, que, por exemplo, no Brasil, são crianças muito sozinhas, muito apressadas?

Penny Ritscher: Na realidade ou teoricamente? Ou nos dois sentidos? Do ponto de vista teórico, deveria haver uma creche no sentido original da palavra, como espaço seguro para reequilibrar-se, nutrir-se, estar bem, ganhar energia para enfrentar a vida e o mundo, para ter referências de segurança e tranquilidade, mas, na realidade, não é exatamente assim. Colocam as crianças em escolas com espaços mal projetados e, como talvez os professores não estejam pensando sua verdadeira função profissional em relação às crianças de hoje, acredito que isso se torne um nó. Quando as professoras de hoje entraram nas escolas, há dez, vinte, ou trinta anos, o mundo não possuía toda essa tecnologia que está espalhada na vida cotidiana. Existe hoje outra visão acerca de coisas muito estimulantes e muito excepcionais, algumas até artísticas, atividades que as pessoas fazem ooh!. Hoje, acredito que se tenha outra visão. Vou tentar explicar com um exemplo. Conversei recentemente com algumas professoras quando estive em uma comunidade em que estou realizando um trabalho de formação. Estávamos em uma discussão intensa sobre se era justo obrigar as crianças

a dormirem na escola à tarde ou se elas podiam fazer outra atividade. Uma diretora que estava com as demais professoras da escola da infância impusera a previsão de um momento de descanso organizado. Mesmo que as crianças não dormissem, deveriam estar em um espaço com pouca luminosidade, com tranquilidade, com propostas dirigidas mais calmas; deveria haver um lugar para as crianças descansarem, ficarem sem os sapatos; e outro lugar em que pudessem manusear livros com calma. Ou seja, não era obrigatório repousar, mas deveria haver um momento de tranquilidade. As professoras ficaram furiosas e disseram: não, desculpe-me, as crianças têm o direito de repousar e nós temos que garantir isso. Passou-se um ano, experimentaram a proposta da diretora e se desculparam: agora, tudo está melhor. Mesmo as crianças mais agitadas se permitem estar mais tranquilas naquele momento, porque vão para casa depois de almoçar e, à tarde, não têm a possibilidade de descansar, pois estão cheias de coisas para fazer. Vão para o inglês, para o futebol, passear com sua babá ou para casa da avó, ou seja, elas têm uma vida muito agitada e o que precisam é de um pouco de descanso, de parada, de repouso. O que eu quero dizer com esse exemplo real, que tive a oportunidade de acompanhar, é que se coloca em discussão a própria profissionalidade, ou seja, colocar as crianças para repousar pode não significar nada, mas, na verdade, significa muito. Esse ato significa levar em conta muitas coisas e tomar decisões importantes para o bem-estar dos meninos e das meninas.

162

Gianfranco Staccioli: Eu dou aula em uma escola experimental e tenho escutado de pais e professores que, na escola, as crianças estão sendo muito protegidas, estão sendo escutadas demasiadamente e que, depois, na sociedade, é diferente, ou seja, que fora dali há tantas outras lições. A reflexão é: a criança deve sofrer para poder compreender o que a sociedade oferece, ou, estando bem, a criança pode se defender melhor com o que se ofereceu para ela. Obviamente, a minha opção é a segunda hipótese. Nós dizemos que a escola deve ser um lugar tranquilo, que se diferencia em relação à sociedade, não por se contrapor a ela, mas por oferecer aquilo que o cotidiano externo não pode oferecer, e, não sendo possível mudar o cotidiano externo, essa é uma tarefa muito difícil. Eu sei que a escola transformar a sociedade é uma utopia um tanto quanto irrealizável, mas aquilo que se pode fazer (e deve ser feito, obstinadamente) é garantir o bem-estar das crianças dentro da escola, que é uma zona com certo grau de controle. Por isso, precisamos eleger as coisas que garantam o bem-estar das crianças. A criança está bem quando sabe que os adultos lhe reconhecem como criança, quando sabe que o adulto não vai lhe impor algo que para ele está bom, mas que, para ela, talvez, não seja a opção mais justa. Também, estar bem é algo que nos conecta com a cultura da qual fazemos parte e, por isso, encoraja as crianças a perceberem o que lhes interessa, para que possam avançar com a ajuda do adulto, construindo aquilo que nós chamamos de autonomia.

Sobre esse tema, diria que o mundo é feito para crianças dependentes e não autônomas. Mesmo que os esforços de alguns pais possam seguir na direção de construir crianças autônomas, o mundo deseja crianças dependentes. Há diversos exemplos que mostram que as crianças vêm construindo autonomia no interior da família, mas o importante é entender que autonomia não é algo que se constrói sozinho, constrói-se junto com o outro. A enorme riqueza que existe nas escolas é a de ser mais de um, mas ser mais de um tem seu efeito: quando o número é muito alto, corre-se o risco de as relações se tornarem autoritárias. Como fazer para que duas crianças levem adiante seus projetos quando se têm 25 ou 30 crianças juntas? Assim, a compreensão natural é a de que não é possível realizar um trabalho com pequenos grupos, ou, então, quando se tenta, há uma grande confusão, pois são muitas crianças. Aqui entra o tema da pré-disposição, ou seja, é fundamental pensar na organização do trabalho educativo. Inicialmente, deve haver a premissa de que se pode trabalhar em prol da construção da autonomia. Depois, é preciso criar condições para o trabalho acontecer. É necessário questionar se os materiais estão à disposição, se existe um ambiente que evoque a calma, se existe um equilíbrio na gestão do tempo, para que ele não seja rígido. O tempo, obviamente, no interior das instituições, precisa ter certa organização. Não podemos dizer que é tudo livre, porém é possível, na organização do tempo na escola, ter certa elasticidade, e é ela que cria a possibilidade de a criança construir autonomia não solitária, compartilhada; que cria sucessivamente aquilo que chamamos de cidadania ativa.

Paulo Fochi: Algumas palavras-chave que encontramos em seus livros são lentidão, segredo, intimidade, fazer, desfazer e continuidade. De que forma podemos relacioná-las com uma pedagogia do cotidiano?

Penny Ritscher: Não são palavras que se excluem. Há coerência entre elas. São palavras que, na realidade, estão naturalmente juntas. No interior da experiência cotidiana, todas elas existem, por exemplo, segredos. Duas crianças que não têm ainda 3 anos estão no banheiro lavando as mãos. Há pouco tempo para fazer isso e, nesse curto tempo, elas descobrem que, se colocarem o dedo na boca da torneira, a água se espalha por todos os lados. Elas fizeram a bela descoberta de um segredo da física: a água se comporta de certa maneira em certas situações e elas podem influir no comportamento da água, no momento de algo tão cotidiano como lavar as mãos. Existe um laboratório excelente de descoberta de todas as coisas que a água pode fazer e de como funciona uma torneira.

Outro dia, escrevi um artigo baseado em uma criança de cerca de 15 meses. Ela estava apenas começando a caminhar. A educadora levou-a para lavar as mãos. E, então, para secá-las a educadora lhe deu uma toalha de papel. O que fez a criança quando terminou de secar as mãos? Com grande lógica, colocou a toalha de papel de volta ao dispensador de toalhas e, para ela,

isso parecia normal. Então, a educadora lhe disse: olha, colocamos isso na lixeira; para abrir a lixeira e não tocar nela, pisamos neste pedal. A criança não entendeu muito bem o mecanismo para abrir a lixeira, mas observou outra criança que estava utilizando a lixeira sem nenhuma dificuldade. A criança menor estava bem interessada nesse mecanismo que abre a boca da lixeira, que depois se fecha sozinha. Isso era fascinante para ela. Era um segredo. Muito bem, ela retirou uma toalha de papel e pôs novamente dentro da lixeira para experimentar se ela continuaria se abrindo e fechando e, então, foi retirando uma a uma as toalhas de papel e jogando na lixeira. Assim, é uma aventura não só lavar as mãos, mas secá-las e jogar o papel na lixeira.

Gianfranco Staccioli: Acontece o mesmo com a criança descobrindo o que se passa na janela, em sua pesquisa de mestrado, Paulo¹: existe um segredo.

Penny Ritscher: Exato. É o mesmo com o menino de sua pesquisa. Para uma criança, tudo isso é fascinante e são coisas da jornada, mas que podem acontecer somente se as crianças têm tempo e vão experimentar aquilo que não podem fazer em casa. Isso implica uma educadora que não tenha pressa e compreenda que uma criança com grande inteligência e determinação está colocando em marcha sua vontade de experimentar e compreender o mundo. Se, ao contrário, essa educadora tivesse dito à criança: “vamos, vamos, pare com isso, vamos comer”, teria interrompido aquele momento precioso de experimentação e descoberta da criança. O cotidiano é perfeitamente coerente com todos esses termos a que você se referiu. Eles fazem parte de uma boa vida cotidiana. Portanto, é muito importante que o educador tenha a compreensão da riqueza desse momento. Ele deve compreender qual reflexão deve ser feita quando as crianças estão experimentando nessas situações, que condições logísticas são importantes para respeitar o tempo da criança.

Gianfranco Staccioli: Os termos são muito ligados uns aos outros. É difícil desenvolver um desses aspectos e deixar algum outro de fora. São todas expressões que, juntas, fazem um “bom caldo”. Existe um literato italiano que se chama Marco Mavaldi e ele tem um livro, *Bucchi nella sabbia* (Buracos na areia), que conta a história de um protagonista, um adulto, que tinha pensamentos invisíveis, tão invisíveis que nem ele próprio conseguia reconhecer o que pensava. As crianças também têm pensamentos invisíveis, fazem algumas coisas visíveis, mas, na realidade, sempre com o pensamento invisível. O problema é como o adulto pode fazer para que a criança tome consciência do próprio pensamento. O fato que a água espirra é uma consequência, mas a ideia de que a água pode ou não espirrar, ou pode parar, ou tomar alguma direção, enfim, a ideia de que perguntas podem ser feitas é um pensamento

¹ Referindo-se a uma das categorias de análise de minha pesquisa de mestrado quando descrevo o que Carlos, um menino de 16 meses, experimenta com materiais não estruturados sobre o que passa e o que não passa na janela da sala (Fochi, P. S. “Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação [...]. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013).

invisível que deve se tornar visível. Quando os pensamentos se tornam visíveis, aí vem para fora a dimensão científica e a dimensão narrativa.

Eu acredito que os educadores devam refinar essas dimensões. Não se trata de contar uma história na dimensão narrativa, mas de tornar visíveis os pensamentos invisíveis, que são aqueles da vida cotidiana das crianças. A criança talvez não saiba contar a história de sua vida, mas se você não tentar entrar no seu pensamento invisível (mesmo que exista o risco de se fazer uma leitura incorreta), se não lhe tenta trazer à luz esse pensamento, se não lhe conta a história de vida da criança e aquilo que talvez ela tenha pensado, ou seja, se você não conta o que entendeu que ela pensou, você não a ajuda a refletir sobre o que fez. O que estou querendo dizer é que é preciso ajudar a criança a unir o fazer à ideia do "por que fiz": por que nessa manhã que chove não posso fazer alguma coisa, por que estou cansado? Muitas dessas coisas as crianças não conseguem expressar, porque estão em seus pensamentos invisíveis, mas, se o adulto tentar entrar no universo das crianças e tentar compreendê-las, não em uma chave psicológica, mas narrativa, pode ajudá-la a compreender e a tomar consciência da beleza do que está fazendo e do que pode pensar sobre o que está fazendo.

Paulo Fochi: Uma última pergunta: como o tema do cotidiano é tratado na formação de professores para as crianças da escola na Itália?

Gianfranco Staccioli: Eu posso responder, primeiro, como professor de formação de professores de crianças de 0 a 3 anos. Devo dizer que ainda é uma grande dificuldade para a universidade tratar desse tema. Se você perguntar a um estudante das nossas faculdades, de Florença, Bolonha, ou Milão, se conhece Pikler, se conhece Malaguzzi, possivelmente conhecem. Não se trata de um problema de conhecimento sobre as teorias que tratam do cotidiano. O nosso problema é não haver relação entre o que se faz na escola e o que se faz na universidade. Não há diálogo. Na universidade não se formula a pergunta "como transformar a realidade das escolas?", porque não existem condições de respondê-la. Nas atividades práticas, por exemplo, não temos um professor na universidade que possa acompanhar um pequeno grupo de alunos nas escolas para confrontar o que estão vendo, fazendo e pensando, ou seja, não se entra no mérito dos problemas encontrados no cotidiano educacional. Em uma creche em que se faz um trabalho que não está perfeitamente alinhado com aquilo que dizemos na universidade, se não houver um professor universitário acompanhando, é muito provável que os alunos que lá estão fazendo as práticas rapidamente incorporem os mesmos hábitos que lá se praticam. Por outro lado, na universidade temos alguns seminários que ajudam o estudante a conhecer algumas teorias, mas que se mantêm distantes de como essas teorias podem se converter em modos de estar e atuar com as crianças. Temos, ainda, no âmbito da formação e da experiência da prática profissional (pelo menos em algumas universidades na Itália), alguns laboratórios que ensinam os alunos a tocar alguns instrumentos, a cantar algumas canções, a aprender sobre arte.

Acreditamos que alguns conhecimentos são importantes para constituir a formação dos professores e que, não apenas no âmbito formativo pedagógico, há atividades que precisam ser vivenciadas pelos estudantes para poder construir competências necessárias para torná-los professores de crianças na escola da infância.

Penny Ritscher: Eu trabalho com professores que já estão na escola, pois, assim, pode-se refletir sobre a sua próprias experiência de trabalho com as crianças. Não tenho nenhuma prática na formação de estudantes que ainda não estejam trabalhando com crianças. Não saberia, inclusive, por onde começar uma formação com esse tipo de estudante. Pessoas que já trabalham, em geral, sabem muitas coisas, mas, muitas vezes, não sabem que já sabem essas coisas. É como o que Gianfranco estava falando sobre pensamento invisível. De tal modo, o meu papel é ajudar a explicitar e a falar sobre suas experiências, por exemplo, como gerir melhor a rotina da escola para atender às necessidades das crianças. Se tivermos um grupo de 24 crianças de 3 anos e 3 adultos, todos não podem ir ao banheiro ao mesmo tempo; é preciso organizar o trabalho em pequenos grupos com professores de referência. Essas coisas próprias da organização prática fazem-se melhor com professores que já estão imersos no trabalho, nos problemas do cotidiano. Não sei como abordar esses temas com aqueles que não enfrentam diariamente o cotidiano de uma escola. Acredito que tratar disso apenas de um ponto de vista teórico pode não ter significado se não tiver havido uma vivência pessoal.

166

Gianfranco Staccioli é professor na Università degli Studi Firenze, secretário geral da Federação Italiana dos Centri di Esercitazione ai Metodi dell' Educazione Attiva (Cemea), membro do grupo de pesquisa internacional "Jeux et pratiques ludiques" e dedica-se à pesquisa educativa e à formação na Università dell' Educazione Attiva (Ludea).

Penny Ritscher, licenciada em filosofia e especialista em educação musical e mobilidade pelo Instituto Orff de Salzburgo, Áustria, é docente nos Centri di Esercitazione ai Metodi dell' Educazione Attiva (Cemea). Escreve regularmente para a revista *Scuola dell' Infanzia*.

Paulo Sergio Fochi, doutorando em Educação na linha de Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares na Universidade de São Paulo (USP), é professor do curso de pedagogia e coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

paulo.fochi@hotmail.com

Recebido em 20 de julho de 2017

Aprovado em 2 de outubro de 2017

reserhas

A vida como currículo

Queila Almeida Vasconcelos

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Org.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas: Autores Associados, 2012. 322 p.

Este livro, organizado por Brougère e Ulmann, trata da aprendizagem construída na vida cotidiana. Os autores questionam o que podemos aprender com nossos atos rotineiros, com aquilo que nos parece banal e que ocupa a maior parte do nosso tempo, chamando a atenção para a diferença entre a aprendizagem pela vida cotidiana e a aprendizagem pelos modos canônicos de ensino. Destacam que o mundo comum é um lugar repleto de recursos e conteúdos de aprendizagem e, já no começo da leitura, permitem-nos refletir sobre como nossos currículos escolares são muitas vezes repletos de conhecimentos que são ensinados e não experienciados, diminuindo as possibilidades de os aprendentes relacionarem o que estudam com suas ações no mundo.

O livro é dividido em seis partes, que tratam de diferentes contextos da vida cotidiana. Os capítulos são compostos por textos de diversos autores, complementados com sessões que ampliam a discussão dos temas. Essas seções são: "Eu li" (resumo de livros que o autor leu sobre o tema); "Do lado da pesquisa" (relato de pesquisa com o mesmo foco); "Olhar de ator" (entrevistas com atores sociais dos contextos em discussão); "Na prática" (descrição de programas e associações comentados no texto); "Perguntas a" (entrevistas com professores universitários).

Na primeira parte do livro, "Aprender nos espaços sociais", é discutido o quanto os conteúdos sociais são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Brougère coloca em pauta a vida diária, destacando a dimensão do cotidiano como lugar de construção de rotinas, mas também de constante mudança e inovação. Em seguida, Hakima Mounir apresenta um sistema de aprendizagens domésticas do

Marrocos, a partir do qual discute o papel das meninas e das mulheres e suas relações de socialização na reprodução de desigualdades de gênero e também de resistência a essa condição. Alain Vulbeau discute sobre as cidades educadoras (Barcelona) e sobre as cidades ensinantes (Montreal), apontando as diferenças entre a participação dos atores “educadores” e a dos atores “educados” em cada um desses conceitos, propondo, ao final, uma ideia de educação ao longo da cidade, baseada, entre outros pontos, na descentralização da escola como único espaço educativo. A experiência do migrante é o contexto analisado por Philippe Leener, que estuda o caso de imigrantes originários da África para a sociedade norte-europeia. O autor destaca dois pontos que os imigrantes são chamados a aprender: a relação consigo e com as regras. Ao finalizar a leitura dessa primeira parte, podemos nos perguntar: como pensar uma organização curricular na escola que aproxime os alunos de sua realidade e que lhes permita, de fato, aprender atuando nas diversas redes que compõem suas sociedades?

A segunda parte do livro aborda a ideia de “Aprender às margens do universo escolar”, problematizando o quanto os acontecimentos “menos formais” da experiência escolar produzem significativas experiências de aprendizagem. Julia Delalande discute o recreio como lugar de socialização e de transmissão de culturas infantis, dando destaque às aprendizagens entre pares e à relação entre prazer e envolvimento como elementos propulsores do aprendizado. Lucette Colin analisa os movimentos de intercâmbio de estudantes em países estrangeiros para a aprendizagem de outro idioma. A autora diz que a competência linguística é acompanhada pela busca de dar sentido ao cotidiano encontrado, que é diferente daquele conhecido, e como essa relação sensibiliza à alteridade. As colônias de férias são o assunto de Jean Houssaye, que considera esses espaços como potentes lugares de aprendizagem sobre a vida em comum. Encerrando a segunda parte, Ismael Ghodbane apresenta aspectos da transição dos jovens da escola para o trabalho e destaca a participação em comunidades de prática e as aprendizagens informais que elas proporcionam aos jovens, complementando os saberes institucionais para “formar competências capazes de resistir à realidade” (p. 118). Com esse tema, reflito, será nossa escola uma tentativa de formalizar os conteúdos da vida, quando deveria dar sentido às experiências vividas?

Na terceira parte, “Aprender com o lazer”, Gilles Brougère, Jean Retschitzki e Vincent Berry destacam, mediante discussões sobre o brincar, a mídia e as comunidades virtuais, que o tempo livre é também espaço de aprendizagem que compõe a vida cotidiana. Os autores destacam em seus textos a relação entre lazer e aprendizagem, a ideia de aprendizagem incidente – aquela que ocorre pelos meios de comunicação mesmo quando o indivíduo não está procurando por ela –, a contrapartida às aprendizagens negativas que a mídia produz e os espaços de aprendizagem cognitiva e social nas comunidades virtuais, constituídas como comunidades de prática e participação. O resultado dessa discussão nos dá um importante sinal de alerta sobre nossa escolarização cada vez mais produtora e menos prazerosa, que distancia os estudantes do desejo de aprender.

“Aprender no trabalho”, a quarta parte, começa com a reflexão de Anne-Lise Ulmann sobre a marginalização das aprendizagens efetuadas pelo curso do trabalho na formação de profissionais. Apontando as diferenças epistemológicas entre formação e profissionalização, a autora destaca o lugar das aprendizagens construídas pelos saberes da prática. Philippe Carré discorre sobre o papel das aprendizagens profissionais informais nas organizações, e a criação de ambientes de aprendizagem nos grupos de trabalho como importantes vetores de aperfeiçoamento. O acompanhamento em substituição à carreira é a ideia apresentada por Jean-Yves Robin na teoria de que cada indivíduo é o empreendedor de sua vida. Martine Morisse finaliza esse tópico citando as aprendizagens construídas por candidatos à certificação de qualificação profissional por meio da avaliação de seus saberes, conhecimentos e habilidades profissionais. Nesse ponto de destaque, mais uma vez, a urgente necessidade de compormos os currículos escolares de aprendizagens que deem sentido à diversidade de experiências que a vida cotidiana apresenta.

A experiência dos saberes da prática é fundamental para que os sujeitos se sintam competentes em suas ações cotidianas. Como nossas escolas têm aberto espaço às experiências associativas? Que valor temos dado a essas aprendizagens em nossas escolhas na sistemática de horários e componentes curriculares? Nesse sentido, a quinta parte, “Aprender pela vida política e associativa”, abre-se com o capítulo de Daniel Schugurensky sobre aprendizagem cidadã e participação democrática. O autor defende a ideia de um processo de experiência-aprendizagem mediante o envolvimento dos indivíduos em comunidades de prática, visto que “o melhor meio de aprender alguma coisa é fazê-la” (p. 239), e discute os efeitos da participação na democracia local para que os sujeitos aprendam o que é cidadania. Renato di Ruzza focaliza a aprendizagem de saberes múltiplos, tendo como cenário o sindicalismo; discute a distância entre os saberes dos acadêmicos e os saberes dos sindicalistas; e afirma que, devido ao repertório de saberes que a participação em sindicatos viabiliza, é fundamental que os pesquisadores os levem em consideração. Finalizando a discussão sobre democracia, Stéphane Honczyk sugere que a experiência associativa é um lugar de vida coletiva que favorece a aprendizagem cooperativa, horizontal e mútua, pois repousa em um engajamento livremente consentido para efetuar uma atividade.

O livro termina com um questionamento: “Quais as teorias para as aprendizagens no cotidiano?”. Régine Sirota destaca a socialização que ocorre na vida cotidiana por meio de uma etnografia do minúsculo, que se desenrola nas “estratégias e artimanhas do cotidiano que permitem aos atores sociais reinventar-se na multiplicidade das maneiras de dizer e de fazer” (p. 285). A autora destaca também a ideia de que as crianças são sujeitos ativos da própria socialização e que seus pares assumem tanta importância nesse processo quanto os adultos. Lysette Ngeng apresenta a teoria do “nicho de desenvolvimento”, que trata de conhecimentos compartilhados por uma comunidade, situados em um contexto específico, que permitem solucionar problemas práticos. A autora afirma que esses conhecimentos são construídos por aprendizagem ou experiência, fora e depois da escola, dando

como exemplo os vendedores de loteria que resolvem várias questões matemáticas independentemente de seu nível de instrução. A pedagogia da diversidade é referida pela autora como uma oportunidade de buscar diferentes soluções para os mesmos problemas e diminuir a superficialidade da divisão por conteúdos de ensino, presente na formação dos professores. O último capítulo é uma discussão de Gilles Brougère sobre a teoria da aprendizagem como participação: “é participando que se aprende”. O autor inicia o texto definindo “participar” como envolvimento em uma atividade coletiva; a seguir, conceitua participação periférica legítima como um tempo para descobrir e aprender as competências da participação plena, mas também para construir a identidade do sujeito como membro de uma comunidade. Com as ideias de participação progressiva e de participação guiada propostas por Barbara Rogoff, o autor finaliza o texto destacando a importância de se oferecer oportunidades para que os sujeitos se envolvam, uma vez que é o “engajamento na participação que fará desta uma aprendizagem” (p. 315).

A leitura deste livro é uma grande oportunidade de reflexão sobre como tornar a aprendizagem, de fato, uma experiência que modifica os sujeitos. Professores de crianças, de adolescentes, de jovens e de adultos podem encontrar, nas discussões apresentadas, caminhos para (re)pensar as prioridades da escola em relação aos conteúdos e às práticas pedagógicas. Afinal, qual a validade de um currículo escolar se ele não fizer sentido na vida dos estudantes?

172

Queila Almeida Vasconcelos, pedagoga, mestre e doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa de Estudos sobre Infâncias.

queilalmeida@hotmail.com

Recebido em 30 de março de 2017

Aprovado em 11 de outubro de 2017

Os adultos possuem relógios, as crianças possuem tempo

Sariane da Silva Pecoits

RITSCHER, Penny. *Slow school: pedagogia del quotidiano*. Firenze: Giunti Scuola, 2011. 192 p.

Slow school tem seu título inspirado no movimento *Slow Food*, que propõe tornar mais consciente a produção e o consumo dos alimentos. Com essa analogia e por meio de um texto prático-teórico, Penny Ritscher apresenta situações e reflexões sobre suas vivências em escolas infantis italianas. O livro é dividido em duas partes: uma expõe a concepção de escola e os temas do contexto social em que está inserida e a outra versa sobre o potencial educativo da vida cotidiana, pouco valorizada nos currículos.

O texto inicial, de Gianfranco Staccioli, traz cinco questões para pensar a constituição do que o autor chama de “uma escola contra o vento”:

- 1) o sentido que deve ter uma escola infantil que reconhece os direitos de aprendizagem em detrimento da instrução das crianças;
- 2) um currículo que deve nascer da relação entre as finalidades educativas, as dimensões do desenvolvimento e os conhecimentos do sistema simbólico-cultural;
- 3) a compreensão do conhecimento como algo desenvolvido quando crianças e adultos criam itinerários de descobertas ao longo do caminho e não quando são dados por programas escolares;
- 4) a ideia de que a complexidade do conhecimento se desvenda apenas por meio da simplicidade complexa de uma vida cotidiana potente; e
- 5) o aprendizado lento e cotidiano como algo que não diminui o compromisso com o conhecimento.

O primeiro capítulo discute os brinquedos industrializados e como eles colonizam o imaginário das crianças. Explica que, pelas regras da escola, não é permitido ficar por muito tempo com os brinquedos trazidos de casa e, entre as justificativas, está o fato de que, ao permanecer com seu brinquedo trazido de casa, a criança não se relaciona com as demais em pé de igualdade. A autora destaca, porém, que é preciso dar tempo para que ela apresente seu brinquedo e possa conversar sobre ele e alerta sobre a necessidade de discutir a temática com as famílias, para que não se reforce a ideia de que “possuir brinquedos satisfaz a necessidade de brincar”.

No segundo capítulo, o foco está na relação das crianças com seus pais e o impacto dessa relação na escola. Abordando questões delicadas e complexas, como o quanto os pais deixam de se relacionar verdadeiramente com os filhos devido às demandas de trabalho e, assim, preenchem também a vida das crianças com compromissos extraescolares (futebol, patinação etc.), a autora nos convoca a pensar sobre as ações institucionais possíveis para dar às famílias tempo verdadeiro com os filhos. Entre as estratégias propostas, estão desde a colocação de um banco na entrada da escola, a fim de que os pais tenham um tempo com os filhos na chegada ou na saída, até a produção de documentação fotográfica que enfatize o valor da vida cotidiana na escola e, desse modo, ajude os pais a apreciarem também as “não atividades” que compõem a jornada escolar para, assim, apreciá-las fora da instituição.

“Lento è bello”, o terceiro capítulo, conduz-nos a refletir sobre o que é produtividade, como estamos habituados a pensar e agir de modo apressado e como isso é contraproducente na escola infantil, uma vez que a calma e o tempo “longo e vazio” permitem que as crianças elaborem suas ideias e conceitos. Nesse texto, destaca-se a necessidade de revermos os tempos institucionais e acompanharmos o tempo das crianças. A autora afirma que a ânsia na aquisição de alguns conhecimentos em detrimento de outros, como é o caso da alfabetização, coloca em risco o “sabor das aprendizagens”, em nome de um desempenho anterior à maturidade das crianças.

O capítulo quatro aborda o não quantificável dos olhares, das partilhas, das relações de confiança, do senso de pertencimento, de experiências compartilhadas na escola infantil. Mostra que esses “aspectos invisíveis” merecem uma dignidade teórica, nem sempre reconhecida. O texto aponta para a questão do que quer dizer “significativo” na escola, questionando se aquilo que é significativo para os professores também é para as famílias e as crianças.

No quinto capítulo, são apresentadas seis especificidades da escola infantil em contraponto ao ato de “dar aulas” nas demais etapas escolares: a possibilidade de uma educação lateral, aquela que está posta ao lado das crianças; a busca infantil pela compreensão do mundo e a tentativa dos professores de compreender o pensamento por trás das ações das crianças; o reconhecimento de uma “zona cinza” entre o “branco e preto” dos programas; o ato educativo que se estrutura no apoio às iniciativas dos pequenos; as regras verdadeiramente compartilhadas entre adultos e crianças; o papel da curiosidade nos eventos cotidianos; e a necessidade de agilidade

mental por parte dos professores para proporcionar aprendizagens significativas nessas situações.

O sexto capítulo relata processos de pensamentos das crianças – em suas pesquisas e brincadeiras –, e explicita a indivisibilidade entre os campos de experiência. O texto traz um alerta para que não se confundam as aprendizagens das crianças com os ensinamentos dos adultos, pois muitas aprendizagens ocorrem de modo assistemático e sem a mediação direta dos adultos, destacando que elas “brotam” especialmente quando há motivação autêntica, condições favoráveis e contextos bem preparados.

O último capítulo da primeira parte aborda a temática da continuidade educativa entre a creche e a pré-escola, convidando a pensar, com base nas (des) continuidades, a organização dos espaços e dos tempos, o currículo implícito, as relações e interações, as situações informais e as conversas entre as crianças. Conforme a autora, ao planejarmos esses aspectos, nos ocupamos da riqueza que a vida diária oferece, pois, do ponto de vista das crianças, o cotidiano é um laboratório contínuo de aprendizagens e tal processo não está “abandonado à casualidade”, exigindo planejamento.

A segunda parte do livro discorre sobre seis aspectos que guardam grande potencial educativo: as relações entre as pessoas, a história pessoal de cada um, a vida cotidiana, as áreas externas, o jogo livre e os tempos.

No texto “As relações”, Ritscher disserta sobre a relevância das relações interpessoais. Ao falar sobre os intercâmbios entre adultos e crianças, frisa que estes ocorrem especialmente em situações informais, durante o almoço ou num auxílio ao banheiro. Aponta para a importância de oferecer “ajuda exigente”, confiando no potencial de cada criança e estando pronto para apoiá-la. Finaliza afirmando que, para as crianças se relacionarem de modo inteligente e construtivo, é necessário um contexto favorável, pois as relações não sobrevivem ao vazio de possibilidades.

“Histórias pessoais” apresenta a importância de personalizar a ação educativa. Para isso, é preciso conhecer o que as crianças têm a contar sobre suas vidas fora da escola e a autora sugere três formas de fazê-lo: mediante os jogos de faz de conta; dizendo à outra criança ou aos adultos da escola diretamente aquilo que se está pensando; e por meio de uma estratégia denominada “entrevista”, em que a professora se senta com um caderno em um lugar da sala ou pátio e aguarda que alguma criança venha contar um episódio de sua vida.

No texto “A vida cotidiana”, a autora discorre sobre os “conhecimentos ocultos” presentes em uma rotina bem organizada e o quão estruturante essa rotina é para a elaboração de conceitos pelas crianças. Ao relatar 24 ações presentes no ato de lavar as mãos, evidencia “os valores cognitivos escondidos” em atos aparentemente simples.

“O jardim” traz argumentos que demonstram a potencialidade educativa das áreas externas e dos elementos que compõem esses ambientes. Ressalta os recursos do pátio – espaços mais amplos, contato com a natureza e com o contexto social no entorno da escola e pouca “colonização” dos adultos – como oportunidades particulares para aprendizagens distintas do espaço interno. Destaca quatro

necessidades que as crianças demonstram e mediante as quais se pode planejar uma área externa que, de fato, contribua para as aprendizagens possíveis nesse local. São elas: mover-se livremente (porém não no vazio), entocar-se em espaços mais recolhidos, ocupar-se com materiais manipuláveis e relacionar-se com o mundo social que circunda a escola.

O texto “Aprender a brincar” constata o paradoxo de muitas crianças precisarem ir à escola para aprender a brincar. Atenta também para outro paradoxo, ao afirmar que “é possível aprender a brincar, mas brincar não pode ser ensinado”. Sendo assim, o modo de oportunizar a aprendizagem do brincar na escola se dá pela criação de condições favoráveis por professores para brincadeiras desenvolvidas pelas crianças.

Em “O tempo educativo”, somos convidados à reflexão sobre ter e oferecer tempo às ações simples no dia a dia, como lavar as mãos sem pressa e poder fazer experimentos com espuma. A autora afirma que a gestão do tempo depende das prioridades dos adultos e que os limites estruturais (banheiros longe das salas, por exemplo) são apenas parte do problema, ressaltando que por trás de cada prática educativa existe uma escolha: dar mais ou menos tempo para lavar as mãos; ir ao banheiro com toda a turma ou em pequenos grupos. Urge repensar nossas escolhas relativas ao tempo quando, para uma criança com menos de 6 anos, lavar as mãos sem pressa se torna um luxo.

Os textos reunidos no livro *Slow school* demonstram o valor das aprendizagens da vida cotidiana na escola infantil. Destacam que a relação entre tempo lento e aprender são complementares, e não contraditórias. Concluem que a escola pode ser um lugar para viver a simplicidade e o essencial no agora.

176

Sariane da Silva Pecoits, doutoranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) na linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, mestre em Educação e especialista em Educação Infantil pela mesma universidade, é professora da rede municipal de Porto Alegre e do curso de especialização em Educação Infantil da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos).

sariane.pecoits@gmail.com

Recebido em 28 de março de 2017

Aprovado em 11 de outubro de 2017

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre cotidiano em interface com infância e escola

Rodrigo Saballa de Carvalho

ANTROPOLOGIA DA CRIANÇA. [blog]. Disponível em: <<http://antropologiadacrianca.blogspot.com.br/>>.

179

O *blog* divulga notícias, pesquisas, artigos e informações relativas às crianças e à infância, no contexto das ciências humanas e sociais e da antropologia.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013. Disponível em: <<https://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/viewFile/185/122>>.

O conceito de tempo é analisado como uma das variáveis estruturantes de uma pedagogia para a educação infantil com base no argumento de que, nessas instituições (contextos de vida coletiva), os bebês e as crianças pequenas têm vivenciado um cotidiano marcado pela velocidade e pela produtividade por meio da ação dos professores. A partir da análise de uma pesquisa realizada com professoras que trabalham com bebês e crianças pequenas, é apresentada uma diferenciação entre o tempo do capital (marcado pelo sentimento de ausência de tempo, fragmentação e velocidade) e o tempo como narrativa (tempo do brincar, conviver e produzir narrativas). Ao refletir criticamente sobre o uso do tempo no cotidiano da educação infantil, a autora sugere modos de resistência à intervenção do mundo do capital na vida cotidiana de professores e crianças, concluindo que o cotidiano

pode ser visto na creche e pré-escola como potencializador de tempos para viver a infância.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das imagens narrativas na invenção dos currículos e da formação. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 8, n. 3, p. 306-316, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n3.306316/14761>>.

O artigo problematiza as pesquisas com o cotidiano, evidenciando a potência das imagens narrativas como promotoras da invenção de currículos e processos de formação de professores. Apoiados em pesquisas desenvolvidas em diversas instituições educacionais, os autores evidenciam o modo como os praticantes dos cotidianos dessas instituições desenvolvem e pensam os currículos e a formação inicial e continuada de professores. Apresentando dados, os autores inferem que as pesquisas com os cotidianos necessitam da construção de outras possibilidades teóricas e metodológicas, no intuito de superar classificações por meio de categorias que impedem a manifestação das relações que constituem a vida. Por essa razão, é defendido o argumento de que, nas pesquisas com os cotidianos, os sujeitos investigados assumem o papel de protagonistas e não de simples objetos.

180

GARCIA, Alexandra; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). *Nilda Alves: praticante pensante de cotidianos*. Curitiba: Autêntica, 2015.

O livro é constituído por textos que marcaram a produção teórica da pesquisadora Nilda Alves e destina-se a professores, pesquisadores e demais interessados em pensar o cotidiano em sua interface com a educação. Na abertura do livro, é apresentada uma cronologia da obra da pesquisadora; em seguida, uma introdução na qual é esclarecido o conceito de cotidiano, seus efeitos e implicações na educação; e uma entrevista com Nilda Alves. Posteriormente, os textos são agrupados em três partes: a primeira, intitulada *Formação docente e cotidianos escolares*, é composta por quatro textos que se referem especificamente à interface entre cotidiano e formação: "Alternativas de formação de professores para a educação básica"; "Compassos e descompassos do fazer pedagógico"; "Eu avalio, tu avalias, ele (ela) avalia, nós avaliamos"; e "O 'uso' de artefatos tecnológicos em redes educativas e nos contextos de formação". A segunda parte enfoca *Questões teórico-metodológica nas/das/com as pesquisas em educação* e é constituída por três textos: "Decifrando o pergaminho: os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas"; "Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos"; "Currículos e pesquisas com os cotidianos". A terceira parte, *Narrativas e imagens*, trata das pesquisas mais recentes de Nilda Alves em quatro textos: "Imagens das escolas:

sobre redes de conhecimento e significações em currículos escolares”; “Interrogando uma ideia a partir de diálogos com Coutinho”; “O ‘espaço-tempo’ escolar como artefato cultural nas histórias dos fatos e das ideias”; “Faz bem trabalhar a memória: criação de currículos nos cotidianos, em imagens e narrativas”.

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM GEOGRAFIA DA INFÂNCIA. *Geografia da infância*. [blog]. Disponível em: <<http://geografiadainfancia.blogspot.com.br/>>.

Diversas propostas e conhecimentos decorrentes de pesquisas que evidenciam as vivências que as crianças possuem no espaço são compartilhados no *blog*. Os estudos e as postagens destinam-se a professores e pesquisadores interessados no campo da infância.

GRUPO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL E INFÂNCIAS *ver* Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. *Cotidiano escolar e infância: interfaces da educação infantil e do ensino fundamental nas vozes de seus protagonistas*. 2012. 296 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2555.pdf>.

Baseada em estudos da Psicologia Histórico-Cultural, a pesquisa teve como objetivo evidenciar as relações existentes entre as orientações legais e organizacionais e as práticas pedagógicas existentes no cotidiano de escolas de educação infantil e ensino fundamental após a ampliação do ensino fundamental para nove anos. Metodologicamente, por meio de uma mesoabordagem, a pesquisa, desenvolvida no período de 2009 a 2011, constituiu-se de três etapas nas quais foi focalizado o cotidiano escolar: a) na primeira etapa, foi realizada análise das concepções e ideários propostos pelas escolas investigadas, na qual se procurou identificar as relações do cotidiano com as políticas educacionais vigentes; b) na segunda, foram captados os diferentes olhares dos profissionais que atuam nas escolas em que foi realizada a pesquisa; c) na terceira, foram focalizadas as percepções das crianças, possibilitando a escuta e a expressão delas sobre as escolas. Por meio da análise dos dados produzidos durante a pesquisa, foi possível concluir que, apesar de as instituições de educação infantil e ensino fundamental pesquisadas tentarem adequar seus modos de funcionamento e práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças à ampliação do ensino fundamental para nove anos, é possível evidenciar um descompasso entre esses diferentes âmbitos. Desse modo, infere-se que os contextos investigados ainda não estão de acordo com as orientações legais no que diz respeito às práticas pedagógicas desenvolvidas com as crianças.

OLIVEIRA, Cristiane Elvira de Assis. *Temporalidades no/do cotidiano da educação infantil*. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/ppge/files/2012/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Cristiane-Elvira-de-Assis-Oliveira-2012.pdf>> .

As temporalidades no/do cotidiano escolar são discutidas a partir das contribuições do campo de estudos do cotidiano. O estudo esclarece que as temporalidades dizem respeito aos diferentes modos de lidar, se relacionar, organizar e lidar com o tempo, que constituem a experiência humana no e com o tempo. Metodologicamente, foram desenvolvidas duas etapas durante o processo de investigação: a) na primeira etapa, foi realizada observação em uma turma de educação infantil durante um período de seis meses; b) na segunda, foram realizadas cirandas (encontros) com oito professoras de educação infantil para efetuar o mapeamento de indícios de temporalidades no/do cotidiano escolar. A pesquisa apontou as seguintes temporalidades: 1) temporalidade na/da escola de educação em tempo integral; 2) temporalidades tecidas no currículo; 3) temporalidades de crianças da educação infantil. Conclui que é necessário ampliar o tempo escolar com a formação em contexto dos/das professores/as no que se refere à construção de um currículo constituído no/com o cotidiano e o respeito às múltiplas temporalidades das crianças.

182

PROJETO Território do Brincar. [site]. Disponível em: <<http://territoriodobrincar.com.br/>> .

O objetivo central do Projeto Território do Brincar é a escuta, a pesquisa e a disseminação da cultura infantil. O conteúdo disponibilizado focaliza o brincar por meio da produção da cultura infantil, divulgando produções culturais, filmes, biblioteca, mapeamento de brincadeiras, vídeos e notícias.

REZENDE, Maria da Glória Pinheiro. *Desinvisibilizando os fazeres-saberes das crianças praticantes no cotidiano da oficina Corpo, Cor e Sabor*. 2015. 156 f. Tese (Doutorado em Nutrição) – Instituto de Nutrição, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.btdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=9543> .

Utilizando as contribuições de Michel de Certeau e Nilda Alves sobre os estudos nos/dos/com os cotidianos, e de autores como Edgar Morin, Carlo Ginzburg, Boaventura de Sousa Santos, Inês Barbosa de Oliveira e Paulo Freire, a pesquisa foi desenvolvida na oficina Corpo, Cor e Sabor, no Núcleo de Arte Leblon – Centro de Pesquisa em Formação em Ensino Escolar de Arte e Esporte da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e teve como interlocutoras as crianças do terceiro ano do ensino fundamental. O objetivo da pesquisa foi dar a conhecer os fazeres/

saberes das crianças investigadas sobre alimentação. O argumento central é o de que as crianças praticantes do espaço-tempo escolar possuem conhecimentos sobre alimentação, nutrição e saúde, que devem ser considerados quando se planejam ações educativas no contexto da educação alimentar e nutricional. Assim, a partir dos dados da pesquisa, os fazeres/saberes das crianças são visibilizados em sete narrativas de experiências desenvolvidas no contexto das oficinas, que comprovam o argumento de que os pequenos praticantes do cotidiano possuem aqueles conhecimentos sobre educação alimentar.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (GEIN). [site]. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gein/pagina-exemplo/>>.

O Grupo de Estudos em Educação Infantil e Infâncias (Gein) tem como foco a divulgação de pesquisas e atividades de assessoria e formação continuada de professores da área de educação infantil. O conteúdo divulgado refere-se a atividades desenvolvidas e em andamento, indicações bibliográficas e compartilhamento de artigos produzidos pelos membros do Gein.

VASCONCELOS, Queila Almeida. *Crianças bem pequenas no cotidiano da escola: tecendo relações entre participação e interesses de aprendizagem*. 2015. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/131061>>.

Com base nos estudos de Brougère e Ulmann (2012) sobre aprendizagem na vida cotidiana e em pesquisas sobre participação infantil fundamentadas na Sociologia da Infância (Fernandes, 2009), o objetivo da investigação foi evidenciar as ações e os interesses de aprendizagem das crianças bem pequenas. Metodologicamente, foi desenvolvida uma pesquisa com 13 crianças (com idade entre 1 e 27 meses) e 7 adultos de uma escola pública de educação infantil de Porto Alegre. Durante o processo investigativo, as crianças foram consideradas protagonistas, e os professores/as e estagiários/as, interlocutores da pesquisa. Depois do trabalho de campo e da análise dos dados, foram definidas três unidades analíticas: 1) aprender na vida em comum; 2) aprender na vida cotidiana; 3) aprender fora da sala de aula. Desse modo, foi possível inferir que a participação infantil nos modos de organização do cotidiano da escola está permeada pela concepção das ações das crianças e de sua incessante busca em fazer parte do mundo.

Rodrigo Saballa de Carvalho, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pós-doutor pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS na Linha de Pesquisa Estudos sobre Infâncias e professor da área de Educação Infantil do Departamento de Estudos Especializados (DEE) da Faculdade de Educação dessa universidade.

rsaballa@terra.com.br

Recebido em 17 de setembro de 2017

Aprovado em 22 de setembro de 2017

avaliadores
ad hoc 2017

Adriana Barin de Azevedo
Alexandre Azevedo
Amadeu Bego
Ana Carolina Perrusi Brandão
Ângela Albino
Angela Cavalli
Anne Emilie Cabral
Antônio Maciel
Bianca Guizzo
Carlos dos Santos Martins
Caroline Lacerda
Celia Nunes
Celso Carvalho
Cláudia Santos Lamprecht
Claudio Costa
Cristiane dos Santos Pessoa
Cristina Carvalho
Crizieli Ostrovski
Débora Silveira
Denise Antunes
Eliane Freitas
Elisa Massena

Emília de Lima
Fabiana Fernandes
Fernanda Müller
Flávia Medeiros Sarti
Francisco Roberto de Carvalho
Gilberto Damiano
Gilvan Luiz Costa
Gilvane Corrêa
Heloisa Helena Azevedo
Ivanda Martins Silva
Ivone Oliveira
Jacques Therrien
Jadson Justi
Jalmiris Regina Simão
Jane Bittencourt
João Alberto Munsberg
João da Silva
João Vicente Silva Souza
Josias Benevides da Silva
Julio Bertolin
Leila Bijos
Lucélio Ferreira Simião

Luci Duso Pacheco
Maévi Nono
Mara Darcanchy
Márcia Buss-Simão
Marcos Oliveira Sobral
Maria Cristina Bezerra
Maria de Fatima da S. Costa G. de Mattos
Maria de Sá
Maria do Socorro de Oliveira Cavalcante
Maria Fernanda Cavaton
Maria José Fernandes
Maria Nunes
Marina Caprio
Marinalva Barbosa
Marta Nörnberg
Marta Regina Brostolin
Mauro Titton
Neusa Diniz
Nilson Silva
Norinês Bahia
Patrícia Maria Simões
Paulo Fochi

Ricardo Bittencourt
Robson dos Santos
Rogério Rodrigues
Ronaldo D'Ávila
Rosa Barbosa
Rosa Maria Coutrim
Rosimeire Cruz
Samia Magaly Soares
Sandra Garcia
Simone Alves
Sislândia Ferreira Brito
Solange Fernandes Monteiro
Sônia Maria Clareto
Suzana Libardi
Tarcia Silva
Umberto Pinto
Uyguaciara Castelo Branco
Valéria Ascenção
Vanda Ribeiro
Vânia Alves Martins Chaigar
Viviane Pinto
Waldmir Neto
Yvonne Maggie

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)

- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)
- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: Em Aberto – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos
- 97 - Docência Universitária
- 98 - Políticas públicas para formação de professores
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>