



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

CLAUDEMIR DANTES DA SILVA

**AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS: REGISTROS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

DOURADOS, MS

2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

CLAUDEMIR DANTES DA SILVA

**AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS: REGISTROS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Doutorado da Faculdade de educação (FAED), da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Orientadora: Dra. Magda Sarat.

DOURADOS, MS

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S586r Silva, Claudemir Dantes Da
AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS: REGISTROS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL [recurso eletrônico] / Claudemir Dantes Da Silva. -- 2021.
Arquivo em formato pdf.

Orientadora: Magda Carmelita Sarat Oliveira.
Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal da Grande Dourados, 2021.
Disponível no Repositório Institucional da UFGD em:
<https://portal.ufgd.edu.br/sector/biblioteca/repositorio>

1. criança. 2. professora. 3. educação infantil. 4. poder. I. Oliveira, Magda Carmelita Sarat. II.
Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

CLAUDEMIR DANTES DA SILVA

**AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS: REGISTROS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**BANCA EXAMINADORA DA TESE PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR
EM EDUCAÇÃO**

Profª. Dra. Magda C. Sarat Oliveira (UFGD)
Presidente da Banca e orientadora

Prof. Dra. Gabriela Guarnieri de Campos Tebet (UNICAMP)
Titular da Banca

Prof. Dra. Raquel Salgado (UFR)
Titular da banca

Profª. Dra. Rosemeire de Lourdes Monteiro Ziliani (UFGD)
Titular da Banca

Profª. Dra. Andréia Vicência Vitor Alves (UFGD)
Titular da banca

DOURADOS, MS

2021

Gostaria de carinhosamente agradecer...

Especialmente à minha orientadora, professora Magda Sarat, que me acompanha e incentiva desde o mestrado. Obrigado por ser exemplo de autenticidade, dedicação e trabalho e pelos ensinamentos e parcerias que vão muito além da figuração acadêmica;

Às professoras e aos professores do PPGedu- FAED/UFGD, pelas aulas, leituras e possibilidades de aprendizados;

Às professoras que compuseram a banca avaliadora no exame de qualificação e na defesa de minha tese- Gabriela Tebet (UNICAMP), Raquel Salgado (UFMT), Rosemeire Ziliani (UFGD), Thaise da Silva (UFGD) e Andreia Vicência Vitor Alves. Grato pelas contribuições e reflexões que certamente apontam para o futuro, considerando que essa pesquisa não encerra aqui;

Aos colegas dos grupos de estudos e pesquisas Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador (GPEPC) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil de Dourados/MS (GEPEIND);

À Prefeitura Municipal de Dourados/MS que prontamente aceitou meu pedido de afastamento remunerado para estudo;

Especialmente às professoras “Marta e Paula”¹, que cederam seus registros, fontes de análise dessa tese. Gratidão pelo trabalho tão dedicado e esforço na direção de uma educação infantil que centraliza as crianças. Vocês são grande inspiração, continuem!

Às minhas amigas queridas de caminhada: Eliana, Shirley, Núbea e ao amigo Klaus, gratidão pelos papos aleatórios e risos soltos;

À minha família - mãe e irmão que, às suas maneiras, sempre me perguntavam sobre o andamento da pesquisa.

¹ Nomes fictícios.

RESUMO

Considerando o cotidiano da educação infantil, esta pesquisa apresentou como questão norteadora discutir sobre como são estabelecidas as relações de poder entre professoras e crianças. Desse modo, buscamos problematizar e analisar as relações de poder utilizando como fontes, os registros disponibilizados por duas professoras, produzidos no ano de 2016, momento em que ambas trabalhavam com crianças na faixa etária dos 2 aos 4 anos. Metodologicamente, tratou-se então, de uma pesquisa de abordagem qualitativa com base na análise documental. Quanto ao referencial teórico buscamos uma aproximação com a teoria de Norbert Elias, para tanto utilizamos os conceitos de *figuração, interdependência e poder*. Apoiados nesse referencial e tratando a instituição de educação infantil como uma figuração social, onde estão imbricadas outras figurações, as fontes em questão, nos permitiram perceber que na contemporaneidade, existe um maior equilíbrio na balança de poder entre professoras e crianças. Essa percepção, ao nosso entender, apareceu a partir do momento em que, intencionalmente, as docentes adequaram tempos e espaços, tornando-os mais flexíveis, para que ocorresse da melhor forma possível, a interação entre as crianças, bem como a interação destas para com as professoras. O reconhecimento cada vez mais ampliado das especificidades infantis e de seu potencial para o aprendizado e para a produção cultural, enfoca o expressivo lugar de poder que as crianças ocupam nos espaços coletivos de aprendizagem. Além disso, influenciam, alteram e ressignificam, não somente os espaços/ambientes da creche, como também agregam as famílias nas ações do cotidiano, nos levando a inferir sobre as alterações relacionais, inclusive nos lares, também, a partir das vivências da creche. No mais, as crianças demonstraram, de diferentes formas, que constroem suas próprias teias relacionais, tensionadas por suas indagações nem sempre respondidas, gestos de empatia, alteridade e formas bastante peculiares de reconhecimento do outro e da interação com o mundo à sua volta. Já as professoras, por sua vez, apesar de promoverem práticas dialógicas e participativas, mesmo que em muitos momentos não os faça de forma intencional, ainda se utilizam de artifícios que buscam ajustar as crianças a modelos de comportamentos tidos com civilizados, corretos e aceitáveis.

Palavras-chave: Criança; Professora; Educação Infantil; Poder.

ABSTRACT

Considering the daily life of early childhood education, this research presented as a guiding question to discuss how power relations between teachers and children are established. Thus, we seek to problematize and analyze power relations using as sources the records made available by two teachers, produced in 2016, a time when both worked with children aged 2 to 4 years. Methodologically, this was a qualitative research based on documentary analysis. As for the theoretical framework, we seek an approximation with Norbert Elias' theory, for this purpose, we use the concepts of figuration, interdependence and power. Supported by this framework and treating the institution of early childhood education as a social figure, where other figures are interwoven, the sources in question have allowed us to realize that in contemporary times there is a greater equality in the balance of power between teachers and children. This perception, in our understanding, appeared from the moment when, intentionally, the teachers adapted times and spaces, making them more flexible so that the interaction between children, as well as their interaction with teachers, could take place in the best possible way. The increasing recognition of children's specificities and their potential for learning and cultural production, focuses on the expressive place of power that children occupy in collective learning spaces. In addition, they influence, alter and resignify, not only the spaces / environments of the daycare center, but also aggregate families in their daily actions, leading us to infer about relational changes, including in homes, also, from the daycare experiences. Furthermore, children demonstrated in different ways that they build their own relational webs, tensioned by their not always answered questions, gestures of empathy, alterity and very peculiar ways of recognizing the other and interacting with the world around them. Teachers, on the other hand, in spite of promoting dialogical and participatory practices, even if in many moments they do not do it intentionally, they still use artifices that seek to adjust children to models of behavior that are considered civilized, correct and acceptable.

Keywords: Child; Teacher; Child Education; Power.

LISTA DE SIGLAS

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UFGD - Universidade Federal da Grande Dourados

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

USP - Universidade de São Paulo

PUC/MG - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

MS - Mato Grosso do Sul

CEIM - Centro de Educação Infantil Municipal

CEI - Centro de Educação Infantil

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BDTD - Banco Digital Brasileira de Teses e Dissertações

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

CF - Constituição Federal

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação

FAED - Faculdade de Educação

GPEPC - Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Processo Civilizador

GEPEIND/MS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil de Dourados/ Mato Grosso do Sul

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Diálogos em torno da flor	40
Imagem 2 - Vivências na areia- professora e crianças.....	47
Imagem 3 - “Será que as formigas eram grandes Prô?”	74
Imagem 4 - “Onde está sua mãezinha?”.....	77
Imagem 5 - "Isso aqui não é alface!".....	80
Imagem 6 - Professoras em momentos de estudos coletivos.....	82
Imagem 7 - "Combinamos assim: eu fico um pouco, depois você fica".....	85
Imagem 8 - Arte em família 1.....	93
Imagem 9 - Arte em família 2	96
Imagem 10 - Tempo de espera.....	102
Imagem 11 - Nosso espaço/ambiente.....	106

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	6
CAPÍTULO I - INFÂNCIAS, CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL	26
1.1 Educação infantil: aspectos históricos e legais.....	26
1.2 Crianças, infâncias e a produção da cultura infantil.....	38
1.3 Adultos, crianças e poder: o que dizem as pesquisas	48
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO INFANTIL, COTIDIANO E REGISTRO	56
2.1 Rotina e cotidiano: configurando a relação entre adultos e crianças.....	56
2.2 Documentação pedagógica e registro: fontes de expressão das práticas.....	61
2.3 Registro do cotidiano: o que contam sobre professoras e crianças.....	65
2.4 Trabalho coletivo: professoras, crianças de diferentes idades e as famílias.....	82
CAPÍTULO III - ADULTOS, CRIANÇAS E PODER: A VOZ DOS REGISTROS	88
3.1 O poder entre as figurações adulto/professora e criança	88
3.2 Professora, crianças e práticas civilizadoras.....	97
3.3 Espaços, ambientes e relações de poder.....	104
3.4 Crianças e seus pares: aspectos de relações de poder.....	114
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	122
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
APÊNDICE	137
ANEXOS	139

INTRODUÇÃO

Para começar...

Nas escritas iniciais trago resquícios de um registro um pouco diferente das fontes analisadas nesta tese, pois são registros que narram parte de minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional e, embora dê maior ênfase à trajetória acadêmica e profissional, estou certo de que os lugares por onde passei, as pessoas com as quais me relacionei e os diferentes modos como interpretei o mundo, em cada momento da minha vida, principalmente na infância, foram e ainda são importantes alicerces que embasam minhas relações pessoais e profissionais.

Apesar da pouca escolarização, meus pais sempre foram grandes incentivadores para que os filhos² estudassem. Foi então que aos 16 anos decidi “alçar vôo” para além dos córregos e quintais, já que vivi toda a minha infância no sítio próximo ao município de Vicentina- MS. No ano de 1998, me mudei para Dourados- MS, a segunda maior cidade do estado, para ingressar no seminário diocesano³, iniciando uma etapa nova de minha vida. O tempo no seminário, quase quatro anos, contribuiu para a construção da pessoa que sou hoje, além de contribuir para o delineamento de minha trajetória profissional.

No ano de 1999, ingressei no curso de pedagogia, cuja escolha não se deu por vontade própria, mas como seminarista fui direcionado para esse curso. Preciso dizer o quanto não me dedicava a graduação, já que não me imaginava trabalhando com crianças, muito menos com as crianças da educação infantil. Acreditava que poderia fazer pedagogia apenas para cumprir com a determinação do seminário e, ao concluir o curso, continuaria os meus estudos para tornar-me padre. Grande engano!

No decorrer do primeiro ano do curso de pedagogia, aos dezessete anos, fui encaminhado, pelo então bispo da diocese, para desenvolver trabalhos voluntários em uma instituição não governamental, o Centro de Integração do adolescente- CEIA, instituição filantrópica, localizada na periferia do município de Dourados, que atendia crianças e adolescentes pobres e em situação de vulnerabilidade social. O CEIA oferecia aos atendidos, aulas de reforço escolar e curso de artesanato, para aqueles com idade entre sete e quatorze

² Somos três irmãos, sendo um irmão mais velho e uma irmã mais nova do que eu.

³ O Seminário Diocesano Sagrado Coração de Jesus, está localizado na Rua Monte Alegre 3205 Dourados-MS.

anos e cursos de informática, costura, culinária, serigrafia, cabeleireiro, entre outros, para aqueles com idade acima de quatorze anos. Eu trabalhava com os adolescentes com idade entre treze e quinze anos, com aulas de reforço escolar e também ensinava artesanato.

A possibilidade de desenvolver os ensinamentos teóricos, aprendidos na graduação, no trabalho voluntário junto aos atendidos na instituição filantrópica, despertou em mim maior interesse pelo curso de pedagogia. Embora esse seja um ponto importante, acredito que o impulso maior foi perceber a necessidade e a urgência de reflexão contínua e crítica sobre a prática docente, em especial na interlocução com o cotidiano das instituições. Assim, a realidade dos atendidos no CEIA começou a me incomodar sobremaneira e passei a acreditar que ao me formar poderia fazer mais pelos adolescentes com os quais eu trabalhava. Como mencionado acerca do curso de pedagogia, mais uma vez posso ter me enganado, quanto ao auxílio às dificuldades daqueles adolescentes, já que os problemas de toda ordem enfrentados por eles e suas famílias eram bem maiores que o meu desejo de ajudá-los de alguma forma, contudo não desisti.

Acredito que meu interesse despertado na ocasião pela licenciatura, pela educação, me motivou (e ainda motiva) a ir fazendo-me professor. É como se aos poucos a pedagogia tivesse me escolhido, quem sabe por passar a reconhecer que à escola cabe um importante papel social e político, o qual precisa apontar para a transformação social e que, por estar imerso nela, caberia parcialmente, também, a mim essa responsabilidade.

Após o término da graduação em 2001, quando já não estava mais no seminário, segui trabalhando no CEIA, bem como na Secretaria Municipal de Educação do município de Dourados- SEMED, inicialmente como professor temporário e posteriormente em 2011, assumi cargo público como professor na educação infantil, numa turma de pré-escolar I (3 a 4 anos) onde permaneço até então. Usando uma expressão muito conhecida, às vezes “acho que o destino me pregou uma peça”, pois ao me lembrar de quando comecei a cursar pedagogia, não imaginava que um dia iria atuar com crianças pequenas e mais do que isso, não cogitava a ideia de que desenvolveria pesquisas cujos objetos girassem em torno dessa etapa da educação.

Penso ser pertinente ressaltar aqui que, ao ser convocado para assumir a vaga de professor, por meio do concurso público, no ano de 2011, enfrentei algumas dificuldades relacionadas aos estereótipos criados socialmente, no tocante ao fato de eu ser biologicamente homem e ter sido aprovado em um concurso, para atuar na educação infantil.

E como forma de elucidar duas situações constrangedoras pelas quais passei, transcrevo os seguintes relatos, encontrados em Ferreira, Irala e Silva (2020), conto-lhes a primeira.

Ao entrar em contato com o núcleo de educação infantil da secretaria municipal de educação, para ser encaminhado para o CEIM onde assumiria a vaga, uma das funcionárias me olhou e indagou: ‘A sua vaga é pra zelador, não é?’ Respondi: _não, é para professor mesmo! Ela me olhou meio sem graça e encaminhou meu atendimento para outra profissional do núcleo (FERREIRA; IRALA; SILVA, 2020, p. 841).

O excerto acima, aponta que há ainda grande preconceito a respeito da figura masculina nos centros de educação infantil. Muitas vezes, ele surge das instâncias maiores, como, por exemplo, de secretarias educacionais. Tais preconceitos são demonstrados pela estranheza, surpresa, por perguntas inconvenientes e constrangedoras, conforme encontrado no relato supracitado e até por muitas outras ações explícitas ou veladas.

O relato seguinte ocorreu quando a secretaria de educação do município de Dourados entrou em contato com a coordenadora do CEIM, onde a vaga seria preenchida. Incisivamente a gestora disse que não aceitaria o docente, justificando o fato de ser homem, conforme segue.

[...] como o telefone estava com o som bastante alto pude ouvir parte da conversa em que a coordenadora disse, que o fato de ser um homem, iria trazer problemas para ela, problemas com as mães, e que por isso, não me queria por lá. Nesse momento, a responsável pelo setor, bastante constrangida, já que sabia que eu estava ouvindo a conversa, disse que, independente da vontade da coordenadora em questão, eu seria encaminhado para a instituição, por ter sido aprovado em um concurso público (FERREIRA; IRALA; SILVA, 2020, p. 842).

Embora a responsável pelo setor na SEMED tenha exigido que a coordenadora do CEIM me recebesse na instituição, pelos motivos já conhecidos, entendi que não deveria assumir a vaga ali, optando por outra instituição onde fui acolhido tanto pela gestão quanto pelas crianças.

Minhas primeiras experiências com as crianças foram bastante desafiadoras, pois como muitos, minhas práticas eram mais centradas em mim mesmo do que nelas, que mais ouviam que falavam. É claro que esse modo de interagir foi logo tensionado pelas próprias crianças, pois em diversos momentos pareciam estar totalmente alheias as minhas “orientações”, demonstrando interesse por outras coisas e “coisas desimportantes” aos meus olhos.

Lembro-me de que houve uma situação em que as crianças saíram do refeitório, pós-almoço e no retorno para a sala, ao cochicharem entre si, correram para uma parte do pátio onde havia muito mato e, então, algo lhes chamou a atenção. Como as chamei mais de uma vez e “não me ouviram”, fui até elas para “trazê-las” de volta para a sala. Para minha surpresa estavam encantadas com as abelhas que polinizavam as pequenas flores dos arbustos, a propósito, pequenas demais para serem relevantes para mim, naquele momento. Assim, tratei logo de tirar as crianças dali, com o argumento de que as abelhas podiam ser perigosas.

Fui percebendo, e é bem verdade, que as crianças “nos educam”. Esse fato e vários outros gestos, somados às leituras e reflexões que comecei a buscar, foram despertando em mim, além de maior conhecimento, a sensibilidade tão necessária à interação, bem como à tentativa de compreensão de suas linguagens e a percepção das crianças como indivíduos, como pessoas que pensam e sentem o mundo a sua maneira.

E foi com esse desejo de repensar as práticas e interações com as crianças, que em 2011 cursei a disciplina de História da Infância e da Educação Infantil, como aluno especial, no curso de mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGedu, da Universidade Federal da Grande Dourados- UFGD, onde pude ampliar um pouco mais meus conhecimentos sobre a criança, infância e educação infantil, bem como conhecer e estudar alguns textos de Norbert Elias, referencial teórico com o qual tenho buscado aproximações, às quais me dedico a detalhar mais adiante nesta tese.

Durante a disciplina conheci a professora Eliana Maria Ferreira⁴, que na época cursava como aluna regular, o mestrado, cuja pesquisa voltava-se para a educação infantil e para as crianças. Foi Eliana, hoje uma grande amiga, que no ano seguinte me convidou para trabalhar como docente, no Centro de Educação Infantil da UFGD-CEI-UFGD, no pré-escolar I, onde permaneci por pouco mais de um mês apenas, pois fui novamente convidado a assumir a coordenação pedagógica e administrativa daquele CEI, me desafiando junto à equipe com a qual trabalhava, a oferecer às crianças e à comunidade uma educação infantil que centralizasse e valorizasse os “pequenos” e suas produções.

⁴A professora Dra. Eliana Maria Ferreira era do quadro de profissionais efetivos, na função de coordenação pedagógica, na Rede Municipal de Educação do município de Dourados MS, e atualmente também está atuando como professora temporária na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, onde ministra aulas no curso de Pedagogia.

Ainda em 2012, iniciei um curso de pós-graduação *Latu-senso*, em Docência na Educação Infantil⁵, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS e me submeti, no fim desse mesmo ano, ao processo seletivo para o mestrado em educação na UFGD, onde fui aprovado, começando o curso em 2013. Preciso dizer das dificuldades que enfrentei, trabalhando durante todo o dia no CEI, fazendo especialização quinzenalmente, nos finais de semana, e fazendo mestrado. Foi um ano muito desafiador e exaustivo, mas também de muito crescimento pessoal e profissional.

No curso de mestrado⁶ me dediquei a pesquisar sobre as relações de interdependências entre as famílias e os CEIMS, para isso uma pesquisa de campo, em duas instituições públicas de educação infantil, localizadas na periferia do município de Dourados - MS, onde pude observar e entrevistar professoras, coordenadoras e famílias. Como já sinalizado, busquei respaldo teórico em Norbert Elias, me aproximando dos conceitos de interdependência e poder.

Estive na coordenação do CEI-UFGD até início de 2017, quando novamente, a convite da então secretária municipal de educação de Dourados⁷, assumi o Núcleo de Educação Infantil, na SEMED, deixando de coordenar apenas um e passando à coordenação dos 38 centros, mais escolas e escolas conveniadas, que atendiam a educação infantil. Éramos uma equipe composta por três profissionais do quadro efetivo, os três já eram mestres em educação e com pesquisas na área, o que favoreceu a construção de um plano de trabalho, basicamente focado na formação *in-loco* das professoras, em pequenos grupos, onde pudemos ouvir a todas, discutir sobre suas práticas e sugerir caminhos possíveis ao aprimoramento, na mesma medida em que aprendemos muito com as professoras e professores com os quais nos relacionamos.

Graças às políticas de descontinuidade, o trabalho da então secretária de educação foi interrompido em abril de 2017 e o de nossa equipe em julho do mesmo ano, já que muitas das nossas posições, para não dizer todas, apontavam na contramão das “políticas” de desvalorização das profissionais da educação infantil, bem como da marginalização das

⁵ No curso de especialização me dediquei a discutir sobre os espaços de participação das famílias no cotidiano da educação infantil, o que resultou em um artigo de conclusão do curso, sob orientação da professora Dra. Ana Paula G. Melim (UCDB- Universidade Católica Dom Bosco).

⁶ O título da dissertação foi: ‘Família e Educação Infantil: relações interdependentes’ e foi orientada pela professora Dra. Magda Sarat.

⁷ A então secretária assumia a SEMED, devido às eleições para prefeito do município de Dourados, ocorridas em outubro de 2016.

práticas desenvolvidas nos CEIMS. Enquanto estivemos nesse cargo, pudemos conhecer de forma mais próxima e dar formações em todas as unidades de educação infantil, tendo contato direto com as profissionais, inicialmente ouvindo suas expectativas, anseios e também as suas queixas e sugestões.

Assim que deixei o cargo e já aprovado no processo seletivo para o doutorado, me afastei do trabalho e me dediquei somente ao curso, onde minha proposta de investigação, como a maioria das pesquisas de pós-graduação, se insere e foi impulsionada pela trajetória profissional, que somadas às leituras, me fizeram refletir sobre o momento que estamos vivendo, em que as pesquisas sobre a educação infantil têm buscado contribuir na revisão de práticas conversadoras e assistenciais avançando rumo à promoção de ações, que considerem as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas na construção e ampliação de seu conhecimento.

À guisa da pesquisa

Historicamente as instituições de educação promoveram práticas, cuja intencionalidade estava no ato de civilizar os indivíduos, em outras palavras, elas se incumbiam de estipular regras de comportamento social ensinadas pelos adultos, as quais iniciavam os pequenos “[...] à prática da representação de si mesmas no teatro da vida social [...]” (BOTO, 2017, p.75). A cada momento histórico, as características civilizadoras que as escolas e outras instituições de educação assumiam, relacionavam-se também às mudanças sociais, políticas e culturais presentes naqueles contextos.

Nesse caminho, a nossa pesquisa de mestrado, concluída em 2015, apontou que os CEIMS pesquisados se colocavam como locais privilegiados, para que ocorresse de forma “adequada” as ações de cuidado/educação⁸ das crianças pequenas, prova disso encontra-se nos vários registros de Atas de reuniões de pais, utilizadas como fonte, onde fica explícito, que por parte dos CEIMS, há uma tentativa de direcionar os fazeres no interior dos grupos familiares, por meio de orientações básicas sobre como proceder com os filhos, no que se refere aos aspectos citados. Tal fato nos faz refletir sobre: em que medida o CEIM, ao ocupar um lugar de poder confortável frente às famílias e crianças, atua numa perspectiva de

⁸ Considerando a (in) dissociabilidade nas ações de ‘cuidado e educação’, durante a construção desse trabalho, ao citar essas duas palavras, não utilizaremos o termo ‘e’, mas colocaremos uma barra (/) formando uma só palavra, já que nesse caso, a barra indica itens que possuem relação entre si.

formatação de “comportamentos adequados” socialmente estabelecidos, para crianças e famílias.

A partir desta e de outras questões, nos propusemos a investigar no doutorado como são estabelecidas as relações de poder entre professoras e crianças no cotidiano da educação infantil. Assim, ao buscar uma aproximação com a teoria de Norbert Elias, com quem fizemos um esforço de aprofundar a discussão sobre a temática, pudemos afirmar que as relações de poder, nesse caso, favorecem os adultos, no entanto, resta-nos saber, quais são os artifícios utilizados no processo de adequação de comportamentos, bem como no controle das crianças.

Apesar da relação de poder favorecer os adultos, o próprio Elias (2012) reconheceu que também as crianças exercem poder sobre eles, sobretudo nas relações que estabelecem com seus pais e professoras. Dessa maneira, se nos atentarmos ao espaço social e político que as crianças têm conquistado, especialmente a partir do século XX, já teremos um bom exemplo do equilíbrio das relações de poder entre estes indivíduos. Nesse sentido, cabe questionar como as crianças interpretam e agem frente às orientações dadas pelas professoras? Quais são as fontes de poder que ambos, professoras e crianças utilizam para ocupar e garantir seus espaços na figuração?

Embora tenhamos aprofundado o conceito de figuração no decorrer do texto, aqui destacamos que segundo Elias (2006), a figuração “distingue-se de muitos outros conceitos teóricos da sociologia por incluir expressamente os seres humanos em sua formação” (ELIAS, 2006, p. 25). Da mesma forma entendemos que se trata do agrupamento de indivíduos, conectados por relações interdependentes, a propósito, não apenas entre os indivíduos no interior de uma figuração específica, mas entre figurações distintas, assim como se constitui o CEIM.

Partindo dessas questões, procuramos construir um itinerário de pesquisa que tornasse possível o alcance do objetivo geral deste trabalho, qual seja: identificar e problematizar as relações de poder entre professoras e crianças, no cotidiano da educação infantil. Dessa forma, traçamos outros objetivos mais específicos, a saber: apresentar e problematizar aspectos históricos de documentos que regulam e orientam a educação infantil no Brasil; refletir sobre as crianças enquanto produtoras de culturas e sobre os CEIMS como espaços privilegiados para essa produção cultural; desvelar parte da produção científica dedicada a discutir sobre as relações de poder no interior das instituições educativas;

conceituar e problematizar o cotidiano na educação infantil; apresentar e problematizar os registros como documentos que podem revelar aspectos do cotidiano, tanto das ações pedagógicas, quanto das relações entre os indivíduos; por fim, descrever, interpretar e problematizar o cotidiano relacional entre as professoras e crianças, utilizando como fonte, os registros das professoras, que até os limites de nossa pesquisa, ainda não foram utilizados nesse tipo de abordagem.

Logo que decidimos iniciar “nossa empreitada” de pesquisa, conforme estabelecem as “regras do campo acadêmico”, fizemos um levantamento das pesquisas já desenvolvidas sobre nossa temática de interesse, ou que estivessem mais próximo ao nosso objeto, pois para além de tornar possível situar nossa proposta de investigação, no campo de pesquisas sobre infância e educação infantil, foi também uma forma de valorizar e reconhecer as pesquisas já defendidas, bem como as suas contribuições para com a construção do conhecimento científico sobre a temática.

Para tanto, fizemos um levantamento no banco de teses e dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior e na BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando descritores como: “educação infantil; poder”, “criança; poder”, “adultos; crianças; poder”, foram encontrados trabalhos pertencentes a diversas áreas do conhecimento, bem como a diversas temáticas que extrapolaram as sugeridas pelos descritores e dificultaram significativamente a eleição dos trabalhos aqui apresentados. Após longa pesquisa nos títulos apresentados, selecionamos 68 trabalhos. Destes, a partir da leitura dos resumos, optamos por apenas 14 e abrindo mão das pesquisas que se distanciaram de nosso objeto de interesse, bem como da área da educação onde se insere nossa pesquisa. Por último, chegamos ao quantitativo de 07 trabalhos e optamos por apresentá-los no primeiro capítulo desta tese.

Os caminhos pelos quais percorremos, nas leituras dos trabalhos que nos antecederam, nas primeiras aproximações com as fontes, bem como com o referencial teórico, nos fundamentaram em partir da tese de que, “as ações do cotidiano da instituição de educação infantil se traduzem por meio da organização de tempos e espaços, tornando visível a trama das relações sociais, onde estão presentes as relações de poder. Ainda que tenha ocorrido mudança ao longo do processo histórico na maneira como as professoras interagem com as crianças, já que há hoje uma tentativa de atribuir às crianças um lugar mais central nas ações pedagógicas cotidianas, essas profissionais ainda se utilizam de artifícios

que visam “ajustá-las” a modelos de comportamentos pré-estabelecidos e tidos como civilizados e aceitáveis. Contudo, as crianças não se submetem plenamente a essas forças, pelo contrário, elas ‘as dobram’, como grupo social, e seguem construindo teias relacionais específicas, também permeadas por relações de poder”.

Sobre o referencial teórico com o qual dialogamos e buscamos dar continuidade às leituras iniciadas no mestrado, nos aproximam as teorias de Norbert Elias (2000; 2001; 2003; 2006; 2008; 2012). Neste momento, nos atentando mais especificamente aos conceitos de *figuração*, *interdependência* e *de poder*, esse último, apresentado pelo teórico sempre de forma relacional e produzido a partir da teia de interdependências entre os indivíduos em diferentes grupos sociais.

Assim, ao pensar nas interações entre adultos e crianças no cotidiano das instituições de educação infantil, procuramos identificar, nas minúcias dessas relações tão específicas e particulares, aspectos das relações de poder, muito embora Norbert Elias não tenha se dedicado a estudar as crianças, pois é a partir da modernidade que as percebemos e as tratamos como indivíduos, e que, mesmo estando em um processo inicial de construção de sua identidade, ocupam um lugar importante, no complexo mosaico das relações sociais. Como se refere Elias (1998), elas se caracterizam por serem um grupo que tem uma “relativa autonomia”. Neste contexto, passamos a apresentar alguns dos conceitos teóricos deste autor, de acordo com nossa apropriação e compreensão dos mesmos, para posteriormente problematizar as fontes de nossa pesquisa.

Norbert Elias foi um sociólogo alemão, que, apesar de relevante contribuição teórica, passou a maior parte de sua vida sem reconhecimento na comunidade científica. Embora tenha produzido uma enorme bibliografia, suas obras só foram conhecidas em outros países tardiamente. Ele era filho único de pais judeus, teve uma infância tranquila, pertencia a uma família de classe média, eram empresários do ramo têxtil, que além da confortável condição econômica, também ofereciam ao filho um ambiente emocionalmente estável e de muitas trocas afetivas.

Nascido em Breslau, Elias se refere à cidade, onde morou até os 18 anos, como um lugar onde,

A vida cultural era bastante movimentada, mas eu a conhecia, sobretudo através da tradicional sociedade judaica. Quero dizer que os judeus constituíram uma camada autônoma e estruturada da burguesia a qual, no

inverno frequentava com naturalidade os chamados “concertos de orquestra” (ELIAS, 1990, p. 16).

Como é possível perceber, o fragmento destacado revela o universo social e cultural onde Elias estava inserido, por um período significativo de sua adolescência. Um fato marcante de sua história ocorreu quando ele ainda era muito jovem, pois foi convocado, a contragosto, para combater como soldado na primeira guerra mundial. Ao retornar da guerra se dedica a estudar medicina e filosofia. Segundo ele, a medicina foi escolhida mais por uma aspiração de seu pai, do que dele mesmo. Ao contrário da filosofia, carreira pela qual optou e se dedicou com mais afinco. Somente ao se mudar de Breslau para Heidelberg, Elias passou a ter contato com a sociologia e a conviver com sociólogos, como Mannheim, com quem trabalhou como assistente em suas aulas, (ELIAS, 2001).

Uma das suas obras mais relevantes é o livro “O processo Civilizador” de 1939, no qual ele buscou explicar como o comportamento humano se transforma ao longo dos séculos- de forma não intencional - e, como somos influenciados por elementos de coerção externos que nos levam a controlar nossos impulsos e emoções, de modo a desenvolvermos um comportamento “mais civilizado”. Compreendemos como processo, pois o autor explicita e enfatiza tal caráter apontando o conceito de civilização e seus diferenciados contornos, especialmente se considerarmos os grupos sociais e culturais dos indivíduos humanos em distintos tempos e espaços.

Elias (2006) nos chama a atenção para o fato de que, comumente, o conceito de civilização tem sua característica processual destituída, já que não consideramos a que elementos “comuns não variáveis dos seres humanos, assim como a que elementos diversos variáveis, o conceito de civilização se refere” (ELIAS, 2006, p. 22). É fato que a ideia de civilização para uma comunidade do interior do Amazonas, por exemplo, é bastante distinta do que se pensa, sobre a mesma coisa, em um bairro de um grande centro urbano. Nesse caso, o que as difere são os modos como se constituem a partir de seu *habitus* social. Para Elias, tal *habitus* seria uma “segunda natureza”, na qual os comportamentos tornam-se naturalizados e partem de um determinado grupo. Embora os indivíduos de ambas as figurações, no exemplo supracitado, sejam seres humanos, encontram-se em processos civilizadores distintos.

Entretanto, mesmo não sendo o principal objetivo de nossa tese, buscamos também identificar como os espaços de socialização, para além dos familiares, contribuem no

processo de civilização dos indivíduos. As instituições de educação, no caso, em diferentes momentos históricos, operaram numa perspectiva civilizadora e por estarem imersas em determinadas figurações sociais, tencionaram garantir a formação e a manutenção de *habitus* sociais determinantes àquelas figurações.

Numa perspectiva elisiana, Ribeiro (2010) aponta que,

O conceito de figuração ajuda o cientista social a olhar para as formações sociais de maneira mais realista, e não reificada, pois a ferramenta de análise considera o indivíduo, em suas múltiplas relações sociais, ao mesmo tempo em que aborda as específicas formações sociais em que este se insere (RIBEIRO, 2010, p. 165).

Desse modo, esse é um dos conceitos de que nos apropriamos para problematizar a instituição de educação infantil, mesmo que o nosso interesse esteja voltado para as relações entre os indivíduos, estes se inserem em uma figuração social com características peculiares e relacionadas a outras figurações. Para Elias,

Apenas os seres humanos formam figurações uns com os outros. O modo de sua vida conjunta, em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão de conhecimento de uma geração para a outra, portanto, por meio do ingresso do singular no mundo simbólico específico de uma figuração já existente de seres humanos (ELIAS, 2006, p. 25).

Exemplificando a partir de nossa figuração, ou seja, a instituição de educação infantil, podemos dizer que desde o seu surgimento as relações em seu interior foram construídas essencialmente a partir de regras, normas e interações pautadas numa relação de poder desigual, a partir da ordem de uns e da obediência de outros, professoras e crianças respectivamente.

Ao longo dos séculos, essa característica organizacional foi se aprimorando, especialmente a partir do surgimento de documentos reguladores, representados, por exemplo, pelas leis, no entanto, alguns elementos principalmente no que se refere ao aspecto relacional, continuam caracterizando estas figurações e deixando de facultar aos indivíduos ingressantes, às crianças no caso, à transgressão a um modo de organização do qual eles não participaram na construção. Embora Elias nos mostre que:

Um ser humano singular pode possuir uma liberdade de ação que lhe permita desligar-se de determinada figuração e introduzir-se em outra, mas se em que medida isso é possível depende de fato das peculiaridades da figuração em questão (ELIAS, 2006, p. 27).

Assim, apesar de ser possível transitar por diferentes figurações sociais, quando nos referimos à instituição de educação infantil, o modo como se organiza, termina sendo, para

mais ou para menos, praticado e incorporado por todos e, de certo modo, um aprendizado necessário às interações no interior desses espaços. Ao falar da necessidade de se atentar para as aprendizagens necessárias, Elias aponta que a apropriação, por exemplo, “de uma determinada língua especificamente social, os seres humanos não seriam capazes de se orientar no seu mundo, nem se comunicar com os outros” (ELIAS, 2006, p. 25).

Desse modo, o sociólogo mostra, a partir de uma gigantesca e invariável figuração, a dos seres humanos, que devemos aprender, a partir das relações com outros seres humanos, a como interagir e transitar entre os pares. Tal interação não se dá de forma simples, pois é necessário o desenvolvimento de aspectos emocionais, como o autocontrole e o controle das emoções, dentre outros que se tornam determinantes no modo como nos relacionamos.

Portanto, tanto no macro como no micro, vemos que as figurações têm elementos que as definem e que são ensinados aos mais jovens, entretanto, não podemos imaginar que tal fato represente a imutabilidade dessas estruturas sociais, já que por se constituírem a partir de relações humanas, vão processual e lentamente se transformando, como foi também o caso de nossa figuração social de interesse. Sem o aprendizado dos símbolos que definem determinadas figurações sociais, os indivíduos não desenvolveriam a sensação de pertencimento, embora, “cada ser humano assemelha-se aos outros e é, ao mesmo tempo, diferente de todos os outros (ELIAS, 2006, p. 26).

Uma das grandes contribuições de Elias para a sociologia está no fato de conceber que indivíduo e sociedade são indissociáveis. O autor argumenta que, por mais que formemos figurações diversas, existe uma relação de interdependência, que une a todos mesmo quando não nos conhecemos. Nas palavras do autor, “as pessoas através de suas disposições e inclinações básicas, são orientadas umas às outras das mais diversas maneiras” (ELIAS, 2008, p. 15). Por esse motivo, não se pode estudar os seres humanos isoladamente, em se tratando de uma figuração, considerando que ela só existe na relação com outras figurações.

A partir daí, é possível perceber o conceito de interdependência de que trata Elias (2008) ao pensarmos, por exemplo, nas relações entre pais e filhos, embora bastante desigual, ela se configura como uma relação constituída também por meio da função que uns exercem sobre os outros. Tal função “deve ser compreendida como conceito de relação. Só podemos falar de funções sociais quando nos referimos às interdependências que constroem as pessoas, em maior ou menor amplitude” (ELIAS, 2008, p. 84).

Em nosso exemplo, as crianças necessitam dos pais por razões óbvias, no entanto,

mesmo que numa menor proporção, os pais também necessitam dos filhos, especialmente considerando o aspecto afetivo e prático, de continuidade geracional, um legado, ou mesmo a mão de obra para o trabalho. Assim, é possível perceber que esses dois grupos de indivíduos exercem uma coerção mútua, já que na sociedade contemporânea há uma relação afetiva recíproca (ELIAS, 2008).

Aqui é importante compreendermos o conceito de função, pois a partir dele é possível perceber como o poder se distribui nos processos relacionais humanos. O exemplo sobre a relação entre pais e filhos, ou mesmo entre empregador e empregado, famílias e escola, torna possível identificar que o poder vem expresso como em uma “balança”, que penderá para o lado daqueles que usufruem de maiores espaços, ou seja, que têm maiores possibilidades ou oportunidades de exercer coerção sobre o outro. Isso não significa uma situação invariável, pelo contrário, considerando as características sempre relacionais, pode ser que as “mudanças na estrutura das sociedades, nas relações globais de interdependências funcionais, podem induzir um grupo a contestar o poder de coerção do outro grupo, o seu potencial de retenção” (ELIAS, 2008, p. 85).

Dito de outra forma, a instabilidade na balança de poder pode produzir grandes tensões, o que pode ser visto, por exemplo, nos movimentos sociais e sindicais, que objetivam, por meio de suas manifestações e protestos, tornar mais equilibradas as relações de poder entre tais grupos organizados e o Estado. Elias (2008) nos chama a atenção para o fato de que, ao conseguirmos regular melhor nossas interdependências, podemos evitar maiores tensões e conflitos.

Sobre os aspectos metodológicos de nossa pesquisa, partimos do pressuposto de que a metodologia deve ser entendida com um conhecimento crítico nos caminhos do processo científico, sempre levantando suas possibilidades e limites (DEMO, 1989). Optamos pela pesquisa qualitativa, com análise documental, sendo nosso objeto de investigação as relações entre os seres humanos, esses, por sua vez, “sujeitos a modificações e que, principalmente reagem a qualquer tentativa de caracterização e previsão. Além do que, a análise do comportamento humano é feita por um observador falível e tendendo a distorcer os fatos” (MARTINS, 2004, p. 3).

A escolha pela pesquisa qualitativa se deu pelo fato de que, no trato como os documentos (os registros das professoras), faremos uma interpretação das informações contidas, em que estará impressa nossa subjetividade. O processo de investigação, que apresenta como corpus documental, os registros das professoras, permitiu algumas respostas

ao nosso problema inicial, entretanto, é importante destacar que sempre teremos a sensação de incompletude, uma vez que estamos nos referindo, discutindo, analisando relações entre seres humanos, os quais estão imersos em uma enorme teia de interdependências e que, por isso, se modificam processualmente em seus modos de pensar e agir, assim sendo, nosso maior interesse e atenção estiveram voltados ao processo de pesquisa.

A pesquisa qualitativa mostra-se indicada para nossa investigação, já que “os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 31). Apesar da abundância das nossas fontes, uma vez que dispusemos de inúmeros arquivos das professoras em questão, contendo os registros, a pesquisa qualitativa não se preocupa em quantificar os dados, mas em analisá-los com cautela e rigor, de modo a obter as possíveis respostas.

No nosso caso, buscamos identificar e problematizar as relações de poder entre professoras e crianças, questão que dificilmente poderia ser totalmente respondida por diversas razões, dentre as quais, o fato de se tratar de interações que variavam, influenciadas por diversos elementos, desse modo, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Procuramos descrever, compreender e problematizar o conteúdo dos registros, estabelecendo diálogos com o referencial teórico citado anteriormente, contudo sem a preocupação de dar conta da totalidade do objeto estudado (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), e fazendo os recortes e delimitações necessárias, de modo que conseguíssemos transitar entre os dados coletados de forma tranquila, impessoal e crítica.

Cabe ainda apontar que julgamos necessário, no decorrer do processo de leitura das fontes, fazer uma entrevista com as professoras, utilizando um roteiro semi-estruturado, no qual responderam algumas questões, objetivando fazer uma melhor identificação das mesmas. Assim, as perguntas relacionaram-se as suas origens, de onde vieram, como viveram a infância, bem como sobre sua formação acadêmica; formação em nível de graduação, pós-graduação e experiência profissional. Tais informações foram importantes quando nos propusemos a analisar os registros produzidos por elas. Optamos por apresentar os dados das entrevistas, no capítulo que versa sobre esses registros.

De modo a conseguir problematizar as relações de poder estabelecidas nas interações

entre professoras e crianças, foi necessário buscarmos por fontes que evidenciassem aspectos desse cotidiano, ou seja, “aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe e partilha) [...] é aquilo que nos prende a partir do mundo interior [...] é uma história a meio caminho de nós mesmos, quase em retirada às vezes velada [...] o que interessa ao pesquisador do cotidiano é o invisível” (CERTEAU, 1996, p. 31).

Na educação infantil, consideramos que o cotidiano se expressa, por meio do “inesperado, onde há margem para a inovação” (BARBOSA, 2012, p. 37). É no cotidiano que há possibilidade de vislumbrarmos, o que não fora necessariamente planejado, é onde se encontra a “opção, variedade e criatividade” (BARBOSA, 2012, p. 40). Apesar da necessidade de relativizarmos as fontes, acreditamos nos indícios que nos dariam sobre como os indivíduos, em diferentes momentos, ocupavam espaços ou se utilizavam de distintas formas no estabelecimento de relações de poder.

As fontes utilizadas em nossa pesquisa foram os registros das professoras, ou seja, os textos, vídeos e fotografias, que podem revelar as ações no cotidiano, tanto de forma intencional, quanto não intencional. De acordo com as DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL/2009), as professoras que atuam na primeira etapa da educação básica precisam criar estratégias para acompanhamento e avaliação do desenvolvimento das crianças (Art. 10) e uma das formas que podem ser adotadas são os múltiplos registros (Art.10º. Inc. III).

Ao propor tais registros, o documento não define como devem ser construídos ficando a critério das instituições dialogar sobre a melhor forma de registrar as vivências e as experiências as quais as crianças têm acesso. A produção dessa documentação é necessária, para além da orientação legal, pois se constitui numa maneira bastante adequada para que se avalie o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica.

Os registros precisam, de forma minuciosa, descrever as ações do cotidiano das turmas de crianças, enfatizando diversos aspectos como: a interação entre as próprias crianças, delas com as ações propostas e também com a professora. Poder ser considerado um bom registro aquele precedido por uma formação continuada em serviço⁹, que permita à professora um olhar cada vez mais crítico para a sua prática, bem como a clareza das concepções de criança, infância e educação infantil, que preconizam os documentos

⁹ Formação de professores, por meio de eventos ou cursos de aperfeiçoamento que podem acontecer na própria instituição de educação.

norteadores, formulados, por sua vez, por profissionais e pesquisadoras da área. Quanto mais esclarecidas forem essas concepções, mais atentas e sensíveis poderão estar as professoras, ao registrar as ações do cotidiano, evidenciando as minúcias, que muitas vezes nos passam despercebidas.

Por que elegemos esses documentos como fonte para a pesquisa? Primeiramente, motivados por nossa experiência de trabalho, tanto na docência, quanto na gestão, forjada ao longo de vários anos atuando na educação das crianças pequenas, depois, pelo fato de termos orientado, enquanto estivemos na coordenação geral e pedagógica de uma instituição pública de educação infantil, entre os anos de 2012 a 2016, quando pudemos refletir e aperfeiçoar a construção dessa documentação, e da nossa formação docente¹⁰.

Ao logo desse período, toda a equipe pedagógica da instituição se reunia uma vez por mês para estudar e buscar caminhos possíveis ao aprimoramento de nossos fazeres, especialmente numa tentativa de centralizar as crianças em nossas ações e, que tal centralidade reverberasse também nos registros construídos diariamente, no início, e que posteriormente passaram a ser construídos semanalmente.

Era consenso que os registros, no modo como eram produzidos inicialmente, estavam mais centrados nas ações das professoras do que nas ações das próprias crianças. Desse modo, procuramos, sobretudo, direcionar mais atenção e registrar mais detalhadamente as crianças e suas diferentes formas de interação social, especialmente nos momentos, em que as ações não estavam sendo orientadas e nos atentamos ainda ao modo como se relacionavam com os espaços internos e externos à instituição.

O trabalho na instituição em questão, com essa equipe docente, durou até 2016, porém algumas professoras, apesar de atualmente atuarem em diferentes instituições, mantiveram-se juntas em um grupo de estudo¹¹, formado por docentes da educação infantil do município de Dourados e região. Estes se reúnem mensalmente para dialogar e refletir sobre os avanços e desafios, pelos quais passa essa etapa da educação básica. Foi então que a partir de nossa experiência de trabalho, bem como da proximidade no grupo de pesquisa,

¹⁰O período de trabalho a que nos referimos ocorreu no Centro de Educação Infantil da UFGD. A creche é resultado de um acordo de Cooperação Técnica entre a Universidade Federal da Grande Dourados e a Prefeitura Municipal de Dourados. Atualmente a creche se chama CEIM Maria Alice Silvestre.

¹¹GEPEIND- Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Infantil de Dourados/MS. Grupo autônomo, formado atualmente por sessenta e dois membros vinculados diretamente à educação infantil, tanto como docente e/ou gestoras (educação básica), como também pesquisadoras (na educação superior).

que propusemos e solicitamos a quatro professoras, que atuaram juntas de 2012 a 2016, a possibilidade de nos disponibilizarem os registros que compõem esta tese e que nos propusemos a analisar.

Apesar da instituição, de onde se originaram os registros, manter os arquivos impressos com uma rica documentação pedagógica, - terreno fértil para diversas pesquisas - a partir de 2014 a equipe decidiu enviar os registros por um sistema interno on-line disponível apenas à coordenação e às professoras. Assim, tivemos acesso a todos os arquivos com os registros, do período que compreende 2014 a 2016 e as professoras nos enviaram a documentação, via e-mail e/ou outras mídias, autorizando o seu uso, conforme documento em anexo.

Sobre o quantitativo de arquivos digitais (registros) disponibilizados pelas docentes, referente a três anos, tivemos acesso a 119 arquivos da professora Cíntia¹², 85 da professora Paula, 78 da professora Marta e 42 da professora Telma, totalizando 324 arquivos produzidos em um número total de 5044 páginas. Inicialmente tínhamos à disposição a produção de quatro profissionais, o que tornou inviável a análise de toda a documentação. Desse modo, optamos por reduzir a quantidade de docentes e de registros.

Importa salientar que toda a documentação pedagógica foi lida e, com base nisso, optamos por considerar a documentação de duas das professoras sendo, a Paula e a Marta, cujos documentos são referentes ao ano de 2016, período no qual as professoras estavam trabalhando com crianças na faixa etária de 2 a 4 anos. Feita essa delimitação documental, trabalhamos com 58 arquivos, dos quais 26 foram de Paula e 32 de Marta. Ainda assim totalizando 1044 páginas.

As razões pelas quais optamos pelos registros dessas profissionais se dão em virtude da característica da documentação, ou seja, são registros¹³ que se subdividem em textos escritos, fotografias e vídeos. Além disso, os textos foram escritos de forma bastante minuciosa, o que nos possibilitou analisá-los com maior clareza. Do mesmo modo, os vídeos¹⁴ apresentaram qualidade de áudio e imagem, o que tornou possível identificar melhor as ações e interações do cotidiano relacional entre os indivíduos.

Sobre as fotografias, gostaríamos de esclarecer que elas compõem os textos escritos, ou seja, as professoras narravam as ações e anexavam fotos para evidenciar/demonstrar o

¹² Todos os nomes que aparecem nesta tese são fictícios

¹³ Em anexo a esta tese, e por sugestão da banca de qualificação, estão dois registros, apenas com a supressão de imagens repetidas.

¹⁴ Foi disponibilizado por uma das professoras (Paula) um total de 17 pequenos vídeos.

momento narrado. No corpo desta tese, há onze imagens que foram selecionadas, pois estavam intimamente relacionadas com o texto escrito das professoras, que, por sua vez, nos deu indícios sobre as relações de poder entre os indivíduos, por isso, as fontes escritas aparecem na tese e, em algumas ocasiões, seguidas também pela fotografia relacionada.

Ainda sobre as fotografias, é inegável o grande potencial que representam como fonte de pesquisa, e aqui destacamos as imagens que aparecem em nossa tese, pois além da beleza que apresentaram e da sensibilidade do olhar de quem as produziu, demonstraram também a potência que têm ao eternizar o recorte da realidade de um determinado momento histórico (VIDAL; ABDALA, 2005). Assim, “deve o historiador fazer dialogar com o documento fotográfico, com demais fontes disponíveis sobre o período, rompendo o caráter fragmentário da fotografia e facilitando o estudo do conteúdo das imagens” (VIDAL; ABDALA, 2005, p. 179).

As fotografias foram, em sua maioria, registradas pelas próprias professoras, ou pelas professoras em formação (estagiárias), estavam na posição “paisagem” e não frontais, já que não houve “pose” para o registro. Muito pelo contrário, as fotos evidenciavam situações informais, em que aparentemente as crianças nem se deram conta de que estavam sendo fotografadas. Isso não significa que tenham deixado de ser intencionais por parte de quem as produziu, uma vez que, “a produção da imagem jamais é gratuita, e desde sempre, as imagens foram fabricadas para determinados usos, individuais ou coletivos” (AUMONT, 1995, p. 78, apud, VIDAL, 2005, p. 189). Foram registradas situações de interação entre os pares e com as professoras, com ênfase no espaço externo à instituição, bem como, no seu entorno.

Ao contextualizar o lugar da pesquisa, nos conforta o fato de também nos inserirmos nesse espaço da educação infantil, lugar privilegiado, dada a proximidade com o objeto que nos propusemos a estudar, pois de acordo com Kramer, et al (2009):

Olhar, ouvir e escrever são atos cognitivos que precisam estar disciplinados [...], assim nenhum olhar, ouvir e escrever, será neutro, mas terá subjacente um “esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade”. A teoria sensibiliza o olhar para escrever [...] olhar, ouvir e escrever seriam atitudes que o pesquisador desenvolve estando no campo (KRAMER, et al, 2009, p. 87).

Registrar as ações das crianças nos espaços de coletivos de aprendizagem, como é o caso de um CEIM, considerando o lugar que ocupamos, enquanto docentes, a nossa subjetividade e formação acadêmica, facilmente, nos podem levar a modificar a percepção que temos do objeto, tornando fundamental a sensibilidade para observá-lo e ouvi-lo, mas

buscando manter o rigor e distanciamento requeridos a uma pesquisa.

Partindo desse pressuposto e pensando nos documentos utilizados como fontes, sabemos que foram produzidos por professoras que também estão envoltas às suas subjetividades, portanto, nosso desafio foi buscar identificar de forma sensível os registros que apresentavam as crianças como centro da ação pedagógica, momentos de interação social nos quais a profissional apenas relatou de múltiplas formas como vídeos escritos e fotografias, o que recai sobre o pesquisador a responsabilidade pela interpretação e problematização crítica das ações.

A tese traz em sua organização a Introdução, inicialmente com o texto em primeira pessoa, em que o autor se apresenta e narra parte de sua trajetória pessoal e profissional e depois discorre sobre aspectos gerais da pesquisa como: o problema, as questões norteadoras, os objetivos, a metodologia e referencial teórico, dentre outros elementos.

No primeiro capítulo, procuramos destacar, mesmo que brevemente, a educação infantil em seus primórdios, para posteriormente destacar criticamente aspectos importantes dos documentos que hoje regulam e orientam essa etapa da educação. Buscamos ainda refletir sobre as crianças como produtoras de cultura, nos atentando ao fato de que as instituições de educação infantil, dada sua característica coletiva, podem funcionar como locais que favorecem significativamente essa produção cultural. Nesse capítulo também apresentamos algumas pesquisas que discutiram objetos acerca dos quais nos propusemos a investigar.

No segundo capítulo, nos propusemos a discutir os conceitos de rotina e cotidiano, abordando ainda, do ponto de vista histórico, o conceito de documentação pedagógica, e nos atentando às diferenciações, segundo os autores, entre essa documentação, os registros de prática pedagógica e os registros que, embora contenham elementos em comum, o modo como são produzidos pode caracterizá-los de forma diferenciada. No mesmo capítulo, procuramos apresentar as professoras que produziram os registros, buscando identificá-las em diálogo com as fontes, que nos permitiram refletir sobre as concepções de criança, infância e educação infantil que apresentam. Esses elementos, de acordo com o nosso entendimento, estão intimamente relacionados e incidem diretamente na principal pergunta que moveu nosso interesse de pesquisa, qual seja, como se dão as relações de poder entre professoras e crianças, no cotidiano da educação infantil.

No terceiro e último capítulo, procuramos avançar nas análises de nossas fontes, fundamentados em Elias e outras/os pesquisadoras/es, que nos ajudaram a identificar e problematizar como as relações entre os indivíduos, que mesmo apoiadas em discursos e práticas democráticas e acolhedoras, trazem em seu bojo aspectos de poder. Tais aspectos, embora definam modos de ser e se comportar, são tensionados e postos à prova pelas crianças, tanto na relação com as professoras, quanto com os pares.

Esperamos que leitura de nosso texto seja para todas e todos leve, agradável, e que acima de tudo traga elementos que possam contribuir com as reflexões sobre o cotidiano da educação infantil, principalmente sobre as relações entre as professoras e crianças, expressas nos fragmentos textuais das fontes, bem como nas belas imagens que compõem a tese.

CAPÍTULO I

INFÂNCIAS, CRIANÇAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivamos neste capítulo, discutir a educação infantil a partir de uma análise crítica dos documentos reguladores e das pesquisas que destacam as crianças, as culturas infantis e o cotidiano vivido por elas no interior das instituições, destacando a preocupação com as práticas de centralidade desse grupo social e geracional.

Esperamos, que a tessitura de nosso texto mostre que proposições de vivências e experiências, como as que aparecem ao longo da tese, só são possíveis à medida que há intencionalidade nas ações, bem como a reflexão crítica sobre o lugar que a professora ocupa na relação com as crianças. Lugar, não de centralidade, mas de mediação e do exercício da sensibilidade para ouvir as vozes, acolher as crianças e as suas mais plurais formas de manifestação.

1.1 Educação Infantil: aspectos históricos e legais

As instituições de atendimento às crianças surgem inicialmente (século XIX) com características essencialmente de assistência e também de custódia (PASCHOAL, 2009), quando basicamente as ações relacionavam-se aos momentos de banho, alimentação, sono e cuidados com a saúde.

As instituições que se dedicavam mais especificamente a esse tipo de atendimento, comumente eram acessadas pelas camadas mais pobres da sociedade, entretanto, sabemos que também havia iniciativas que já se preocupavam com os aspectos educativos ou pedagógicos no trabalho com as crianças, estando disponíveis apenas para os estratos sociais abastados. Como é possível perceber na escrita deste parágrafo, intencionalmente separamos cuidado de educação, ao contrário do que nos propusemos a fazer, pois essas ações eram praticadas assim no momento histórico mencionado. A esse respeito destacamos que,

A construção da identidade das creches e pré-escolas a partir do século XIX em nosso país insere-se no contexto da história das políticas de atendimento à infância, marcado por diferenciações em relação à classe social das crianças. Enquanto para as mais pobres essa história foi caracterizada pela vinculação aos órgãos de assistência social, para as

crianças das classes mais abastadas, outro modelo se desenvolveu no diálogo com práticas escolares (PARECER 20/2009, p. 01).

Um exemplo dessa diferenciação nos modos de atendimento pode ser percebido nas ações praticadas quando do surgimento dos “jardins de infância”, que tinham como objetivo de formação, a preparação do indivíduo criança para a vida adulta, bem como a sua inserção na sociedade. Em outras palavras, as crianças ricas eram educadas para a promoção, enquanto as crianças pobres, para a subordinação (KULMMANN Jr, 2010) já que, ao atender apenas as suas necessidades básicas, “desconsiderava-se suas potencialidades, seus conhecimentos prévios, sua criatividade e autonomia, reforçando a ideia de passividade e de submissão ao adulto” (SILVA, 2015, p. 28).

A crescente necessidade de atendimento à criança pobre se justificava pelo fato de cada vez mais as mulheres/mães precisarem trabalhar fora e contribuir na renda familiar. Assim, naquele contexto era possível que o modo de atendimento na creche a mantinha como espaço compensatório à ausência da mãe explicando, do mesmo modo a preocupação com as ações de cuidado.

Tal fato foi tão marcante na história que, ainda hoje, apesar das mudanças, especialmente no que se refere aos aspectos legais, que regulam as instituições de educação infantil, esses locais ainda são percebidos como espaços onde são matriculadas crianças, cujas famílias não têm com quem deixá-las, enquanto os responsáveis estão trabalhando.

Podemos exemplificar isso de forma bastante precisa, por meio da Res/SEMED Nº 168, de 04 de dezembro de 2019 do município de Dourados¹⁵- MS, que fixou as normas e estabeleceu as orientações para as matrículas das crianças para ano de 2020 nos CEIMS. O documento orienta, no Art. 10, Inc. I, que para a criança ser designada à unidade de educação infantil desejada, deverá atender aos seguintes critérios:

a) crianças em situação de abandono, de risco social e/ou que são assistidas por portadores de doenças crônicas; b) crianças de família de menor renda per capita; c) filhos de pai e mãe que trabalham, ou que exerça atividade laboral que impeça de ficar com a criança e em qualquer uma dessas situações, deverá apresentar comprovação por meio de documento próprio ou expedido pelo CRAS/Assistência Social; d) filho de doador de sangue, comprovadamente.

¹⁵ Município onde a pesquisa foi desenvolvida.

Sem nos delongarmos na discussão, já que não é esse nosso objetivo, mas percebemos que em Dourados os critérios para que a criança possa ser atendida na creche ainda apresentam um viés bastante assistencialista, considerando principalmente a condição sócio-econômica dos grupos familiares em detrimento da educação como direito social de todas as crianças.

Avançando um pouco mais e ainda sobre a contextualização histórica das instituições de atendimento à criança pequena, na segunda metade do século XX, a luta pela oferta desses espaços ganha importantes reforços, pois entram em cena os movimentos sociais, especialmente o movimento feminista e das mulheres, que, apesar de terem suas vozes, seus filhos e seus corpos ‘mutilados’ pela ditadura militar, que por anos assolou o país, estas mulheres assumiram como compromisso político a luta pela expansão qualitativa do atendimento às infâncias e às crianças, em instituições, física e humanamente adequadas para essa função.

A falta de creches públicas naquele contexto (e ainda hoje) é um problema social (TELES, 2015). Desse modo, houve a necessidade, nas décadas de 70 e 80, de estabelecer diálogo com o poder público e durante esse enfrentamento todas as agruras pelas quais passavam as famílias trabalhadoras e principalmente as mulheres/mães puderam ser apresentadas, debatidas e defendidas por pares, se tornando uma luta coletiva difícil, mas, com alguns resultados positivos, a qual culminou na ampliação da oferta de creches.

No final da década de 80, “a creche deixa de ser um direito apenas das mulheres trabalhadoras e passou a ser um direito de mulheres, homens e principalmente crianças” (TELES, 2015, p. 30) direito este, garantido na Constituição Federal Brasileira- CF (BRASIL, 1988) quando o Estado passa a ser responsável pela educação da criança, agora considerada “sujeito de direitos”, em espaços adequados e com profissionais “qualificados”.

Quando a CF (BRASIL, 1988), no Artigo 208, inciso IV, estabelece que [...] “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”¹⁶, além de assumir o cuidado/educação da criança pequena, indica que a responsabilidade pela sua criação e funcionamento deverá ser das secretarias de educação. Assim, a lei representa, além da conquista de direitos, um significativo avanço, no modo de atendimento; num contexto anterior, dos órgãos de

¹⁶ A Ementa Constitucional nº 53/2006 apresenta a seguinte redação no Art. 208, Inciso IV: “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”.

assistência, para os órgãos ligados à educação, ou em outras palavras, a ruptura, ao menos no aspecto legal, com “uma política caracterizada pela ausência de investimento público e não profissionalização da área” (PARECER 20/2009, p. 01).

Ainda numa progressão no que se refere aos documentos norteadores da educação infantil, com a aprovação da nova LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), a educação da criança de zero a cinco anos torna-se a primeira etapa da educação básica (Art. 21, Inc. I). De acordo com a Lei, em seu Artigo 29, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

No entanto, ao passo que se ampliaram as discussões sobre as creches e seu novo status no sistema educacional brasileiro pós LDB, se intensificaram também os debates sobre os recursos financeiros despendidos para a educação infantil. Podemos exemplificar, por meio do FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação, que, embora a educação infantil tenha passado a receber, esse recurso ainda se mostra insuficiente diante de inúmeros desafios como: a ampliação da oferta de vagas, a capacitação de profissionais e a conseqüente melhoria da qualidade do atendimento nas instituições. Especialmente quando no cenário atual, com destaque ao campo político, propagam-se discursos que marginalizam a educação da criança pequena, bem como a formação docente para a atuação nas creches e pré-escolas, o que evidencia que as lutas em defesa da educação infantil devem manter-se constantes.

O fato de receber recursos colocou e ainda mantém em vigilância as profissionais e pesquisadoras da área, assim como temos também acompanhado hoje, uma vez que os investimentos financeiros podem reverberar numa maior pressão para que haja a escolarização precoce das crianças a partir dos 4 anos e a invisibilização e/ou assistencialização das crianças de até 3 anos de idade. Desse modo, “transformando a creche em um vestíbulo, sala de espera, apenas fase preparatória para o ensino fundamental” (ROSEMBERG, 2007, p. 08).

Outro aspecto que merece ser destacado, ao discutir ainda sobre a educação infantil pós LDB, está o fato de que as secretarias de educação passaram a se preocupar com a contratação de profissionais habilitados para atuar nesses espaços, preferencialmente por meio de concurso público. Em função disso,

Em muitos estados e prefeituras, foram organizados cursos de formação para os educadores leigos que já encontravam trabalhando nessas instituições, muitas prefeituras e entidades têm contestado a exigência e buscado subterfúgios, como por exemplo, contratando educadores como se desempenhassem atividades de limpeza para fugir do requisito de formação prévia (CAMPOS; FULLGRAF; WIGGERS, 2006, p. 4).

Como podemos perceber há sempre tentativas, principalmente por parte dos órgãos públicos, de burlar as exigências legais, e baratear os custos com a educação, fato ainda recorrente em algumas regiões do país. Do mesmo modo, alguns municípios se apoiam no Art. 62 da LDB, para “justificar” a contratação de profissionais de nível médio, na modalidade normal, para atuar principalmente na educação infantil, o que pode comprometer, sobretudo, a qualidade do atendimento às crianças e suas famílias.

Após a aprovação da LDB (1996), vários foram os documentos criados¹⁷, dentre os quais: referenciais, pareceres, resoluções e diretrizes, que direcionam o trabalho na educação infantil, propondo um processo de revisão de suas práticas, antes mais centradas na professora, agora propugnando a centralidade das crianças nas ações pedagógicas e curriculares. Nas palavras do Parecer CNE/CEB nº 20/2009:

Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental (PARECER CNE/CEB nº 20/2009, p. 02).

No ano de 2009, quando foram publicadas as DCNEIs- Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil¹⁸, fixadas por meio da Resolução nº 5 CNE/CEB/2009, um documento de:

Caráter mandatário que orienta a formulação de políticas, incluindo a de formação de professores e demais profissionais da educação. Também o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação pelas unidades, de seu projeto político pedagógico e servem para informar as famílias das crianças

¹⁷ Dentre eles: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças; Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI.

¹⁸ Esse documento foi publicado em 1999, mas foi reformulado e atualizado, sendo (re) publicado novamente em 2009, permanecendo como versão mais atual.

matriculadas na educação infantil, sobre as perspectivas de trabalho pedagógico que podem ocorrer (PARECER nº 20/2009, p. 03).

O documento é bastante relevante para a educação infantil no Brasil, já que representa na sua construção um anseio coletivo. Ele foi elaborado por profissionais pertencentes a essa etapa da educação, pesquisadoras, pesquisadores e movimentos sociais, objetivando a valorização das crianças e, sobretudo das múltiplas infâncias, buscando para as instituições de educação infantil uma formação voltada às relações sociais.

Logo no início, o documento se preocupa em caracterizar os espaços de atendimento como “espaços institucionais não domésticos, que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam crianças de zero a cinco anos de idade, em período diurno” (DNCEI/2009, Art. 5º).

Ao trazer essa definição, a Resolução nº 05/2009 atribui um lugar bastante claro para as instituições que se propõem ao atendimento às crianças pequenas, ou seja, ir na contramão de uma educação/cuidado de caráter doméstico, oferecidas em espaços inadequados, bem como “aos programas de alternativos à educação das crianças ou da educação não formal” (PARECER nº 20/2009, p. 4). A história do atendimento institucionalizado à infância nos informa que nesse aspecto, ao “menos no papel”, houve um avanço significativo.

As DCNEIs (2009) apresentam a concepção de criança e de currículo, os princípios os quais as propostas pedagógicas devem priorizar em suas práticas, dentre outros elementos relacionados ao trabalho pedagógico que deve ser construído, principalmente considerando as brincadeiras e interações, como eixos norteadores.

A esse respeito, Kishimoto (2010, p. 1) ensina que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pelas crianças. Dá prazer, não exige como condição um produto final, relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz no mundo imaginário”. Sobre a concepção de criança, as diretrizes apontam 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 (DCNEIs, 2009, Art. 4º).

Ao apresentar a criança dessa forma, a orientação dada é de que sejam percebidas sempre a partir de uma heterogeneidade, considerando suas diferenças, especificidades, individualidades e aspectos culturais, onde se inserem as famílias. Desse modo, os espaços de atendimento à criança pequena se constituem como ambientes de interação, de troca de saberes, da construção e ampliação de conhecimentos, principalmente por meio da relação entre as próprias, mas também destas para com os adultos.

Assim, ao destacar a formação da identidade pessoal e coletiva, na qual se considera especialmente os aspectos relacionais, cabe-nos a pergunta sobre como as profissionais que atuam nesses espaços estão contribuindo na constituição dessas identidades.

Nesse aspecto, o Art. 4º da DCNEI/2009, citado no parágrafo anterior, apresenta a centralidade que deve ser atribuída à criança nas ações curriculares, representando uma mudança de paradigma, ou ainda, como podemos inferir fundamentados em Elias (2000), um desequilíbrio na balança de poder, que como já apontado, sempre se moveu na direção dos adultos, em detrimento às crianças e as suas especificidades, pois, para muitas professoras, a sua formação acadêmica, lhes “credencia” a conduzir as ações, como em um processo de transmissão de conhecimentos e saberes, sob a égide do seu entendimento.

As DCNEIs (2009) tensionam esse comportamento, quando descentralizam o poder das mãos da professora, e passam a propor a mediação das ações a partir da escuta às crianças, o que pode resultar na construção de uma educação autônoma, democrática e crítica.

Convém destacar que, quando adultos e crianças interagem na instituição, de modo a promover vivências e experiências relevantes, a favorecer a interação, a resolução de problemas, partindo de hipóteses levantadas pelas próprias crianças e/ou pelos adultos, ao inserir as brincadeiras como eixos norteadores de práticas, incentivar e valorizar o “protagonismo infantil”, bem como, sua capacidade inovadora e criativa, a professora está construindo uma relação ética, política, que respeita e considera as crianças e a sua história.

A LDB (1996) no seu Art. 22 atribui como uma das funções da educação infantil, a formação para a cidadania. Não nos alongaremos nesse aspecto da lei, no entanto, cabe à instituição de educação infantil promover diálogos com as crianças, na tentativa de reconhecer, além de seu contexto cultural, também contextos diversos. A integralidade na formação inicial desses indivíduos crianças precisa proporcionar a construção e a ampliação dos “patrimônios cultural, ambiental, artístico, científico e tecnológico” DCNEIs (2009, Art.

3º) que, quando bem articulados, podem possibilitar à criança um conhecimento amplo de sua realidade e do mundo, fundamentado principalmente nos saberes acumulados ao longo da história e que precisam passar por um processo de “apropriação, renovação e articulação de conhecimentos” DCNEIs (2009, Art. 8º). Desse modo, uma das principais funções da educação infantil está alinhada à CF (1988) em especial quando se trata sobre a função sociopolítica e pedagógica dessas instituições.

O Artigo 3º, inciso IV da lei, apresenta como objetivo da república: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, entretanto, para que o trabalho nas escolas, creches e pré-escolas avancem nessa direção, muitas mudanças precisam ocorrer principalmente no tocante à valorização do magistério, à formação de professores, à estrutura física das instituições, dentre outros elementos, que incidem também nas crianças e na efetivação de seus “direitos civis, humanos e sociais” (PARECER nº 20/2009, p. 5).

Nessa direção, a redução das desigualdades sociais de que também trata o inciso III, do Artigo 3º da CF (1988), ocorrerá na medida em que o Estado, efetivamente, assume o seu papel para que as instituições públicas de educação infantil, fundamentais para a transformação social, sejam espaços possíveis a todas as pessoas, uma vez que:

É bastante conhecida no país a desigualdade de acesso às creches e pré-escolas entre as crianças brancas e negras, moradoras do meio urbano e rural, das regiões sul/sudeste e norte/nordeste e, principalmente, ricas e pobres. Além das desigualdades de acesso, também as condições desiguais da qualidade da educação oferecida às crianças configuram-se em violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais (PARECER nº 20/2009, p. 5).

Se observarmos a legislação que regula a educação da criança pequena no Brasil, perceberemos que muito avançamos nesse aspecto, ainda mais se considerarmos o processo histórico pelo qual passou até tornar-se primeira etapa da educação básica.

No entanto, é preciso enfatizar que apesar de ocorrerem avanços, existe sempre a ameaça dos retrocessos, especialmente no que se refere ao aparato legal, que em grande medida é também influenciado pelas políticas (ou a ausência de políticas sérias) educacionais do país e um exemplo disso está no documento recém publicado, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular, que como o próprio nome diz, trata-se de um documento

que unificaria “os princípios e os fins da educação básica, objetivando garantir acesso e permanência de todas as crianças, dos adolescentes, jovens e adultos, ao ensino de qualidade” (SOARES; SILVEIRA; BARBOSA, 2019, p. 02).

Convém destacar, fundamentados nas autoras citadas, que a discussão em torno da construção de uma Base Nacional Comum, já estava prevista em documentos como CF (1988) e a LDB (1996), no entanto, houve uma mudança conceitual para Base Nacional Comum Curricular, esse fato por si já motivou uma série de questionamentos, principalmente por parte de pesquisadores e profissionais da área, tencionando a construção de um documento construído em meio a disputas de cunho político e com apoio e interesse por parte de empresas privadas. Dentre os grupos que se posicionaram contra a construção do documento, podemos citar a ANPED, ANPAE, ANFOP, CNTE¹⁹, dentre outros.

A partir de 2013, com a lei 12.796 alterou-se o Art. 26 da LDB (1996) determinando que a educação infantil, assim como os demais níveis da educação básica, devesse contar com uma Base Nacional Comum, contudo o que acompanhamos, não em silêncio, foi a construção aligeirada e controversa de uma Base Nacional Comum Curricular, quando em seu processo de construção inicial, a equipe responsável, formada por especialistas da área, buscou fomentar um debate que acolhesse sugestões de diversos segmentos sociais interessados na educação das crianças de zero a cinco anos de idade.

Um aspecto importante a destacar é o fato de que, naquele momento, a propósito bastante marcante de nossa história recente, houve a destituição da presidenta Dilma Roussef e o país passou a ser “governado” por Michel Temer, que por sua vez destituiu os especialistas que atuaram nas duas primeiras versões da BNCC, sendo o restante do processo conduzido por uma nova equipe em consonância com Temer, alinhada aos princípios de uma “reforma empresarial da educação” e apoiada também por grupos conservadores, que por sinal são os mesmos que cunharam a chamada “ideologia de gênero”.

A propósito, não é recente o fato de que as discussões que envolvem a temática de gênero, sexualidade e identidade são tratadas socialmente com forte influência de grupos extremistas e ‘religiosos’, no entanto, no que concerne à educação, essa pauta ganhou maiores proporções no processo de construção dos planos nacional, estaduais e municipais

¹⁹Associação Nacional de Pós-Graduação; Associação Nacional de política e Administração da Educação; Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação; Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação.

de educação, gerando conflitos e embates entre diversos grupos, movimentos sociais e pesquisadores da área.

O termo “ideologia de gênero” não é utilizado, nem sequer existe nas teorias de gênero (FURLANI, 2015) foi cunhado a partir de uma interpretação equivocada, rasa e preconceituosa que não abarca a complexidade e amplitude teórica do conceito de gênero, que tem se ocupado em problematizar e combater as situações de violência e exclusão a partir da compreensão e convivência com as diferenças, diversidades sociais e culturais presentes em sociedades tão plurais, como é o caso do Brasil, o que ratifica que as discussões sobre gênero, perpassem as escolas e instituições de educação infantil²⁰.

A construção da BNCC despertou muita discussão e embates, principalmente no meio político, já que no Brasil temos milhões de estudantes e profissionais da educação, os quais tornam o campo educacional atrativo, do ponto de vista capitalista, representado por grandes grupos empresariais que “contribuíram”, apoiando a construção e aprovação da BNCC, motivados obviamente por interesses econômicos e com aval de um governo com discursos e práticas neoliberais e privatistas, nos levando a compreender de forma mais clara, o porquê da destituição dos especialistas mencionados nesse texto e que tinham posição contrária às do governo, no que se refere à educação pública.

No ano de 2015, foi divulgada a primeira versão, ainda em construção da BNCC, aberta, portanto, à elaboração e às contribuições de pesquisadoras, especialistas, professoras, movimentos sociais e associações científicas. Muito embora, e apesar da característica processual de construção da Base,

No caso da educação infantil houve colaborações de diferentes grupos envolvidos com o campo, porém, o argumento apresentado pelas comissões organizadoras em relação aos cortes na redação foi de que o texto deveria ser de natureza operativa, não cabendo aprofundamentos teóricos e metodológicos (SOARES; SILVEIRA; BARBOSA, 2019, p. 05).

Em 2016, uma segunda versão do documento foi lançada novamente para discussão coletiva nos estados e nos municípios brasileiros, que se organizaram, ao seu modo, para leitura e elaboração de sugestões sobre o teor do texto, que por sua vez, teve sua última

²⁰ A esse respeito consultar (CAMPOS; MACEDO, 2017) e (FURLANI, 2011).

versão publicada em 2017 e embora tenha sido disponibilizada para consulta pública, apenas em caráter consultivo, e tenha contado com

Um número expressivo de colaborações das entidades, o CNE- Conselho Nacional de Educação, não deu retorno sobre as proposições. No dia 15 de dezembro de 2017, a BNCC foi aprovada, com três votos contrários, publicando-se a Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 (SOARES; SILVEIRA; BARBOSA, 2019, p. 06).

Ainda de acordo com as autoras e o autor citado, em 2018, em meio às críticas em relação à BNCC, o MEC criou o programa de apoio a implementação da BNCC, para que desse apoio a cada unidade a federação, por meio de suas secretarias estaduais e municipais, iniciando um processo de construção e/ou revisão de seus currículos, agora alinhadas à BNCC, o que representou e ainda representa um grande problema, pois a BNCC passa de um documento como referência na direção de uma educação mais equânime, para um documento de caráter prescritivo, no que diz respeito aos currículos para a educação infantil, aliás, o uso desse termo no plural é intencional nesse texto, considerando a pluralidade cultural, presente nas diversas regiões desse país e que precisam ser consideradas sempre, nos currículos das instituições de educação e, no nosso caso, de educação infantil.

De acordo com Soares, Silveira e Barbosa (2019), o modo como a BNCC foi construída do ponto de vista metodológico recebeu duras críticas por parte dos movimentos sociais, universidades, pesquisadoras etc, principalmente ao considerar, a exemplo de muitas manobras governamentais, o aligeirado processo de construção de um documento que impacta de forma direta na educação brasileira, já que:

No teor do documento da BNCC (BRASIL, 2017) admite-se que ela não deve e não pode ser considerada como currículo. De acordo com o próprio texto, trata-se de documento orientador/referência para as instituições educacionais públicas e privadas. É necessário que se reconheça e garanta a autonomia dos entes federados e, sobretudo, das instituições educativas – contando com a efetiva e democrática participação de professores e outros trabalhadores da instituição, das famílias e crianças – na elaboração de seus currículos, como indica a LDB (BRASIL, 1996) (SOARES; SILVEIRA; BARBOSA, 2019, p. 06).

Possivelmente, o que houve foi uma tentativa de interferir na autonomia das instituições de educação, mantendo seus currículos alinhados à BNCC atribuindo a estes, características de homogeneidade, em detrimento das especificidades existentes nas diversas regiões desse país.

Sobre o teor do documento, como apresentamos, foi construído e finalizado de forma tensa e por vezes autoritária, já que foi “visível a expectativa de participação de alguns grupos, entidades e indivíduos nas duas primeiras versões da BNCC e o sentimento de frustração destes, ao serem cerceados de opinar e transformar as duas últimas versões do documento” (SOARES; SILVEIRA; BARBOSA, 2019, p. 07).

De acordo com as pesquisadoras, existem mudanças tanto na estrutura, como no conteúdo, e um exemplo está no próprio documento ao referir-se à “competência”, o que na verdade, “trata-se de uma visão instrumental, que serve para organizar não só o que a criança deverá aprender como também controlar o trabalho docente (SOARES; SILVEIRA; BARBOSA, 2019 p. 07). Tal controle a que as autoras se referem aparece também, segundo elas, na proposta de avaliação, bem “objetiva”, que é apresentada pela BNCC para a educação infantil e desconsidera a avaliação processual e mediadora.

Outro aspecto questionado por pesquisadoras da área está nos chamados “direitos de aprendizagem”, termos usados no documento da Base, sem a devida discussão teórica sobre suas premissas, fundamentos e princípios (SOARES; SILVEIRA; BARBOSA, 2019). Ao ser tratado desta forma, é como se resumisse unicamente à escola e aos docentes a responsabilidade pelo aprendizado das crianças, em detrimento dos processos plurais de aprendizagens que surgem nas diversas teias de interdependência, com as quais as crianças estabelecem relações. Para além disso,

Sem negar a importância da escola, é preciso atentar para o significado da educação de caráter humanizador que, na contemporaneidade, não prescinde da escola, mas que, também, não pode se resumir a ela - entendendo-se a educação como uma prática social ampla e multifacética (SOARES; SILVEIRA; BARBOSA, 2019, p. 08).

Importantes referenciais teóricos para a educação como, por exemplo, Vygotsky (2001) e Wallon (1975) já discutiram que a aprendizagem não é unicamente escolar, tampouco individual e sim o “resultado de atividades e ações individuais e partilhadas com outros” (SOARES; SILVEIRA; BARBOSA, 2019, p. 08) são “aprendizagens”.

Assim, é esse termo que julgamos mais adequado, considerando os elementos expostos, no mais quando o documento se utiliza desse termo no plural reconhece que as famílias e as crianças também precisam participar da construção dos currículos, colocando a vida escolar e das creches numa relação dialógica com a realidade vivida por esses indivíduos para além dos muros das instituições.

Em síntese, sobre a BNCC, gostaríamos de chamar a atenção para o poder que o Estado assume quando passa a regular as práticas no interior das instituições de educação, bem como o trabalho docente, ao abrir espaço para avaliações, testes e medidas de larga escala que, além de representar um retrocesso podem tomar como critérios modelos pré-estabelecidos, evidenciando aspectos de meritocracia, tão cruéis e injustos, considerando as singularidades de diversos grupos familiares que ainda vivem em condição precária nesse país.

O que se espera dos representantes governamentais é a criação coletiva de um projeto educacional que privilegie a justiça social e a formação cidadã, a equidade de acesso e permanência na escola, a ampliação de vagas e a permanência das crianças nas creches e, acima de tudo, que se posicione de forma crítica em relação à lógica neoliberal que maximiza as injustiças e as desigualdades sociais.

1.2 Crianças, infâncias e a produção da cultura infantil

Passamos agora a apresentar a contribuição teórica de alguns autores²¹, que atualmente, têm produzido importantes reflexões sobre as temáticas que envolvem as crianças, as infâncias e a educação infantil e que contribuíram enormemente atribuindo sentidos ou mesmo apresentando e discutindo conceitos e concepções, que ao chegar às instituições podem instigar a reflexão na formação em serviço das profissionais, uma vez que grande parte dessas pesquisas foi a campo, e por meio das mais diversas metodologias²², coletaram dados que permitiram análises muito próximas à realidade e por isso, bastante significativas às docentes da educação infantil.

Um aspecto amplamente discutido por meio das pesquisas é a relevância dos espaços coletivos de aprendizagens, “espaço privilegiado em que circulam diferentes interações, negociações e organizações, que se dão em um contexto de espaço e tempo e em um conjunto estável de atividades, rotinas, valores, interesses e preocupações que alicerçam a cultura infantil” (SALGADO, 2015, p. 03).

Apoiados na autora podemos afirmar que, de modo particular, nas creches, as

²¹Corsaro (2003, 2009); Sarmiento (2003); Barbosa (2006); Borba (2005); Tebet (2013); Salgado (2015); dentre outros

²² Ver: “30 anos de Educação Infantil na Anped”- de Eloísa Candal Rocha. O texto aparece nas referências bibliográficas dessa tese.

crianças partilham do mesmo espaço e tempo, bem como da presença de pares. Assim,

Criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo. Cria-se um sentimento de pertencimento a um grupo, o das crianças (BORBA, 2006, p. 05).

Borba (2005) destaca que as crianças vão se apropriando de elementos do mundo social onde se inserem e constroem um modo próprio de ver esse mundo. Um dos autores que tem se dedicado a estudar esse aspecto da cultura infantil é Willian Corsaro (2009, p. 32).

O autor diz que a “cultura de pares se caracteriza como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”.

Para o sociólogo, a produção da cultura de pares não se caracteriza por uma mera imitação dos modelos adultos, pois muitos pensam que as crianças apenas reproduzem tais modelos, quando, na verdade, elas se apropriam dos mesmos e os reinterpretem de maneira própria. Ainda sobre esse autor, Tebet e Dip (2019) dizem que:

Corsaro, a partir de seus estudos sobre as crianças em contexto de educação infantil, destaca o papel dos grupos de pares no processo de socialização infantil, como lugar de produção de sentido para o mundo e partilha de preocupações, medos e conflitos. Para ele, é nos grupos de pares, ao ter que lidar com as situações da vida, que as culturas de pares infantis são produzidas (TEBET; DIP, 2019, p. 03).

Sobre esse aspecto, nossas fontes nos mostram um universo de possibilidades em que as crianças, em momentos coletivos ou não, dirigidos ou não, têm a oportunidade de interagir com os pares e, refletindo sobre essa interação e sobre os conhecimentos relacionados à produção cultural das crianças, destacamos o registro fotográfico abaixo produzido pela professora Paula, ao retratar um momento em que três crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos dialogam, explorando curiosamente o pátio do CEI, espaço que é constantemente ressignificado por elas.

Imagem1 - Diálogos em torno da flor



Fonte: Registros da professora Paula (2016)

É possível visualizar as crianças, no caso, três meninos, observando atentamente às flores plantadas dentro da circunferência de um pneu de borracha pintado de amarelo, no pátio de CEI. O que chama a atenção na imagem é a possibilidade e pluralidade de diálogos que podem surgir em momentos como esses. Como apontado, mesmo tendo sido motivado pelas práticas das professoras, na relação entre as próprias crianças, existe a possibilidade de ressignificação dessas práticas em contato com a planta, a flor, a terra, ou mesmo os insetos que, por ventura, vivam em sua base.

De acordo com o registro escrito de Paula (2016), a turma de que fazem parte as crianças mostradas na foto participou de um projeto sobre o meio ambiente, o qual oportunizou o cultivo de plantas ornamentais na instituição, as quais as crianças deveriam se revezar para a rega. Essa ação tornou-se uma vivência espontânea favorecendo a interação e a troca de conhecimentos entre elas.

Desse modo, a produção da cultura infantil, especialmente da cultura de pares, pode tornar-se possível nas instituições de educação infantil, principalmente quando as professoras e demais profissionais desses espaços se atentam à organização das ações do cotidiano que perpassam os tempos e os espaços e promovem a interação entre as crianças.

Sobre tal aspecto Barbosa (2009) nos diz que:

A educação infantil por sua organização temporal e espacial possibilita o enraizamento de ações coletivas, oferecendo situações apropriadas para constituir a ação humana em sua natureza relacional e coletiva, tirando o foco no ator individual e acentuando o aspecto relacional e de negociação entre as crianças (BARBOSA, 2009, p. 180).

Desta forma, durante as brincadeiras cotidianas e as interações, as crianças desenvolvem capacidades e habilidades para resolverem situações de conflito, criam e recriam situações, reinterpretando personagens e imprimem características próprias aos mesmos. Nesse emaranhado de relações, as crianças vão construindo e internalizando regras de convivência social, além de desenvolverem-se emocionalmente, uma vez que constantemente são testadas a controlar a pressa, a raiva, o individualismo, o medo, etc. Nesse sentido é compreensível pensar que:

É na relação com os outros que a criança se constitui como pessoa, isto é, uma pessoa que se reconhece como singular, no movimento mesmo, em que se reconhece na história e na cultura do seu grupo. Abandona-se, assim, uma concepção da criança isolada do contexto social em um percurso individual de formação e desenvolvimento, caracterizado por estágios e processos maturacionais que se sucedem (OLIVEIRA; NEVES, 2018, p. 95).

Podemos depreender disso o fato de que o aprendizado ocorrido nas interações está imerso num movimento constante de mudança, pois nosso modo de pensar e de ver o mundo muda à medida que interagimos com mais e diferentes grupos. E ainda podemos dizer que as “mudanças não acontecem de maneira linear, mas implicam em rupturas e crises, estando em constante movimento e transformação” (OLIVEIRA; NEVES, 2018, p. 97).

A esse respeito, Elias (2012) apontou que as crianças precisam ser percebidas enquanto indivíduos e com espaços sociais em constante ascensão, o que torna fundamental o entendimento de que uma “reflexão mais profunda sobre as necessidades das crianças é, no fundo, o reconhecimento do seu direito de serem compreendidas e apreciadas em seu caráter próprio e este também é um direito humano” (ELIAS, 2012, p. 2).

O sociólogo reconhece as crianças e suas especificidades ao dizer sobre as “necessidades infantis”, bem como sobre o “caráter próprio” desse grupo e avança, mesmo que brevemente, na discussão destacando que as crianças hoje representam um desafio para as famílias que precisam orientá-las, como uma espécie de preparação afim de que elas interajam em figurações sociais maiores, as quais vão além das interações domésticas.

Assim, percebemos ainda, apoiados nesse autor, que há um desafio similar direcionado às professoras nas escolas e nas instituições de educação infantil, pois elas precisam acolher grupos de crianças heterogêneos, aproveitando tal característica para mediar a produção de conhecimentos diversos.

Ainda um aspecto da contribuição teórica de Elias (1994) que corrobora na direção apresentada acima, está no fato de que, para esse autor, as crianças necessitam da relação com os adultos para aprender e se constituir como seres humanos. Embora passível de questionamentos em alguns aspectos, a afirmação do autor nos leva a refletir sobre as crianças a partir de duas perspectivas: a primeira, percebendo-as, de certo modo, como seres passivos, maleáveis, ajustáveis, moldáveis socialmente, e a segunda, que a propósito, é o modo como percebemos as crianças em nossa tese, a saber: enquanto seres ativos, que podem interpretar de forma autônoma e crítica os comportamentos dos adultos o que vai também contribuir com a sua constituição identitária.

Nesse sentido, compreendemos os argumentos de Elias quando destaca a necessidade de relação das crianças com os adultos para o aprendizado de conhecimentos diversos e fundantes à sua inserção social, ainda mais se levarmos em conta que ele fala a partir de um determinado olhar, de um momento histórico e principalmente influenciado por aspectos de sua infância na Europa. É provável que a ênfase dada à relação em questão foi, dentre outras, uma forma de demonstrar a

Capacidade humana de aprender em sociedade, individual e coletivamente – processo que inicia na infância – atribuindo a formação da civilidade, da humanização do indivíduo e da sua constituição pessoal a tal aprendizagem e apreensão dos códigos da organização social na qual o indivíduo está inserido (SARAT, 2014, p. 165).

A pesquisadora nos leva a pensar que as crianças vivenciam parte significativa de suas infâncias nas instituições de educação infantil, que acabam contribuindo nas aprendizagens que ela denomina de “códigos da organização social”, haja vista a característica coletiva desses espaços. Entretanto, é preciso atenção ao modo como os conhecimentos se constroem e ampliam nessas instituições, para que não se crie um ambiente opressivo, autoritário e subordinador, mas, ao contrário disso, que funcionem na promoção de autonomia, criatividade e de livre movimentação para as crianças. Além disso, valorizem a sua capacidade de elaborar sentidos sobre si mesmas e sobre os contextos dos quais fazem parte.

Não é apenas uma questão de “adaptação” ou “internalização” da cultura institucional pelos bebês, mas o próprio contexto está em processo de acolher novos membros, se transformando também. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento cultural dos bebês torna-se marcado pela sua inserção e participação nessa rede de interações e significações em um contexto específico (OLIVEIRA; NEVES, 2018, p. 98).

Ao nos dedicarmos à investigação sobre como as relações sociais acontecem nos espaços institucionais não estamos desconsiderando a maneira como estes são organizados, bem como o fato de que, assim como as relações sociais, os espaços e ambientes se modificam, assumem contornos diferenciados, alterando a maneira com que os indivíduos que os povoam cotidianamente interagem com as diferentes infâncias.

Alguns autores, como Forneiro (1998) e Horn (2004), que estabelecem diferenças entre o uso dos termos “espaço” e “ambiente”, uma vez que tratam o “espaço” considerando o seu aspecto físico, enquanto o “ambiente” é considerado a partir das relações sociais que se estabelecem no espaço, bem como em sua complexidade, “construído sócio-historicamente e constituída e constituidora dos seres humanos” (BARBOSA, 2006, p. 121).

Na atualidade, as temáticas relacionadas às múltiplas infâncias e as culturas infantis estão em pauta em muitas pesquisas que buscam diálogo com os referenciais da Sociologia da Criança/Infância, as quais,

Pode ser considerada um campo de investigação recente, e no Brasil ganhou força nos últimos 30 anos. Até o fim do século XX, a infância não tinha um espaço próprio de estudo, e o que existia estava geralmente relacionado à Sociologia da Família e à Sociologia da Educação (TEBET; DIP 2017, p. 04).

Esse campo de estudo considera a infância como uma construção social, provocando uma mudança paradigmática na percepção em relação as crianças, ou seja, de seres passivos de socialização imposta pelos adultos, passou a ser considerada “em sua positividade, como ser ativo, situado no tempo e no espaço, nem cópia, nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor, na sua relação consigo mesma, com os outros e com o mundo” (BORBA, 2006, p. 01).

Contudo, ao tratar as crianças como grupo social e, portanto, produtor de cultura, pode-se originar uma premissa de autonomia das culturas de infância, que por sua vez, pode ser tensionada diante do argumento de que não é possível considerar tampouco compreender a cultura de infância de forma isolada. Ainda de acordo com Borba (2006), citando (JAMES, JENKS, PROUT, 1998), autores que apresentam a cultura infantil evidenciada a partir de

duas vertentes: a brincadeira e o contexto social das crianças. Os estudiosos enfocam a relação entre as crianças, entre os pares e desconsidera a relação entre adultos e crianças, bem como o contexto social e cultural onde as crianças se inserem. Assim, nas palavras de Borba (2006),

[...] a primeira vertente, identificando brincadeira e cultura infantil, focaliza o estudo numa das esferas de ações sociais das crianças entre seus pares - as brincadeiras - deixando de fora as relações entre adultos e crianças e destas com o contexto social mais amplo, as quais também constituem seus mundos sociais e culturais; a segunda, apesar de tentar dar conta dos diferentes campos de ação social da vida das crianças, ao se centrar apenas nas relações entre pares, também separa o mundo infantil do mundo adulto (BORBA, 2006, p. 03).

Embora percebamos as críticas feitas pelos autores, nesse excerto, é possível reconhecer que nos estudos que buscaram destacar aspectos relacionais entre as crianças houve uma enorme contribuição para a compreensão das culturas infantis colocando em destaque suas peculiaridades distintivas às culturas adultas, entretanto deve-se ter em conta “os modos de construção dessa cultura nas relações que estabelece com as estruturas sociais nas quais as crianças estão inseridas e nas suas articulações com as culturas adultas” (BORBA, 2006, p. 04).

Nesse ponto, podemos estabelecer um diálogo entre a autora supracitada e Cohn (2005) ao enfatizarem a necessidade de discutir e compreender as culturas, em particular a cultura infantil, atentando-se ao fato de que ela se insere em um sistema, ou seja, em uma relação de interdependência com o “contexto simbólico e social em que é gerado (COHN, 2005, p. 09) e essa inserção se dá de forma relativamente autônoma, em que a criança é um sujeito ativo, especialmente quando atuando nas relações sociais.

Tais aspectos nos permitem dialogar e reafirmar nossa opção teórica ao discutir com Elias, ainda mais quando este autor informa a necessidade presente e fundamental da criança na sociedade de indivíduos onde ela nasce e à qual ela pertence, já que ao se relacionar com indivíduos mais velhos do grupo social aprende e internaliza elementos culturais fundamentais ao desenvolvimento da sensação de pertencimento, pois, nesse ponto, “não há dúvida que cada ser humano é criado por outros que existiam antes dele; sem dúvida, ele cresce e vive como parte de uma associação de pessoas, de um todo social” (ELIAS, 1994, p. 19). Assim, corroborando com Elias (1994), Sarat e Suttana (2017), é necessário nos atentarmos ao fato de que os indivíduos em geral, adultos e crianças, estão imersos numa grande teia de relações sociais. Para tanto, torna-se

[...] possível dizer que, participando de um grupo desde que nascemos, nosso ser se dá como o encontro entre a experiência individual e os padrões de comportamento e códigos sociais a que somos expostos. E é com base nas figurações sociais que se imprime em nós uma parte da nossa formação e das concepções sobre o mundo que construiremos ao longo da vida (SARAT; SUTTANA, 2017, p. 05).

A autora e o autor nos motivam a refletir sobre o mosaico das relações sociais, onde as crianças vivenciam a sua infância, inclusive na figuração educação infantil. Local, a propósito, permeado por discurso voltado para a observância de considerar o contexto social onde as crianças se inserem, principalmente ao pensar em elementos do currículo, por exemplo.

Desse modo, ao voltarmos à discussão sobre a produção da cultura infantil, considerando os espaços formais de educação da criança, importa atentarmos ao fato de que “as relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo” (BORBA, 2006, p. 04) são elementos constituintes da identidade das crianças, pois além de caracterizá-las, fazem-nas ocupar um lugar no grupo social adulto.

As instituições de educação são locais privilegiados para a construção da cultura infantil, especialmente nos momentos em que as crianças se encontram em atividades não dirigidas, com pouca interferência do adulto. Apesar da aparente “autonomia”, as crianças se encontram em um espaço regulado por normas e regras de convivência coletiva, assim

Partilhando os mesmos espaços e tempos e o mesmo ordenamento social institucional, as crianças criam conjuntamente estratégias para lidar com a complexidade dos valores, conhecimentos, hábitos, artefatos que lhes são impostos e, dessa forma, partilham formas próprias de compreensão e de ação sobre o mundo (BORBA, 2006, p. 04).

Depreende-se disso que a cultura infantil muda de acordo com os espaços onde as crianças circulam, bem como nas relações estabelecidas nesses ambientes, o que atribui a essa cultura uma característica pulsante, em permanente construção e reconstrução.

De acordo com Barbosa (2014), as crianças constroem cultura ao participar ativamente no mundo social e simbólico, ou seja, a maneira como constroem sentidos para o mundo se dá numa relação dialógica a partir das diversas figurações sociais com as quais interage e as quais precisam ser consideradas sempre, e mais ainda, ao se estudar as culturas infantis.

Importa compreender que as crianças, não apenas absorvem elementos da cultura

adulta, mas “como todos os seres humanos, são capazes de criar, de atribuir e de compreender significados” (BARBOSA, 2014, p. 10), demonstrando então condições plenas para renovar, tornando a cultura infantil plural, diante do caráter coletivo com que a mesma se constitui. Ainda, segundo essa autora, “as culturas infantis emergem, prioritariamente, no convívio dos pequenos e permanentes grupos de crianças, sejam de irmãos, amigos do bairro ou colegas de escola, com os quais as crianças realizam atividades em comum” (BARBOSA, 2014, p. 19).

Quando Barbosa (2014) aponta a escola como um dos espaços onde as crianças constantemente interagem, também ressalta que as pesquisas que se dedicam a essa temática acontecem nas instituições formais de educação, como é o caso desta tese, que embora não tenha usado o espaço da creche como campo empírico, se utiliza dos registros de ações, de vivências, que se construíram nesses ambientes.

Ainda no que se refere à produção cultural infantil, o brincar se constitui como um importante facilitador desse processo, principalmente por que na maioria dos casos é fruto de uma ação coletiva.

Partindo desse pressuposto e dando continuidade ao foco acerca das relações sociais nas instituições de educação infantil, é importante que as profissionais não apenas observem, mas, na medida do possível, estimulem e envolvam-se nas brincadeiras, tornando-a ainda mais divertidas, empenhando-se a “dar às crianças — sozinhas ou com seus pares - o tempo e o espaço necessários para que elas possam criar espaços de produções culturais” (BARBOSA, 2014, p. 20), sugerindo desafios e tornando o momento mais instigante.

Por outro lado, a professora, ao brincar, pode se divertir e colocar-se numa posição de horizontalidade frente às crianças, de modo sensível e disponível às interações e trocas com o grupo, pois isso permite que seus corpos falem por meio das brincadeiras, como apresentado no registro fotográfico abaixo.

Imagem 2 - Vivências na areia- professora e crianças



Fonte: Registros da professora Marta (2016)

Nessa perspectiva, para Benjamin (2009),

Não se trata de uma regressão maciça à vida infantil, quando o adulto se vê tomado de um ímpeto de brincar. Não há dúvidas que o brincar significa sempre libertação. Rodeada por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio [...] (BENJAMIN, 2009, p. 85).

Apoiados em Benjamin (2009), podemos acrescentar que as profissionais que atuam com as crianças pequenas necessitam ser “tomadas pelo ímpeto de brincar”, pois se é fato que as brincadeiras são meios pelos quais as crianças aprendem, torna-se então primordial que a professora se envolva em momentos brincantes, como mostrado no registro fotográfico, onde a professora Marta (2016) brinca com as crianças na areia.

Ao observar as crianças na instituição, em momentos de atividades livres, quando a interação se dá de forma mais espontânea, é possível (e necessário a partir da legislação) registrar esses momentos de múltiplas formas: escrita, por fotos, vídeos, dentre outros. Pode-se registrar como esses momentos acontecem, como e do que as crianças brincam; como resolvem disputas e como é estabelecida a interlocução com os adultos. Os registros analisados nesta tese nos permitiram perceber que são nos momentos de trocas de experiências entre os pequenos que o modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura é desvelado.

No mais, no cotidiano das crianças na creche é comum que se formem situações de

conflitos, os quais quase sempre as professoras se veem tentadas a intervir para solucionar o problema (BORBA, 2005). As tensões entre as crianças, até certo ponto, são comuns e podem ser uma maneira que as impulsionam a buscar estratégias de resolução de problemas. Segundo Corsaro (2003 apud BORBA, 2005), estes momentos contribuem para que as crianças se organizem socialmente entre os pares, definindo preferências, pontos de vistas e se constituindo como indivíduos.

Ou seja, as relações sociais no interior das instituições precisam ser discutidas dada a sua relevância formativa, pois conhecer como se estabelecem pressupõe a possibilidade de revisão de práticas, de organização espaço temporal e de rotinas, que poderão favorecer a entrada e a permanência das crianças na creche. A compreensão dessas dinâmicas organizacionais por si representa uma grande dificuldade para os pequenos, já que não estão acostumados a elas em seu ambiente doméstico, dessa maneira, a instituição se transforma em um lugar rico de novas aprendizagens.

1.3 Adultos, crianças e poder: o que dizem as pesquisas

A partir de agora passamos a apresentar, sem uma preocupação cronológica, algumas pesquisas que apresentaram maiores ou menores proximidades com o nosso objeto de investigação. É importante salientar que tais trabalhos, como já apontado na introdução desta tese, foram buscados por meio de um levantamento com o intuito de situar nossa pesquisa no campo de investigação e os trabalhos destacados contribuíram para com a análise de nossas fontes empíricas, sendo estas teses e dissertações²³.

Mafra (2015, UFSC) é a autora da dissertação de mestrado, cujo título é: **Aqui a gente tem regra pra tudo: Formas regulatórias na educação das crianças pequenas**. A pesquisadora parte do argumento de que é preciso ouvir as crianças no cotidiano das instituições de educação infantil, de modo que, por si mesmas, falem sobre as normas e regras a que são submetidas nesses espaços. Segundo a autora, tais normas intencionam regular a educação das crianças, que por sua vez elaboram estratégias para burlá-las, mostrando-se competentes para interpretar o contexto onde se inserem.

O problema de investigação girou em torno dos processos regulatórios inerentes ao funcionamento da unidade educativa buscando também evidenciar o ponto de vista das

²³ Todas as pesquisas aqui destacadas foram feitas considerando grupos etários de crianças que variaram entre 3 e 6 anos.

crianças, ou seja, como as formas regulatórias, sob a forma de regras e normas, são colocadas na instituição de educação infantil e de que maneira as crianças as percebem, as compreendem e operam com elas.

O referencial teórico que a pesquisadora utilizou foi Boaventura de Souza Santos, refletindo sobre os conceitos de regulação e emancipação presentes no projeto sociocultural da Modernidade, discutidos pelo autor. Ela buscou analisar os conceitos a partir das relações estabelecidas com o cotidiano na educação infantil, partindo da premissa de que atualmente a emancipação está sendo sufocada pela regulação que é estabelecida no sentido de manter a ordem por meio da supressão do caos.

Metodologicamente foi utilizada a abordagem de pesquisa etnográfica e serviram como fonte para análise, além dos documentos produzidos pela imersão empírica, documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico, por exemplo, dentre outros. A autora encerra apontando, além de outras questões,

Que todas as organizações sociais são compostas por regras e normas que regulam a vida coletiva de seus participantes, e este conjunto de formas regulatórias está também presente nas instituições de educação infantil. Nesta direção, busquei destacar que as regras são essenciais para a convivência em sociedade, no sentido de organizar os interesses e necessidades dos sujeitos que a compõem. Contudo, o que pude apreender da realidade investigada foi que, em certas circunstâncias e eventos, há um excesso de regulação das ações e condutas das crianças, reprimindo suas manifestações, brincadeiras e interações e pouco, ou nada contribuindo para a vida comum num contexto de educação coletiva (MAFRA, 2015, p. 239).

Outra pesquisa que identificamos foi a de Meireles (2008, UFJF) com o título **A infância nas tramas do poder: um estudo das relações entre as crianças na escola**. A pesquisadora se dedicou a refletir sobre os diferentes modos de ser criança na escola, partindo de uma pergunta central, qual seja, o que as relações de poder entre as crianças nos revelam a respeito das configurações que a infância pode assumir a partir das práticas discursivas e não discursivas produzidas no contexto escolar?

Sobre o referencial teórico, utilizou-se das contribuições de Michel Foucault, dedicando-se a refletir sobre o conceito de poder, partindo dos aspectos relacionais e tratando-o como sendo caracterizado por resistências, no caso da pesquisa em questão, às normas e regras criadas pelos adultos e impostas à adequação por parte das crianças.

Metodologicamente a pesquisadora optou por uma imersão de seis meses dentro da escola, o que sugere uma pesquisa de inspiração etnográfica, no entanto, até os limites de nossa leitura, não conseguimos identificar explicitamente qual a abordagem de pesquisa

utilizada, já os dados que foram considerados para análise traduzem os registros em diário de bordo, transcrições das observações e de entrevistas feitas com as crianças.

Ao final da pesquisa, Meireles (2008) aponta que a análise dos dados leva a crer que a disciplina, termo de destaque nas considerações da autora, é ensinada às crianças, principalmente a partir do controle e vigilância dos corpos e atitudes.

Outro aspecto discutido na dissertação, a partir do diálogo com o referencial teórico que deu sustentação ao trabalho, relaciona-se ao fato de que,

Com todo esforço para transformar as crianças em sujeitos ‘civilizados’, capazes de manter uma ordem e obedecer às regras criadas pela escola, uma outra dimensão foi se tornando evidente, permanência das “disputas” entre os sujeitos. Isso mostra a premissa foucaultiana de que as relações de poder não são dadas, mas se configuram como “jogos de força”, que se definem provisoriamente a partir dos posicionamentos que cada um vai assumindo. Pensar na permanência dessas disputas, significou reconhecer que estavam sendo produzidas resistências nessas relações, e que nem todas as crianças estavam incorporando o que era dito pela professora ou pelos colegas da mesma forma (MEIRELES, 2008, p. 132).

A dissertação de Urrutia (2016, UFSC) intitulada **“Professora eu tenho uma coisa pra falar”**: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil- apresentou como pergunta central: como as culturas infantis são produzidas pelas crianças e consideradas pelos adultos em contexto institucional de educação infantil? De acordo com a pesquisadora, o objetivo principal da pesquisa foi compreender como as culturas infantis são produzidas, se estabelecem e são legitimadas pela professora em um contexto institucional de educação infantil em uma escola de anos iniciais. Ao falar de escola de anos iniciais, a autora explica que se trata de instituição que atende o ensino fundamental, mas também a educação infantil.

Como as demais pesquisas que têm se dedicado a estudar com as crianças, a infância e a cultura infantil, o trabalho de Urrutia (2016) também faz uso do suporte teórico da sociologia da infância e de seus representantes, especialmente discutindo os conceitos de cultura de pares e reprodução interpretativa de Corsaro (2011).

A pesquisa foi realizada em uma turma de 20 crianças de pré-escolares e utilizou-se de uma abordagem qualitativa de inspiração etnográfica, sendo possível, por meio de observações, anotações em diário de bordo, fotos e vídeos, coletar informações necessárias à composição de documentos para posterior análise. A pesquisa revelou que,

Os registros das ações das crianças demonstram que elas utilizam de diferentes recursos na tentativa de resistir a ordem imposta pelos adultos.

Ao engendrarem estratégias de transgressão estão reivindicando maneiras de serem vistas, ouvidas, buscando autonomia e se afirmando enquanto grupo social, revelando um fenômeno bem contemporâneo que se refere a autoridade não mais dada ou estabelecida, mas constantemente negociada entre adultos e crianças (URRUTIA, 2016, p. 102).

Na pesquisa de mestrado de Ferreira (UFGD, 2012) intitulada **“Você parece criança”**: os espaços de participação das crianças nas práticas pedagógicas, a proposta foi problematizar como as crianças são inseridas nas práticas pedagógicas, de modo que sejam o centro da ação pedagógica. A pesquisadora procurou analisar aspectos que desvelaram como as crianças lidam com os espaços que lhes são “concedidos”. Ao falar sobre “espaço”, Ferreira (2012) se refere ao modo como as crianças interagem e expressam suas maneiras de ser e estar no mundo e em que medida isso é levado em consideração pelas docentes que mediam as relações com os pequenos.

A pergunta central e perguntas secundárias que foram o fio condutor da pesquisa foram: Será que já podemos visualizar a participação das crianças no processo educacional como indicação para a prática educativa? Quais são os espaços de participação da criança na educação infantil? A participação da criança na educação infantil são espaços possíveis de relações e poder? Quais são as crianças e de que forma elas se apropriam destes espaços? De que maneira as crianças são ouvidas no que tange à ação pedagógica? Como se estabelecem as relações de participação entre as crianças, a professora e as assistentes no contexto das práticas educativas?

Os referenciais teóricos que deram sustentação à pesquisa foram dos sociólogos Norbert Elias e Willian Corsaro, ou seja, foi feita uma tentativa de diálogo entre a teoria figuracional elisiana e a sociologia da infância, representada por Corsaro, Sarmiento entre outros. Os procedimentos metodológicos atenderam às exigências de uma pesquisa com abordagem de inspiração etnográfica, já que foram usados, durante os seis meses de imersão no campo, gravações em áudio e vídeo, filmagens, fotografias e anotações em diário de bordo, que posteriormente compuseram os documentos para análise. Ao final, Ferreira (2012) apresenta alguns aspectos desvelados durante a pesquisa,

Este estudo também reafirmou que “o modo de vida conjunta em grupos grandes e pequenos é, de certa maneira, singular e sempre co-determinado pela transmissão do conhecimento de uma geração a outra [...]” (ELIAS, 2006, p.25). Ou seja, existe um processo dinâmico entre adultos e crianças e aí reside a forma como olhamos para uma nova possibilidade de aprendizagem, apresentadas pelas crianças e mediadas pelo adulto que podem delinear o espaço educativo [...]. As informações colhidas expressam as opiniões pedagógicas, demarcadas pelos elementos do

mundo adulto que identificam a criança como um ser incompleto, caracterizado pela necessidade de preparação (FERREIRA, 2012, p. 142).

Na tese de Martins Filho (2005, UFSC), com o título **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**, o autor destaca que seu objeto de estudo foi “as marcas sociais e culturais expressas por adultos e crianças nos processos de socialização vividos no cotidiano de uma creche”, em que o principal objetivo foi “escrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si nos espaços/tempos em que convivem no interior da instituição de educação infantil” (MARTINS FILHO, 2005, p.18).

O referencial teórico que foi utilizado fundamenta-se nos autores da sociologia da infância, a partir do qual houve a apropriação dos conceitos teóricos de socialização e cultura de pares. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada nas palavras do autor, “por um estudo de caso com orientação etnográfica” (MARTINS FILHO, 2005, p. 26) que utilizou como fonte os materiais produzidos a partir do diário de bordo, de depoimentos das professoras e também fotografias. Ao concluir o trabalho, refletindo sobre a complexidade na problematização das relações entre adultos e crianças, o autor aponta que

As crianças vivem a cultura que lhes é apresentada de forma imaginária, num processo criativo e cultural também. Podemos afirmar que as relações sociais travadas nas instituições de educação infantil não somente se caracterizam pela homogeneidade, mas que elas são também palco de resistência e espaço de ruptura, pelo qual as crianças colocam em evidência suas heterogeneidades (MARTINS FILHO, 2005, p. 167).

Durante nosso levantamento, encontramos a tese de doutorado de Finco (2010, USP) intitulada **Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Mesmo que a pesquisa de Finco enfatize as relações de gênero, consideramos destacá-la, já que analisou as relações entre os sujeitos, no caso, adultos e crianças e colocou como principal objetivo de o estudo “observar e interpretar as interações entre as professoras e as crianças em geral, especialmente as crianças que transgridem aos padrões de gênero que lhes são impostos, dando significado e estruturando suas experiências sociais” (FINCO, 2010, p. 14).

Foi feita uma pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica, utilizando os referenciais teóricos da sociologia da infância. Ao “concluir” a tese, a autora destaca em relação as crianças que:

As diferenças de gênero não se sobrepõem ao que elas têm em comum. Ainda que em graus, maneiras e culturas distintas, meninas e meninos têm em comum a capacidade de se expressar pelo corpo, a espontaneidade, a

sociabilidade, o desejo, a curiosidade pelo novo, a excitação da ameaça, a criatividade e a imaginação, o alívio e a alegria da fuga. Possuem o desejo de brincar e de se expressar por múltiplas linguagens. Reconhecer essas características das crianças, assim como valorizar, possibilitar e encorajar a sua expressão, é fundamental para uma proposta emancipatória, mais justa e igualitária (FINCO, 2010, p. 173).

Na pesquisa de Paulino (2013, PUC-MG), cujo título foi: **Resistências, fugas e transgressões: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil**, a autora apresenta como objetivo “investigar as práticas de sujeição e resistência no cotidiano da Educação Infantil”, organizando seu trabalho a partir de perguntas centrais como: “Estarão as crianças e suas infâncias presas às práticas adultocêntricas de disciplinarização dos corpos? Quais são as formas de resistências elaboradas por elas a fim de escapar dos processos de normatização? Como são produzidas essas resistências no interior das práticas pedagógicas”? (PAULINO, 2013, p.18).

Metodologicamente a pesquisa utilizou-se da inspiração etnográfica e produziu fontes para análise em forma de fragmentos da rotina/diário de campo e os documentos resultados de entrevistas. Apesar de não estar explícito o referencial teórico utilizado pela autora, até os limites de nossa leitura, percebemos que se aproxima de conceitos teóricos de Foucault, no entanto, recorre a pesquisadores que se apropriaram do teórico em questão.

Ao final da investigação, a pesquisadora diz que,

Apesar de todo o esforço empreendido para transformar as crianças em ‘sujeitos civilizados’, capazes de, por si mesmas, se disciplinarem e disciplinarem o entendimento que têm do mundo, foi possível analisar que o processo cotidiano de incorporação desse ideal é ambíguo e conflitivo, sendo facilmente frustrado, contestado e negado pelas crianças. Isso demonstra que as diferenças socioculturais e a própria infância são categorias irreduzíveis e não podem ser fixadas pelos discursos ou pelas instituições (PAULINO, 2013, p. 157).

A partir das leituras dos trabalhos já defendidos e expostos acima, estamos certos da relevância e dos desafios que surgem quando nos propomos a analisar e problematizar as relações sociais, principalmente as relações de poder entre os indivíduos, se considerarmos as crianças que foram historicamente naturalizadas como ingênuas, frágeis e homogeneizadas nas suas especificidades, tanto pelos adultos da família, do grupo social como pelas instituições de educação. Nessa perspectiva, as dificuldades se agigantam e

desvelam a necessidade de um olhar atento e sensível para as mesmas, no intuito de percebê-las como atores sociais ativos e para as infâncias em sua pluralidade.

Em síntese, todos os trabalhos mencionados contribuem com a nossa reflexão sobre as relações sociais estabelecidas no cotidiano das instituições de educação infantil, bem como, também, para o fortalecimento das investigações em âmbito nacional, pois envolvem as crianças e suas diversas formas de interação. Tais pesquisas são consideradas relevantes, em especial no nosso caso, pelas aproximações e contribuições para com nosso objeto de interesse, especialmente quando evidenciam, por abordagens teóricas e metodológicas plurais, as relações de poder, que vão desde como as crianças encaram as normas e as regras criadas nas instituições, as pesquisas que apontaram o processo em que se constitui uma cultura escolar por meio da regulação do comportamento em um ambiente disciplinador, não somente dos corpos, mas também das atitudes.

Nossa tese pretende ampliar e aprofundar a discussão sobre as relações de poder entre adultos e crianças, procurando não polarizar e nem perceber o poder apenas nos marcos que regulam as relações sociais, como normas e regras, mas partindo das relações de interdependência que surgem nas figurações e vão evidenciando, de modo muito curioso, como e por que os indivíduos agem de determinada forma dentro das instituições de educação infantil.

Norbert Elias e suas contribuições teóricas ainda são pouco utilizadas nas pesquisas em educação, por isso, em nosso estado do conhecimento não encontramos trabalhos que tenham utilizado esse referencial para a discussão do objeto aqui proposto, tampouco acerca desse, embora a tese de doutorado de Ferreira (2019) tenha buscado uma aproximação com o referencial, no entanto, ela o faz em diálogo com os referenciais da sociologia da infância, bem mais enfatizados em suas análises.

Gostaríamos, ainda, de mencionar que quando falamos das poucas pesquisas em educação a partir de nosso referencial teórico, estamos nos referindo num aspecto mais amplo do país, pois o Grupo de Pesquisa Educação e Processo Civilizador²⁴ da UFGD nos últimos anos têm gestado pesquisas profícuas que buscam maiores ou menores aproximações com as teorias de Norbert Elias.

²⁴ A página do grupo na internet pode ser acessada pelo seguinte link: <https://ufgdpesquisaeducac.wixsite.com/gpepc>

E dentre as pesquisas produzidas no âmbito do grupo em questão, gostaríamos de citar aqui as que estão mais relacionadas à infância e educação infantil: Memórias de Infância de Professoras da Educação Infantil: gênero e sexualidade (CAMPOS, 2010); Memórias de Infância e da Escola: uma perspectiva literária (XAVIER, 2011); Você parece Criança! Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas (FERREIRA, 2012); De criança a aluna: memórias da infância e da escolarização de professoras-1930-1970 (CRUZ, 2014); Família e educação infantil: relações interdependentes (SILVA, 2015); Educação e Civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses (YWAMOTO, 2016); Educação Pré-escolar em Dourados: a Escola Serviço de Educação Integral- SEI -1980-1995 (NEVES, 2017); Trajetórias docentes: memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul- 1962-2007 (FARIA, 2018); História do Clube de Mães e as origens do atendimento à criança pequena em Naviraí/MS- 1974-1990 (RODRIGUES, 2019); Recreio escolar: a voz da criança (SILVA, 2019) e Professores de educação física na Educação Infantil: trajetórias de formação- 2005-2018 (OLIVEIRA, 2019).

Como podemos observar, os trabalhos produzidos abarcam os mais variados objetos e todas as pesquisas estão vinculadas à linha de pesquisa História da Educação Memória e Sociedade, do PPGedu FAED/UFGD, assim como as teses que agora apresentamos: Tempos de escritas: memoriais de infância, docência e gênero (CAMPOS, 2018); Da Assistência à Educação Infantil: a transição do atendimento à Infância no município de Naviraí/MS- 1995-2005 (MONTIEL, 2019); A educação infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças (FERREIRA, 2019) e Trajetórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/ Brasil e Pedro Juan Caballero/PY (SILVA, 2019).

Dito isso, encerramos este capítulo que apresentou elementos importantes e que favoreceram sobremaneira a discussão relacionada ao nosso objeto de interesse, pois contribuiu para com a reflexão crítica sobre os aspectos legais da educação infantil, fundamental, ainda mais se levarmos em conta que os documentos oficiais impactam de maneira direta no cotidiano das creches, consideradas, em nosso texto, como locais que podem favorecer a construção da cultura infantil que, a propósito, foi sucintamente discutida no capítulo. Perpassamos pelas pesquisas já produzidas e que nos ajudaram, não somente a refletir sobre a investigação a que nos propomos, como também a situá-la no nosso campo de estudos.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO INFANTIL, COTIDIANO E REGISTRO

Neste capítulo, procuramos discorrer sobre alguns conceitos que fundamentam o trabalho com crianças. Inicialmente com o conceito de *cotidiano* na educação infantil, buscamos estabelecer algumas diferenças entre *rotina* e *cotidiano*. Embora a *rotina* seja considerada importante para o trabalho com as crianças pequenas e, por isso, merece a devida atenção ao ser registrada, é no *cotidiano* que existe a possibilidade do inesperado, que escapa ao ordinariamente planejado pelas professoras.

Tratamos também de conceituar a *documentação pedagógica*, apoiados em pesquisadores²⁵ que estabelecem diferenças entre o uso desse conceito e os termos *registro de prática pedagógica* e *registro*, especialmente por que consideram o processo de construção dessa documentação. Por fim, e em diálogo com os dados empíricos, nos propusemos a apresentar os registros das ações do cotidiano, utilizando como fonte em nossa investigação as concepções de criança, infância e de educação infantil que tais documentos apresentavam. Atentamo-nos ainda à percepção de como os tempos e os espaços são pensados, organizados e aproveitados como elementos fundamentais na relação de cuidado/educação das crianças.

2.1 Rotina e Cotidiano: configurando a relação entre adultos e crianças

Em nossas vidas e labutas diárias necessitamos nos organizar de modo a termos a previsibilidade de algumas ações. Apesar da dinamicidade da vida, algumas tarefas acabam se repetindo ritualisticamente e terminam se constituindo em rotinas que muitas vezes podem tornar-se enfadonhas e cansativas, o mesmo pode ocorrer na educação infantil se não tivermos certos cuidados. A discussão que envolve o conceito de rotina, quase sempre confundida com o cotidiano, suscita muitas perguntas relacionadas ao fato de que, ao organizar as ações dessa forma, as professoras podem torná-las desinteressantes, bem como

²⁵ Sobre o tema autores/as como: Freire (1995); Marques (2010); Foch e Pinazza (2016); Rinaldi (2017); Osteto (2017) têm se debruçado sobre a questão.

desconsiderar vivências e experiências relevantes para as crianças nas creches.

Mesmo as instituições que optam por uma organização mais flexível do cotidiano não deixam de fazer ações que se repetem diariamente, configurando-se como rotina, a exemplo: “horários, emprego do tempo, sequências de ações, trabalhos dos adultos e das crianças, planejamento diário, etc” (BARBOSA, 2012, p. 35). Pois, o modo como as rotinas se organizam pode revelar a concepção de educação infantil assumida pela instituição educativa, ou seja, pode “constituir uma visão própria como concretização paradigmática de uma concepção de educação e de cuidado” (BARBOSA, 2012, p. 35).

Ao falarmos de concepção de educação infantil convém destacar que, apesar das críticas relacionadas à rotina, quando as crianças participam de sua elaboração, particularmente relacionada às ações pedagógicas, revela em alguma medida uma tentativa de inseri-las nas decisões, ouvindo suas vozes e opiniões, atribuindo um significado novo às ações repetitivas, pois sua definição partiu de um ato democrático, embora o uso do termo rotina seja bastante contemporâneo,

[...] indiretamente, desde os textos fundadores da educação infantil, como os de Rousseau, Pestalozzi, Froebel e Maria Montessori [...] esses autores não usam o termo rotina, mas ideias como moralização, hábitos, atividades da vida diária e socialização, que formam as bases dos conceitos utilizados ainda hoje, para a construção e a justificativa das rotinas (BARBOSA, 2012, p. 36).

As ações que se repetem podem paulatinamente ser incorporadas de maneira passiva. Assim, convém nos atentar ao modo como as rotinas são organizadas, considerando a flexibilidade necessária à contribuição efetiva para com a formação de crianças autônomas e críticas. Do mesmo modo, as professoras podem passar a ter sua autonomia comprometida quando se impõe uma rotina pouco flexível.

Assim, como já brevemente apontado na introdução de nossa tese, percebemos diferenças entre os conceitos de *rotina* e *cotidiano*, muito embora esses elementos se entremecem (BARBOSA, 2012) o cotidiano refere-se, de fato, ao dia a dia, à vida que acontece no vai e vem do trabalho, no lazer, etc. Portanto, evidenciar e problematizar aspectos deste cotidiano pode também relacionar-se ao esforço para dar visibilidade às ações de pessoas comuns, ou seja, “apenas tinham valor para a reflexão e para o registro, os macro acontecimentos, isto é, os fatos de ampla abrangência. Iniciou, então, a valorização dos micro-acontecimentos, como o lugar onde podem ser vistos pequenos retratos do mundo”

(BARBOSA, 2012, p. 37).

Tais reflexões sobre o cotidiano não são atuais, pois desde o século XVIII, por meio dos romances e pinturas, era desvelado o dia a dia das pessoas, tornando-se mais tarde um campo de estudos “nas áreas da sociologia, antropologia e história, nas quais o cotidiano é visto, tanto como objeto de estudo, como estratégia de pesquisa” (idem, p. 37).

Na educação infantil, as rotinas contribuem para organizar o cotidiano e vão construindo uma cultura escolar e com o tempo se incorporam elementos dessa rotina e os reproduzem percebendo-os como necessários, não só para o trabalho com as crianças, mas também para a vida. Nas análises de nossas fontes, por considerar a rotina bastante previsível, procuramos identificar os elementos do cotidiano “mais abrangente e relacionado a um espaço/tempo fundamental para a vida humana, pois é nele, onde ocorrem as atividades repetitivas, rotineiras e triviais” (BARBOSA, 2012, p. 37) ou nas palavras de Lefebvre (1984, p. 51, apud, BARBOSA, 2012, p. 37), é onde se pode alcançar o “extraordinário do ordinário”.

Dito de outra forma, pode ser parte da rotina de uma instituição de educação infantil, por exemplo, ir ao parque com as crianças todos os dias às 09h00min da manhã. Caso haja a interrupção dessa rotina, as crianças provavelmente identificarão e questionarão os adultos.

Mesmo sendo uma atividade rotineira, o que ocorre no momento em que as crianças estão na areia, suas brincadeiras diversas, as tensões, as disputas, os jogos de faz de conta, os modos como resolvem ou não seus problemas etc, saltam aos nossos olhos, trazendo consigo aspectos do cotidiano não planejado e inesperado, que ao serem registrados de diversas formas podem posteriormente se transformar em material empírico para embasar a discussão das práticas pela equipe pedagógica.

Os conhecimentos que pulsam nesses momentos e que podem ou não ser mediados pelas professoras merecem ser problematizados por estas, de modo que busquem chegar à percepção da importância em torná-los intencionais, passando assim à valorização das ações do cotidiano, especialmente quando e onde as crianças estiverem em situação de interação, considerados em nossa pesquisa, como momentos possíveis para múltiplos aprendizados, em que se inclui a produção cultural das crianças e quando podemos perceber de forma mais clara as relações de poder.

Buscando uma aproximação com a teoria elisiana, as crianças ao interagir com os

pares e com os adultos vão se apropriando de elementos culturais necessários à formação de determinadas *figurações* sociais, das quais elas farão parte e em todos os grupos que ela participa e participará. É fato que quando, no cotidiano, dialogam entre si, fantasiam, imaginam, resolvem conflitos ou se afastam deles, constroem identidade pessoal e coletiva (DCNEI, 2009, Art. 4º), criam e fortalecem laços característicos do seu grupo social.

A reflexão sobre a rotina e o cotidiano das instituições é fundamental, pois como já apontado, embora as rotinas contribuam na organização do cotidiano elas podem ser consideradas como uma forma de “consolidação da sociedade vigente”, (BARBOSA, 2012, p. 39). Existe implícita uma organização acrítica da rotina que submete principalmente as crianças a uma atitude passiva e reprodutora, por mais que sejam criativas e busquem autonomia. A propósito, rotinas muito fechadas podem revelar tentativas de “banir a transgressão, o desejo e a alegria” (BARBOSA, 2012, p.40).

Michel de Certeau (1994) vai nos dizer que,

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede de vigilância, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam a ela a não ser para alterá-los (CERTEAU, 1994, p. 41).

Estabelecemos um diálogo com Certeau (1994) pensando sobre as rotinas e as características que elas podem assumir, considerando seu caráter disciplinador ou regulador das ações das crianças, contudo, ao trabalhar com indivíduos ainda em formação é possível relativizar essa premissa à medida que o aspecto da mudança, da transformação e da alteração pode ser proposto pelo grupo, ou seja, “não se conformam” e buscam questioná-la (a rotina).

Na mesma direção, Barbosa (2012) aponta que mesmo quando as práticas das rotinas são “absolutizadas, fechadas e alienadoras, é importante ressaltar que os usuários criam suas próprias operações de apropriação, suas maneiras de praticar” (BARBOSA, 2012, p. 40) as crianças e adultos fazem continuamente o exercício de adaptar-se e de mudar a rotina. Portanto, o espaço onde há tais formas de reação é o que estamos chamando de cotidiano, por isso é tão “caro” e interessante para as análises desta tese, tanto que aparece ilustrado na documentação pedagógica.

Um dos aspectos importantes na constituição das rotinas institucionais é o tempo.

Apesar de nossas fontes evidenciarem uma significativa flexibilidade no que se refere a esse elemento, o relógio faz “parte da vida cotidiana, marcando o ritmo da ação, medindo os rituais e ordenando os ciclos de existência” (BARBOSA, 2006, p. 139), por isso afere marca e deixa “visível” o tempo.

A percepção da passagem do tempo altera incidindo significativamente na organização das ações na creche, por isso, as professoras ficam muito preocupadas com a quantidade de atividades as quais as crianças deverão desenvolver, terminam cronometrando, fracionando o tempo em momentos que se resumem ao cumprimento de tarefas sequenciais, muitas vezes desprovidas de sentido formativo, ou de caráter mais amplo e humanizador.

É importante considerarmos que o mundo coordenado, regulado pelo relógio e conseqüentemente por sua fragmentação é fortemente construído em função de como os adultos percebem a passagem do tempo, o que atribui a ele (o relógio), um poder de controle social sobre os indivíduos em todos os espaços e em particular nas creches, sobre as professoras e crianças, que por sua vez, podem submeter-se ou criarem “espaços particulares de resistência e a liberdade diante de um mundo previamente medido e organizado” (BARBOSA, 2006, p. 140).

Ao assinalarmos, anteriormente, que os registros apresentaram práticas, cuja fragmentação do tempo, bem como seu poder nas relações, torna-se minimizado, o fizemos por perceber que as professoras, embora tivessem ciência de que as vivências propostas às e com as crianças compunham um planejamento de ações intencionais, elas procuravam não interromper os momentos de interação diversa, de trocas e exploração por parte das crianças. Ou seja, mesmo com objetivos traçados, as profissionais atentavam-se, na maior parte das situações aos interesses das crianças em detrimento dos planejamentos prévios.

Nesses casos, o “processo” deixa de ser “somente um lugar de passagem [...] passando a ser um tempo humano e diverso daquele do capital - é o tempo interior [...] do desejo, do sonho, da emoção. Assim, o tempo do processo cotidiano exige uma nova perspectiva” (BARBOSA, 2006, p. 141).

Perspectiva essa que, a nosso ver, denota não só a revisão de práticas assentadas em rotinas fechadas, o lugar das professoras frente às crianças torna-se um constante movimento que pode apontar para relações de poder mais equilibradas.

2.2 Documentação Pedagógica e Registro: fontes de expressão das práticas

Passemos agora a abordar conceitualmente a documentação pedagógica, pois, apesar de não ser o foco e objeto da nossa investigação, percebemos a necessidade de discorrer sobre tais documentos, suas características e relevância, com o objetivo de apresentar nossas fontes formadas pela referida documentação.

O termo *documentação pedagógica* tem origem nas experiências das escolas de Réggio Emília²⁶, mas acabou transcendendo as fronteiras geográficas passando a ser assunto de relevância para profissionais e pesquisadoras da educação infantil, embora ainda sejam poucas as pesquisas que a tomam como objeto e/ou como fonte. Assim, a definição específica de documentação pedagógica cunhada por Rinaldi (2007) é:

Documentar significa acima de tudo, deixar vestígios, criar documentos, notas escritas, tabelas de observações, diários e outras formas narrativas, mas também gravação, fotografias, slides e vídeos, que possam tornar visíveis os processos de aprendizagens das crianças as formas de construção do conhecimento (incluindo também os aspectos emocionais e relacionais) (RINALDI, 2017, p. 110).

A construção da documentação pedagógica pode revelar muito sobre as experiências a que as crianças são expostas, entretanto sua tessitura, pelas professoras, traz impregnada suas individualidades e subjetividades, “por sua vez marcadas pela sua história, cultura e momento específico da vida” (FREIRE, 1995, p. 58).

Para Fochi e Pinazza (2016), embora tenha aumentado o número de instituições que têm dado maior atenção à elaboração dessa documentação, ainda é feita uma grande confusão entre o que o chamam e o que se pratica como documentação pedagógica. Algumas instituições têm se esforçado para criar formas de registrar ações do cotidiano que contribuam, tanto na formação docente quanto nos processos avaliativos e no desenvolvimento das crianças, porém a documentação produzida nem sempre parte de um processo de estudo e discussão que, nesse caso, passa a assumir um caráter meramente burocrático em detrimento do seu potencial reflexivo.

²⁶Cidade no norte da Itália, de aproximadamente 150 mil habitantes. Tem um conjunto de 33 escolas municipais [...], que representam um corpo único de teoria e prática sobre o trabalho com crianças pequenas e suas famílias, surgido em contextos histórico, cultural e político bastantes particulares. (DAHLBERG e MOSS, Apud: RINALDI, 2017, p. 20).

É fato que a construção dos registros não se constitui como uma tarefa fácil e vários fatores corroboram nessa direção, a começar pelo fazer da documentação, partindo necessariamente da escolha do que registrar, da reflexão crítica e da observação atenta das professoras; e depois pelo tempo despendido para esse fim. Infelizmente sabemos que o tempo em serviço destinado às profissionais da educação básica para que se dediquem ao planejamento e registro das ações e avaliação é insuficiente, assim podemos pensar que a “subdivisão dos tempos escolares (nesse caso, no que se refere ao trabalho das professoras), não é uma decisão técnica de caráter neutro, pois nela está presente um conjunto de valores que define e institui um determinado discurso pedagógico” (BARBOSA, 2006, p. 142).

Nesse sentido, o pouco tempo destinado aos trabalhos extraclasse pode trazer em seu bojo a pouca importância atribuída à docência, bem como a precarização da educação pública básica, uma vez que é muito comum as docentes concluírem atividades de trabalho nas suas casas, quando optam por fazê-lo, embora saibamos que o espaço doméstico não deveria ser usado para esse fim.

No mais, e ainda sobre essa reflexão, nota-se que as conquistas da categoria docente, como, por exemplo, a lei 11.738 de julho de 2008, que regulamenta o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica e que, embora não seja ainda o ideal, representou um significativo avanço, sendo resultado das lutas de movimentos sindicais em favor da educação pública. Contudo, há que se considerar que o Estado, representado por indivíduos que ocupam lugares de poder e de decisão, quando não dialogam com a categoria em questão, dificultam sobremaneira, a ampliação de direitos e o melhoramento qualitativo da educação básica, mantendo-a sempre sob ameaça de retrocessos.

Retomando a discussão sobre os registros, “não basta o professor registrar suas práticas se na escola ainda não há espaço/tempo para o trabalho a partir desses registros, se ainda não há possibilidade de interlocução, de troca e de parceria” (MARQUES, 2010, p. 21).

Não se trata apenas de compreender que os registros cotidianos dos professores precisam orientar seu próprio fazer, mas de construir institucionalmente a possibilidade de que a reflexão a partir dos registros aconteça como parte de seu trabalho. É também uma questão de tempo e espaço (FOCHI; PINAZZA, 2016, p. 8).

Nossa experiência empírica, bem como a leitura de pesquisas relacionadas, aponta

que falar sobre a construção de registros sempre suscita questionamentos e desconfortos nas profissionais que atuam com as crianças. Os motivos foram mencionados no parágrafo anterior, no entanto, embora algumas instituições tenham tentado construir essa documentação, carecem de formação em serviço garantindo condição crítica e teórica necessária à percepção sensível sobre o que e como registrar, além do modo como tal material pode ser aproveitado no aprimoramento das práticas docentes, partindo da análise dos seus registros.

Portanto, é fundamental estimular o diálogo entre a equipe pedagógica no sentido de compreender que o registro contribui “com a valorização e reinvenção de seu papel, superando a visão de ‘técnico’ rumo a um profissional, que saiba acolher a subjetividade e o diálogo necessários na educação infantil” (FOCHI; PINAZZA, 2016, p. 7).

Registrar a prática é conferir-lhe um status até então inexistente, sem cair no praticismo. O registro deve possibilitar a construção de um saber válido, tecido a partir da reflexão e do diálogo com a teoria. E isso certamente não é tarefa fácil, demanda intervenção e tempo, pois é construção, processo, e não apenas técnica. O registro precisa ser experimentado vivido (MARQUES, 2010, p. 19)

O ato de documentar pode tornar possível refletir sobre as ações cotidianas, pois se “torna visível de interpretação, diálogo, confronto, (argumentação) e compreensão”, (DAHLBERG e MOSS, 1984 apud: RINALDI, 2017, p. 44). Não basta produzir a documentação, por razões burocráticas, há necessidade de uma relação dialógica com esse material, especialmente a partir de um trabalho coletivo e intencional.

O caráter formativo do processo de elaboração da documentação precisa ser evidenciado nos momentos de formação das professoras e das famílias, pois essa documentação “proporciona aos pais uma extraordinária oportunidade, pois lhes dá a possibilidade de saber não só o que seu filho está fazendo, mas também como e por que, conhecendo o significado que a criança dá ao que faz e os significados compartilhados com outras crianças” (RINALDI, 2017, p. 113).

Além disso, ao conhecer os processos de aprendizagens pelos quais passam suas crianças é possível que os pais passem a atribuir outro valor à profissão docente, bem como ao lugar que a professora ocupa como elemento fundamental no processo e no estabelecimento da proximidade entre as crianças e o conhecimento de modo mais amplo.

Quando se elabora uma documentação pedagógica, a professora dá indícios de como

as relações entre adultos e crianças se entrecruzam, pois, é possível ver como as interações ocorrem, ou mesmo o porquê desse ou daquele registro em detrimento de outros. Ao exercitar a construção da documentação é preciso, antes de tudo, a observação e escuta atenta e sensível das crianças e suas diversas manifestações, tal movimento pode resultar em aprendizados mútuos.

Apresentamos conceitualmente a documentação pedagógica, mas nosso objetivo foi trabalhar com a documentação que utilizamos em nossas análises o qual chamamos apenas de “registro”; - nossas fontes documentais foram os “registros” de professoras, embasados na DCNEI (2009) Art. 10º, Inc. II, quando usa a nomenclatura dizendo da “utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc)”. E ainda, apoiados nas contribuições de pesquisas, como as de Osteto (2017), que utilizando essa nomenclatura, enfatiza os registros como uma maneira de repensar posturas profissionais, métodos, olhares e atitudes.

Para que as professoras e professores da educação vejam e ouçam a criança, suas brincadeiras, suas perguntas e descobertas sobre o mundo descoberto e apropriado, é imprescindível que vejam e ouçam a si mesmos (OSTETO, 2017, p. 31).

Nesse contexto, a construção dos registros precisa estar contemplada nos Projetos Políticos Pedagógicos das instituições, que por sua vez necessitam propiciar momentos para diálogos e reflexões sobre o que, por que e como registrar, já que essa prática “é elemento essencial no trabalho docente e de que é preciso avançar no sentido de considerá-lo também elemento da cultura organizacional e, mais ainda, da cultura pedagógica da educação infantil” (MARQUES, 2010, p. 22), pois as discussões coletivas, fundamentadas em tais documentos, darão mais subsídios para as docentes.

Escrever sobre o trabalho pedagógico, retratando o cotidiano é fundamental, pois significa contar sua história, traçar sua trajetória, comunicar certezas e incertezas, refletir sobre sua prática na relação com meninos e meninas no cotidiano educativo, nesse processo, ao elegerem as importâncias do vivido que serão registrados deixam suas marcas (GARCIA; ABREU, 2017, p. 74).

As pesquisas aqui mencionadas, como a de Freire (1996) e de Osteto (2017), dedicadas a refletir sobre os registros, o fizeram a partir de um enfoque na formação das professoras, pois a prática de registrar se constitui reflexiva, autoformativa, um modo das profissionais tecerem suas histórias na relação com as crianças, e a partir do diálogo entre

teoria e prática (MARQUES, 2010). Apesar de tal enfoque, é improvável que os registros não evidenciem as experiências das crianças, a exemplo da documentação pedagógica italiana que “considera o protagonismo das crianças, seus processos, dando especial atenção às suas linguagens, hipóteses, pensamentos e modo de ser” (OSTETO, 2017, p. 22).

Ao olharmos para os registros das professoras de nossa pesquisa, o enfoque foi para as relações sociais e como tais relações se constroem no cotidiano, por isso as crianças e as professoras passaram a ser percebidos nessa documentação pelo ângulo que desvela mais uma das ricas possibilidades de análise e a relevância da construção reflexiva dessa documentação para a educação infantil.

2.3 Registro do Cotidiano: o que contam sobre professoras e crianças

Nos arquivos digitais que tínhamos disponíveis, contendo os registros das vivências e experiências educativas das crianças, foi possível identificar que cada arquivo continha um número de páginas e variava de acordo com a quantidade de fotos que as professoras anexavam, sempre em diálogo com o texto construído. Texto que apresentava a narrativa de aspectos do cotidiano e suas análises, além das falas das crianças. Todos os registros apresentavam um recorte temporal, o que em certa medida contribui para percebermos a organização e o cuidado despendido na construção da documentação, nos levando a inferir sobre o perfil das docentes. A propósito, as professoras que nos cederam os registros são pedagogas, pós-graduadas em nível de especialização e atuam em creches públicas do município de Dourados, sendo estas:

Professora Paula. A professora Paula, viveu parte significativa de sua infância na zona rural, do município de Dourados-MS, mas devido à ausência de escolas, naquele momento e local, teve que se mudar para a cidade de Dourados, a fim de dar continuidade aos estudos. Da família, foi a única que avançou nos estudos chegando ao ensino superior, inicialmente dividida entre a Pedagogia e a Agronomia, duas áreas, segundo ela, com as quais tinha afinidade. “Meus irmãos ficaram pelo caminho, não quiseram estudar, então somente eu, de um grupo familiar extenso consegui chegar à universidade” (Entrevista, agosto de 2019). Logo no início de sua vida acadêmica, Paula casou-se e teve que momentaneamente interromper os estudos e mudar-se para outro estado, onde, assim que possível, retomou apenas o curso de Pedagogia, concluindo-o em 1994.

Dez anos depois, em 2004, faz um curso de pós-graduação *latu-senso* em educação

infantil e desde então atua como professora. Atualmente é docente do quadro permanente de profissionais da rede municipal de educação de Dourados-MS, trabalhando na educação infantil. Ao ser questionada sobre a relevância do processo de construção dos registros, a professora deu a seguinte resposta:

[...] observando as colegas em momentos de discussão de proposta pedagógica de como montar uma estratégia de trabalho fica muito claro que só conseguimos avançar se fizermos reflexões sobre o nosso dia a dia. A prática de registrar o nosso trabalho como professor e de como a criança aprende passa por esses registros. Entendo que o papel aceita tudo, então fazer um planejamento claro e objetivo não te garante o desenvolvimento do mesmo (Entrevista feita em agosto de 2019).

Percebemos o quanto a professora reconhece a construção dos registros como primordial no processo de reflexão sobre os fazeres docentes, bem como sobre o aprendizado e interação das crianças. Embora já tenhamos chamado a atenção para o quantitativo de arquivos digitais de Paula, novamente destacamos que foram analisados 26 registros e dois pequenos vídeos.

Professora Marta. A professora Marta nasceu no município de São Paulo-SP, onde concluiu a educação básica e teve a oportunidade de cursar o magistério. Mudou-se para o Mato Grosso do Sul-MS, município de Itaporã, onde reside atualmente. Buscou pela formação superior e iniciou a graduação em 2004. Posteriormente fez alguns cursos de pós-graduação *latu-senso*: Educação Especial Inclusiva, Educação Infantil e Psicopedagogia Clínica e Institucional. Segundo Marta, “quando cheguei no MS, vi a oportunidade de poder ingressar em uma Universidade e ser uma Pedagoga, professora de crianças pequenas” (Entrevista, agosto de 2019). Ao ser questionada sobre como vê o processo de construção dos registros das ações do cotidiano, Marta responde:

É através dessa documentação, que posso rever minhas práticas e em que posso melhorar, seja no erro ou no acerto, só o registro nos dá esse feedback. Através do registro, consigo ter uma visão ampliada do processo aprendizagem das crianças perceber suas particularidades e assim programar os próximos passos (Entrevista feita em agosto, 2019).

Marta trata os registros como “ponto de parada”, os quais permitem traçar novos caminhos ou mesmo aprimorar as ações desenvolvidas até então. Da professora em questão, foram analisados 32 arquivos digitais contendo textos e imagens.

Os registros apontam o conhecimento teórico que as professoras têm, uma vez que em diversos trechos não apenas narram, mas fazem reflexões sobre as práticas, brincadeiras e interações, a partir de leituras prévias, citando inclusive autoras que na atualidade têm

produzido e orientado pesquisas. Nesse ponto, “o exercício do registro diário oportuniza, de maneira ímpar, a articulação entre aspectos teóricos e práticos implicados na ação docente, entre conquistas realizadas e desafios mapeados, entre o projetado e o concretizado” (OSTETO, 2017, p. 21). Diversas ações que aparecem na documentação aparentam ser oriundas das reflexões possíveis a partir dos registros que, nesse caso, assumem também uma característica de “ponto de partida”. O fragmento relatado permite constatar o olhar analítico da professora em relação às falas das crianças.

Ao observarem a flor em uma casca de madeira, as crianças comentaram entre elas: *Isso é uma árvore! Não é! É pau de árvore! Não é não! É casca de pau! Nossa!* Como as crianças trocam ideias, formulam hipótese, ampliam diálogos e enriquecem o vocabulário. O estímulo a descoberta e ao conhecimento é intencionalmente provocador para o desenvolvimento da criança (Registros da professora PAULA - outubro, 2016).

No caso, as crianças se referiam a uma orquídea que adornava a sala e estava fixada em uma madeira. A planta aparece registrada em fotografias que apresentam também outros adornos similares, como uma “bota de borracha” transformada em vaso, dentro dele objetos intencionalmente reutilizados. Aparentemente a proposta era enfeitar o ambiente com objetos que seriam descartados. Cabe destacar que os elementos compositores dos espaços das salas não são neutros, já que podem despertar nas crianças a curiosidade, o interesse e a autonomia. Aspectos que, no caso, foram bem enfatizados e incentivados pela professora: “As crianças tocam, exploram e conversam sobre as descobertas, propiciando a troca de experiência e desenvolvendo a criatividade e a imaginação” (Registro da professora PAULA - outubro, 2016).

A intencionalidade nas ações, especialmente quando estas extrapolam o planejamento prévio, fica evidente em inúmeras narrativas. As professoras mediam tais interações, de modo que as crianças possam aprender coisas novas, maximizando momentos de descobertas e buscando de diversas formas aproveitarem as situações que surgem de forma inesperada, ou mesmo àquelas em que as crianças redirecionam o planejamento ao demonstrar outros interesses.

No trecho que segue, a professora Marta (2016) convida e motiva as crianças a visitarem uma exposição de artesanato indígena, que acontecia próxima à instituição. A proposta não estava inserida em seu planejamento inicial, mas foi uma forma de aproveitar desse momento para aproximar as crianças da cultura artística indígena.

Outras atividades também se fizeram presentes; então tive uma conversa com as crianças sobre irmos visitar objetos feitos pelos índios ao qual chamamos de artesanato. As crianças queriam saber o que era isso e o David perguntou:

O que é que tem lá pro? Eu: Lá tem objetos como: panelas e potes feitos de barro, colheres, animais, e outros instrumentos feitos de madeira, materiais feitos de palha, enfim... alguém mais quer saber de algo? Rodrigo então disse:

- Pro, lá vai ter índios? Eu: Acho que não, lá só terá os objetos que eles fazem que constroem! E fomos visitar a Exposição Cultural Indígena [...], no caminho da ida, paramos em frente ao bloco e tiramos uma foto linda. Ao chegarmos, fomos muito bem recepcionados pelos responsáveis do espaço. Rodrigo teve um surto de choro dizendo que não ia entrar, porque tem medo de índio, tentei acalmá-lo, primeiro perguntando porque tinha medo de índio e me disse apenas: não gosto deles...então eu disse que não precisava ter medo, pois os índios são povos, são pessoas como nós e comecei a mostrar os banners com imagens de crianças indígenas brincando no rio, correndo e brincando com outras crianças e depois de muito empenho, também de outras pessoas que lá estavam, junto com os professores em formação Michael e Valéria ele concordou em entrar e ficou tudo bem [...] As crianças ficaram encantadas quando foi lhes apresentado o “pau de chuva”, um instrumento interessante que virado de um lado ao outro bem devagar faz barulho de chuva, muito interessante. Os pequenos objetos e adereços foram a sensação, pois tinha miniaturas de animais: jacaré, lagarto, coruja, anta, onça, tatu, papagaio, arara, tucano, enfim (Registros da professora MARTA - abril, 2016).

Embora extenso, o fragmento nos possibilita algumas reflexões importantes a começar pela “roda de conversa” sobre a visita à exposição de arte indígena, já que ao demonstrar um esforço na direção de construir uma relação dialógica, a profissional pôde democratizar a construção do conhecimento, bem como as oportunidades de aprendizado protagonizando as crianças em tais ações. Apesar de não deixar claro no registro qual seria o encaminhamento das atividades do dia, caso não houvesse a exposição, ela mediou as relações de forma bastante profícua e um exemplo disso, está no momento em que Rodrigo se recusou a entrar na exposição.

Apesar de Dourados ser um município onde há uma reserva indígena²⁷, essa população vive em duas aldeias: Jaguapiru e Bororó, cujos habitantes são das etnias Guarani, Kaiowá e Terena. Raramente alguma criança, não indígena, interage diretamente com esses grupos, o que pode reforçar a construção de uma imagem equivocada e preconceituosa sobre

²⁷A RID- Reserva Indígena de Dourados é formada por três grupos étnicos: Guarani, Kaiowá e Terena, conforme Marques (2014).

os povos e a sua cultura e, no caso, em se tratando das crianças, pode ser uma visão calcada a partir das relações com outras pessoas, ou mesmo com os meios de comunicação social e que necessitam ser problematizadas pelas professoras, quando surgem quaisquer oportunidades no cotidiano da educação infantil.

As crianças são curiosas, questionadoras, e o comportamento inesperado de Rodrigo revelou-se como uma oportunidade ímpar para procurar formas de resolver a situação e desenvolver uma atitude de acolhida, de escuta e valorização da diversidade expressa por meio da arte indígena, uma vez que as crianças:

Necessitam também ter acesso a espaços culturais diversificados: inserção em práticas culturais da comunidade, participação em apresentações musicais, teatrais, fotográficas e plásticas, visitas a bibliotecas, brinquedotecas, museus, monumentos, equipamentos públicos, parques (PARECER nº 20/2009, p. 15).

Quase todos os arquivos retratavam vivências que compreendiam o período de uma semana e eventualmente havia algum que retratava ações pontuais, como visitas de outras pessoas na creche²⁸, ou uma situação onde as crianças foram visitar e conhecer uma escola de ensino fundamental. Os registros apresentavam, de modo bastante minucioso, diversas situações que compreendiam desde atividades dirigidas envolvendo a interação entre turmas distintas, ações no exterior da instituição, ou seja, em seu entorno: areia, “floresta encantada”²⁹ e evidenciavam a relação com as famílias, pois estas aparecem de forma significativa, dentre outros momentos do cotidiano.

Na leitura dos registros percebemos a tentativa das professoras em centralizar as crianças nas ações cotidianas, incentivando a livre movimentação e se mostrando atentas às suas diversas manifestações. As professoras buscavam considerar a indissociabilidade do cuidado/educação, conforme trecho narrado, de uma vivência, em que a preocupação com a saúde das crianças fica evidente.

As crianças continuam faltando por conta do resfriado causado por queda brusca de temperatura nos últimos dias. Fael depois de uma semana sem vir a instituição, hoje veio com sua mãe. Fátima disse que o filho ficou muito ruim da bronquite e que ainda não está plenamente recuperado. Mara

²⁸ Estudantes de graduação. Nesse registro a professora narrou uma atividade específica desenvolvida por meio de um projeto de extensão, coordenado por uma docente do curso de pedagogia da UFGD- Universidade Federal da Grande Dourados.

²⁹ As crianças deram esse nome a um pomar próximo à instituição, comumente visitado por elas, já que foi transformado em um espaço com pneus, balanços, cabanas, dentre outras possibilidades brincantes e de contato com a natureza.

trouxe Marcos, mas avisou que [...] foi surpreendida com diagnóstico de pneumonia e esse foi o motivo das faltas do filho por esses dias. Vanessa, Dã, Roberto, Ana claudia, Liziani e Melissa são crianças que estão com muita tosse e resfriadas, por esse motivo estão faltando. A proposta de atividade com as crianças era trabalhar a escultura do caracol com argila, mas por causa da instabilidade climática não foi possível realizar. Então fomos observar a forma geométrica da rotatória próxima ao CEI. Eduardo e Sandro correram na tentativa de alcançar um ao outro. Ressalto como muito positivo o desenvolvimento de Sandro na interação, em algumas brincadeiras com os colegas. Renan não conseguia parar de pular em cima de uma folha de zinco que estava em posição horizontal e que não oferecia risco a segurança das crianças (Registros da professora PAULA - maio, 2016).

No final de maio, a região sul de Mato Grosso do Sul normalmente é marcada pela temperatura oscilante, e por vezes os dias são chuvosos e frios. Nesse período do ano as crianças são faltosas, principalmente no período matutino e tal fato merece a atenção das professoras, quando na proposição de ações junto às crianças. Alguns elementos merecem ser problematizados a partir do excerto, a começar pela referência feita aos nomes das crianças, pois, ao dizer dessa forma, fica claro que a professora não apenas as conhece pelos nomes, como também considera suas singularidades. Como é o caso de Sandro, que embora não tenha ficado explícito nesse registro, em outros que tivemos a oportunidade de ler, foi dito que a criança em questão é autista³⁰ e, desse modo, foi despendida uma sensível atenção aos modos como Sandro se relacionava, bem como aos outros progressos que a criança atingia e que eram registrados e analisados pela professora.

Ainda no que tange aos aspectos relacionais, o registro ainda narra a grande aproximação da professora para com os familiares das crianças que, por sua vez, ao entrar nas salas, dialogavam sobre as crianças e seu estado de saúde. Ao registrar as informações trazidas, no caso, pelas mães, a professora reconhece a importância do diálogo com os diversos grupos familiares, onde as crianças estão vinculadas, tornando possível um trabalho no CEI que seja complementado e compartilhado com as famílias.

Assim, no fragmento do registro, aparece a mudança na proposta do dia que seria construir esculturas com argila, material úmido, frio e que podia resultar em problemas de saúde para as crianças, como o resfriado relatado, e também para as profissionais. A mudança no encaminhamento das ações não foi necessariamente pelo fato de haver poucas

³⁰De acordo com (MARTINS; ACOSTA; MACHADO, 2016, p. 01). O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) consiste em uma perturbação neurodesenvolvimental que compromete as competências de comunicação e socialização do indivíduo.

crianças no dia, mas graças ao frio. Contudo, cabe destacar, para que a atividade pudesse ser substituída foi necessária repensar o espaço, flexibilizar o tempo e promover um ambiente rico de interações.

O cuidado e a preocupação com a saúde, segurança e bem-estar são elementos fundamentalmente importantes nas ações com as crianças e foram elementos que compunham a narrativa dos registros de vivências, se mostrando como balizadores no que se refere às relações entre professoras e crianças agregando, na prática, qualidade de vida para as crianças.

Ainda sobre o registro acima, o mesmo revela a sensibilidade da professora ao mostrar-se disponível à substituição da proposta. Partindo de sua própria iniciativa, a professora redirecionou as ações apontando que é possível, com intencionalidade e mediação, promover conhecimentos novos com as crianças. Além disso, podemos verificar que há uma atenção expressa nos registros com o desenvolvimento cognitivo e não apenas nas atividades dirigidas, mas também nas ações de improviso que transcendem o planejado e precisam ser aproveitadas como fonte para a promoção de conhecimentos diversos.

Ao realizar um movimento complexo, aguçar a audição, ao se concentrar no aumento ou não do barulho, a cada salto realizado e a profundidade sonora daquela execução, as crianças se desenvolviam também cognitivamente. As crianças observaram através do meu salto, que o som era bem mais forte, considerando o peso de uma pessoa adulta. Assim Jorge disse: _ Prô, pula di novo, é legal! Pulei novamente. Eles se olhavam e tentavam pular bem mais alto e forte para ouvir o som do zinco ecoar. Só risos! (Registros da professora PAULA - maio, 2016).

No fragmento citado, a professora explica que ao mudar a proposta, devido às alterações climáticas (o frio), as crianças foram para a área externa buscando se aquecer em atividades que envolviam movimentos, como, por exemplo, aquela em que a criança pula sobre a folha de zinco mencionada anteriormente. Desta vez, é possível ver como a professora interfere nessa ação ao intensificar a experiência, e como posteriormente narra, fazendo sua análise crítica, desvelando a relevância dessa ação para as crianças e que muitas vezes pode ser aparentemente insignificante ao olhar do adulto.

Os fragmentos que mostram tais práticas evidenciam o protagonismo das crianças nas ações e traduzem concepções de educação infantil que asseguram às mesmas o direito à brincadeira e às interações, apontando para a definição de um lugar ocupado por elas como sujeitos ativos e em pleno exercício para a autonomia.

Por outro lado, a professora ao construir esse registro exercita sua autoformação,

tendo a possibilidade de refletir sobre as ações das crianças e, principalmente, ao ser parte nessas ações compreende seu lugar como mediadora, pois ao narrar sua prática cotidiana tem a possibilidade de “lê-la” de forma crítica e analítica.

As atividades muitas vezes, logo se tornam monótonas para as crianças, mas para algumas, persistir é promover o fim da obra para ser apreciada. Maria Marta é uma criança que nunca deixa sua obra inacabada e é como seu parceiro Kaic, muito persistente também! (Registros da professora MARTA - maio, 2016).

O acolhimento e a atenção dada à especificidade da criança, bem como as suas particularidades, mostram que as professoras reconhecem as múltiplas infâncias e que pelo fato de serem múltiplas distinguem-se os modos como cada criança interpreta, dialoga e procede às ações dirigidas. Desse modo, o tempo e o ritmo de cada uma são construídos levando em conta tais elementos, que as caracterizam. Não pode haver pressa, tampouco a necessidade de concluir determinada ação, pois o importante é o processo e a intensidade que despertam interesse nas crianças ou, ao contrário, as fazem perder o interesse. Em ambos os casos há aprendizado, pois há um autoconhecimento, um exercício de autonomia e de criticidade, aspectos necessários à formação identitária das crianças.

Ao nos debruçarmos sobre os registros percebemos que as professoras têm consciência da sua responsabilidade como profissionais da educação, em especial da educação infantil, onde se exige um perfil bem mais específico construído na formação inicial e continuada, bem como na relação com as crianças e suas famílias, pois “a formação inicial e continuada desses profissionais são condições primeiras para assegurar tanto o direito a educação das crianças, quanto o reconhecimento de um trabalho profissional ao docente” (ESTIGARRÍBIA; POTT, 2018, p. 52).

As professoras registram a relevância sobre a reflexão do lugar por elas ocupado frente às ações propostas para e com as crianças e, na tessitura de sua documentação, vão entretecendo-se às práticas de modo a mediar a construção e a ampliação do conhecimento não somente a partir de suas vozes, mas de seus gestos e de seus corpos.

Professores e professoras que não se sujam, não se molham não se descabelam, não caem, não rolam, não sentam, não deitam, não sente o vento acariciando o rosto, não experimentam o sabor que tem a fruta madura no pé, como podem criar possibilidade de outros conhecimentos, outras experiências? Essas reflexões são necessárias para a compreensão do papel do professor de educação infantil. Como é possível o desenvolvimento integral das crianças se não enxergamos os pequenos como construtores de conhecimentos e cidadãos de direitos, como oportunizar experiências que nem mesmos sabemos e compreendemos

essas experiências e que se quer ousamos experimentar o gosto que têm?
(Registros da professora PAULA - outubro, 2016).

A professora se refere às práticas comumente desenvolvidas por ela as quais envolvem ações que buscam “desemparedar” as crianças, ou seja, são ações que se utilizam das diversas possibilidades encontradas nos espaços externos às salas, bem como às instituições. O entorno pode ser um importante recurso ao aproximar as crianças de vivências, em que o conhecimento se constrói e amplia a partir das práticas sociais ou no confronto com elementos que estejam em relação de proximidade com a vida das mesmas.

Nos diversos registros, tanto escritos, quanto em fotografias e vídeos, as professoras aparecem em passeios pelo entorno da instituição, discutindo com as crianças sobre os diversos elementos que compõem a paisagem ou surgem no percurso, evidenciando a sensibilidade necessária para atentar-se e registrar as manifestações de curiosidades das crianças frente aos diferentes sons: desde automóveis ou máquinas, a pequenos animais; aves, insetos; mamíferos, à diversidade de plantas e flores, etc. Ao se atentar aos olhares, gestos e expressões das crianças as professoras podem ter maior disponibilidade para,

Sobre todo, escuchar cómo es la cultura de la infancia, que muchas veces no se corresponde con la idea que el adulto tiene sobre la infancia. Recogiendo las ideas de los niños y las niñas, el adulto puede transformar su propia cultura a partir de los valores o Del punto de vista que tienen los niños y niñas sobre las sociedad y la cultura (HOYUELOS, 201, p. 03).

O pesquisador destaca a importância da atenção voltada às diversas manifestações das crianças, busca de forma lúdica maximizar momentos de descobertas e surpresas transformando-os em aprendizado não somente para os pequenos, mas também para as professoras, pois o ato de cuidar/educar as crianças pode se relevar também como cuidado/educação para si mesmo, traduzindo-se em uma ação humanizadora.

Cabe destacar que hoje, ao percebermos as crianças como produtoras de cultura, como brevemente explanamos no capítulo anterior desta tese, estamos cientes de que as produções culturais das crianças podem influenciar e modificar a cultura adulta, revelando-se em uma relação de poder em que ambas as culturas, adulta e a infantil, estão em constante movimento e transformação. No mais, reconhecer que podem contribuir na transformação cultural significa reconhecer sua autonomia e o modo crítico e curioso com que observa e interpreta o mundo a sua volta.

O registro fotográfico abaixo, produzido pela professora Marta, apresenta as crianças em um passeio pelo entorno do CEI, constantes no cotidiano da instituição, essas

experiências terminam funcionando como importantes momentos para trocas entre os pares e com a professora.

Imagem 3 - "Será que as formigas eram grandes prô?"



Fonte: Registros da professora Marta (2016)

Com base na fotografia, a professora Marta faz o seu registro:

Este passeio é muito interessante, pois neste espaço existem caminhos bem fortes de formigas que os deixam muito intrigados por serem fundos. Luan diz: será que a formiga era gigante pro? Patrícia: Pro, temos que tomar muito cuidado para gente não pisar nas formigas? Rud: Claro, senão elas vão morrer! (Registros da professora MARTA - novembro, 2016).

A relação de proximidade com a natureza está muito presente nos registros das professoras, os quais a valorizam como forma de potencializar o aprendizado das crianças, pois a natureza, para muito além de um recurso para as ações docentes, é também partícipe das relações vividas pelas crianças nos diversos contextos e grupos com os quais convivem.

Um aspecto importante a que o excerto nos convida a refletir está na preocupação das crianças, Patrícia e Rud, em não prejudicar as formigas. Essa preocupação aparece em diversos outros registros e também é reiterada em distintos lugares na escrita de nosso texto. Poderíamos abordar esse fato de diversas formas, mas enfocamos na alteridade deflagrada na atitude das crianças diante do cuidado com as formigas.

Tal atitude nos leva a tensionar a afirmação de Elias de que as crianças se constroem como seres humanos apenas na relação com os adultos. Muito embora parcialmente

concordemos com o autor, as fontes nos permitiram olhar para esse aspecto por outros ângulos, pois vimos, por meio da imagem, bem como do registro escrito, que as crianças se solidarizam com as formigas e esse comportamento demonstra não só o reconhecimento do outro como a empatia e a importância atribuída a sua vida, características que as crianças podem desenvolver nos espaços coletivos de aprendizagem, como é o caso da creche, e que podem impactar e transformar a maneira como se relacionam com os seres humanos. Assim, não é possível negar que a relação com os seres vivos diversos, deixe de representar parte constitutiva da identidade das crianças, especialmente quando é potencializada nas ações das professoras pelo respeito e escuta atenta as suas vozes, bem como seus gestos e olhares.

Outro elemento que podemos destacar está no fato de que, desde quando nascem, as crianças estão em constante exercício de atribuir sentidos e significados a todas as experiências a que têm acesso. Nesse sentido, ao vivenciarem situações como a narrada anteriormente, elas efetivam esse exercício partindo de uma aprendizagem: ética, de autonomia, e de responsabilidade, política, de cidadania, e de democracia e estética, de sensibilidade e de liberdade de expressão (DCNEI, 2009) atentas e em diálogo com os elementos do cotidiano que ampliam a dimensão de si colocando-as na direção do outro e desvelando as interdependências que nos unem e nos transformam de distintas formas em diferentes momentos de nossa vida.

É possível que a valorização dos espaços naturais, para além de ser orientada, tanto nos documentos norteadores da educação infantil quanto por meio de algumas pesquisas³¹ esteja nas bases das vivências de infância dessas profissionais, uma vez que “os diferentes espaços vivenciais do indivíduo exercem influência, portanto, em seu desenvolvimento; considerá-los implica conceber a pessoa em suas especificidades, abrindo-se às suas diferenças individuais e culturais” (MARQUES, 2012, p. 31). O fragmento abaixo demonstra parte da história de vida da professora Paula, curiosamente, quem mais registrou vivências em que as crianças estavam numa relação direta com os elementos naturais.

Minha mãe não tinha condições de se manter precisava trabalhar, por esse motivo precisei ficar com minha vó. Tenho que admitir que esse período foi o mais feliz da minha vida, pois não tínhamos acesso a nada que não fosse a natureza. Aprendi a explorar, experimentar, conviver e a viver o natural. Sabe aquelas coisas simples da vida! Por exemplo, a seguir o calendário lunar para saber quando se planta determinada variedade de alimentos. Outro exemplo, as estações do ano que podia experimentar

³¹ Como por exemplo, a pesquisa de Lea Tiriba- Educação Infantil como direito e alegria. Em busca de pedagogias ecológicas populares e libertárias. Referência citada em nossa tese.

através do frio intenso, calor, ou até o outono onde as folhas caem e a primavera, onde os animais nascem. Foram tantas coisas aprendidas de maneira livre e simples que faço uso até hoje. Posso falar dos chás caseiros, para curar dor de barriga, temperos tirados da pequena horta para dar sabor à comida, dos doces caseiros que colaborava para fazer, são exemplo de coisas práticas do dia a dia. Então tudo que guardo de recordações são desse tempo, na minha infância feliz (Entrevista feita com a professora PAULA - agosto de 2019).

Como relatado pela professora, existia uma relação de intimidade desta com os elementos da natureza e hoje, ao refletirmos sobre as práticas com as crianças nas instituições de educação infantil, percebemos como primordial que haja uma preocupação com o estreitamento das relações entre as crianças e a natureza, entretanto, para que isso ocorra, é necessário que as professoras e as instituições estejam disponíveis para desenvolver essa atitude. Tiriba (2018) nos leva a refletir sobre como e de que modo “as rotinas possibilitariam um contato mais estreito com o mundo natural? O que há aí: terra, árvore, areia, o quê? Como as escolas se relacionam com o que existe de natureza para além dos humanos?” (TIRIBA, 2018, p. 69). Para ela, a criança, sempre curiosa, interroga o adulto e espera que ele a responda de forma a tirar as suas dúvidas e inquietações.

A pesquisadora nos chama a atenção especialmente para os CEIMS que se localizam em cidades demograficamente volumosas, onde as crianças têm pouco contato com a natureza e seus elementos, pois considerando que passam a maior parte do dia na creche, cabe à instituição o compromisso de buscar tal aproximação. No entanto, o que comumente se vê é um “emparedamento, no qual a criança vai de um espaço para o outro: da sala onde é recebido, para a sala de TV, para refeitório, para a sala de sua turma, para atividades de higiene, para o dormitório... a chegada aos espaços externos é demorada e é comum que nem aconteça” (TIRIBA, 2018, p. 70).

Muitas professoras estão vivenciando uma mudança paradigmática no que se refere às práticas na educação infantil, já que as ações, num contexto anterior, que enfatizam mais os aspectos de cuidado, vêm assumindo contornos educacionais. Assim, a (in)dissociabilidade do cuidar/educar ainda gera dúvidas para as profissionais que por sua vez terminam adotando mais as atividades dirigidas no interior das salas, muitas de cunho escolarizante, em detrimento das ações em espaços externos onde podem apresentar múltiplas possibilidades de aprendizado.

Nossa experiência empírica, a partir da experiência com crianças na educação infantil, aponta que é recorrente o argumento de que as ações externas às salas para além de dar “mais trabalho”, podem representar a perda de “controle” sobre as crianças. Esse último aspecto, “o controle sobre as crianças”, é um elemento importante e que discutiremos no capítulo seguinte desta tese.

Ao incentivar as crianças para que tenham contato com os elementos naturais é importante que a professora se atente tanto ao planejamento quanto a possibilidade do “inusitado, do inesperado”, pois será quando a docente precisará imediatamente assumir atitudes com intencionalidades procurando formas para que as crianças estejam sempre aprendendo, visto que “precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza” (PARECER nº 20/2009,p.15).

No registro fotográfico abaixo e também nos que se seguem, foram múltiplos os assuntos possíveis a partir da situação “pombinha que caiu do ninho”, embora não tenha sido planejado pela professora, as perguntas foram feitas, as dúvidas foram suscitadas, as inferências por parte das crianças, os questionamentos e as indagações foram efetivadas, que nem sempre precisam ser respondidas, mas povoam o imaginário fértil e curioso das crianças, rendendo muitos momentos de aprendizado.

Imagem 4 - "Onde está sua mãezinha?"



Fonte: Registros da professora Paula (2016)

Quanto a imagem acima, a professora Paula escreve:

Pelo caminho encontraram uma pombinha que havia caído do ninho e estava vagando pela grama. Foram tantos questionamentos e surpresas que as crianças ficaram por muito tempo a explorar aquele pássaro. Pedro se sentiu penalizado com ele e disse preocupado: - Onde está sua mãezinha! Agora ela não sabe voltar para sua casa! (Registros da professora PAULA - agosto, 2016).

Um dos princípios apontados pelas DCNEIs (2009) para que sejam contemplados nas propostas pedagógicas das instituições é o princípio ético, “da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e as diferentes culturas [...]” (DCNEI, 2009, Art. 6º. Inc. I). Dentre outros aspectos, o documento orienta a formação para a autonomia das crianças, entretanto, uma autonomia com responsabilidade que parte principalmente de uma relação solidária e respeitosa para com o meio ambiente e o cuidado para com os animais e demais seres vivos, cujo propósito é um bom exemplo da ética que precisa permear as relações incentivadas nas ações do cotidiano das instituições de educação infantil.

Na situação apontada na imagem, há um aspecto relevante à problematização que está na possibilidade de construção e ampliação por parte das crianças, de sua capacidade de autocontrole e controle de suas emoções. Considerando o momento da vida em que as crianças estão, quando a espontaneidade está muito presente em seus modos de se comportar e interagir com os mais variados elementos do meio, algumas características relacionadas ao autocontrole vão sendo construídas e aperfeiçoadas, na medida em que são tensionadas com as situações que surgem no cotidiano indo, por exemplo, desde questões biológicas, como o controle dos esfíncteres, até as relações sociais, por sua vez, mais amplas e complexas.

Desse modo, nas instituições de educação infantil, a criança poderá desenvolver comportamentos, como o de falar baixo, de não morder os colegas, de higienizar-se sempre que necessário etc. É característica dos seres humanos, o que os distingue dos demais animais, a capacidade de aprender e constantemente ampliar as possibilidades de aprendizado, pois “os seres humanos não apenas podem aprender mais que qualquer outra espécie, eles devem aprender mais” (ELIAS, 2009, p. 26), assim o encontro das crianças com a ave foi significativamente relevante, já que nessas oportunidades a professora pôde mostrar que o contato com outros seres vivos, fisicamente mais frágeis, pode despertar nas crianças a necessidade de conterem seus impulsos de modo a não os machucar.

Ainda, quando apontamos sobre o comportamento de conter impulsos, estamos tratando isso como um aprendizado para as crianças considerando suas idades, portanto podemos dizer que a ave desencadeia nas crianças uma grande explosão de sentimento e, no caso, o pássaro foi apenas o causador da interação, que na verdade se amplia na medida em que as crianças tensionam, discutem entre si e com a professora sobre a situação, sobre o que fazer com o filhote. Nesse caso,

Quando o professor ajuda as crianças a compreender os saberes envolvidos na resolução de certas tarefas, tais como [...], narrar um acontecimento, recontar uma história, consolar outra criança que chora, são criadas condições para o desenvolvimento de habilidades cada vez mais complexas pelas crianças, que têm experiência de aprendizagem diferente de crianças que têm menos oportunidades de interação e exploração (OLIVEIRA, 2010, p. 06).

As interações poderiam acontecer em qualquer lugar, entretanto, quando surge um elemento diferente no cotidiano e que desperta o interesse nas crianças, a professora pode mediar as situações atribuindo centralidade às crianças e ouvindo suas vozes. Desse modo, é primordial a presença, bem como a atuação da profissional junto aos pequenos, até por que:

Os seres humanos para se orientar, dependem primeiramente do aprendizado de um fundo social de conhecimento pré-existente. Na ausência desse conhecimento, nem mesmo conseguem encontrar alimentos, ou distinguir, sem provar, aqueles que são saudáveis dos venenosos (ELIAS, 2009, p. 27).

Depreende-se, então, que a presença da professora pôde atribuir um significado novo à interação das crianças entre elas e a ave, entretanto, para além da presença da profissional, é importante que ela reúna elementos formativos que permitam tornar momentos como o narrado em intencionais e possíveis fontes de aprendizado.

Ainda, a situação vivida pelas crianças e a professora permite que se coloque em prática o princípio estético previsto no documento DCNEIs (2009, Inc. III) que, dentre outros aspectos, orienta que as propostas pedagógicas e, conseqüentemente, as práticas na educação infantil precisam favorecer a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão por meio das mais diversas experiências, ainda mais, se hoje considerarmos que há um forte apelo à preparação das crianças para a vida adulta por vezes ‘mais racional’, menos lúdica e “descolorida”.

Assim, quando nos referimos ao princípio estético, quisemos chamar a atenção para a possibilidade de que há momentos, como o registrado pela professora Paula, de favorecer

os olhares de adultos e crianças para as minúcias que permitem enxergar, na singularidade de momentos, aparentemente tão simples, a riqueza significativa das descobertas e explorações, como foi o encontro das crianças com o pássaro.

No mais, as instituições de educação infantil, conforme aponta o Parecer nº 20, de 2009,

Precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima [...] ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar (PARECER nº 20, 2009, p. 09).

Mesmo que a situação registrada não tenha sido planejada, certamente foi muito bem aproveitada tanto pela professora quanto, e principalmente, pelas crianças que puderam desenvolver aspectos de sensibilidade, tão “cara” especialmente às relações humanas.

Na imagem a seguir, podemos ver o quanto a sensibilidade tem sido explorada, de forma que as crianças possam percebê-la na atividade proposta pela professora ao construírem uma horta no espaço externo da instituição.

Imagem 5 - "Isso aqui não é alface!"



Fonte: Registros da professora Marta (2016)

Nos registros da professora Marta encontramos os seguintes escritos:

Na horta, como sempre, o professor Jorge³² muito atencioso, sempre querendo que as crianças participem de tudo e flagramos então, as crianças da professora Paula, “trabalhando” com muita vontade e aprendendo o ofício do cuidar da terra. Uma graça, tão pequeninos e com tanta vontade, que foi admirável observá-las [...] as crianças do Maternal II também souberam que, para alguns alimentos nascerem da terra é preciso ter sementes, que precisam ser colocadas nela cuidadosamente para que virem alimento (Registros da professora MARTA - abril, 2016).

A professora continua, porém, especificando a participação de cada aluno:

Talles quis saber o que seria? Então um dos estagiários que acompanhavam o professor, explicou que ali seriam replantadas as mudas de alface, Lucas diz: Mas isso aqui não é alface! Foi explicado a ele que primeiro a terra teria que ser protegida com aquelas cascas e palhas de arroz para depois colocarem as mudas, foi muito interessante ver a curiosidade das crianças com tudo à sua volta observando e conhecendo (Registros da professora MARTA - abril, 2016).

Os registros das ações traduzem a relação de proximidade e interdependência das crianças para com o meio ambiente natural e com os indivíduos adultos e outras crianças. Na imagem acima, além da vivência envolver duas turmas, de idades distintas, no espaço da horta, foi discutida a necessidade dos cuidados com a terra para que fossem plantadas as mudas de alface. Se as crianças estão em pleno processo de apropriação de elementos que compõem a sua cultura, processualmente elas vão internalizando a necessidade vital de relacionar-se com a natureza e assumindo uma atitude crítica e consciente de preservação.

Entretanto, percebemos uma situação muito comum na construção de novas instituições de educação infantil: “a pouca atenção à área não construída, isto é, aos espaços ao ar livre, algumas vezes, nem sequer citados em documentos que orientam a construção, reforma ou manutenção dos prédios destinados a funcionar como creches e pré-escolas” (TIRIBA, 2018, p. 117).

A pesquisadora nos chama a atenção para o fato de que as instituições deveriam dispor de espaços externos que servissem como recurso para aproximar as crianças dos contextos de aprendizagens nesses ambientes.

Neste contexto, propõe vivências cotidianas que apontem para o significado das relações sociais, em diálogo com o meio ambiente, o que pode parecer antagônico se nos

³²Jorge é o nome fictício dado ao profissional que assessorava as crianças e professoras na horta do CEI.

atentarmos que mesmo a construção do projeto arquitetônico da creche não é discutida com as professoras, crianças e famílias.

Ainda assim, a orientação legal é de que as instituições precisam significar a relação das crianças com o meio ambiente natural, no entanto, nossa experiência nos mostra que no município de Dourados MS, por exemplo, existem CEIMS que não dispõem de espaço externo que possibilite minimamente às professoras intencionar o planejamento dessas ações.

2.4 Trabalho coletivo: professoras, crianças de diferentes idades e suas famílias

Outro aspecto bastante presente nos registros foi o do trabalho coletivo, como evidenciado no registro fotográfico abaixo, que apresenta algumas professoras em atividade de estudo e discussão sobre as práticas. As reuniões formativas aconteciam uma vez por mês e objetivavam possibilitar momentos de estudos, pesquisas, reflexões e trocas de experiências entre as professoras.

Imagem 6: Professoras em momentos de estudos coletivos



Fonte: Registros da professora Paula (2016)

Para a professora Paula, as formações são momentos em que as professoras podem trocar experiências sobre a sua prática, bem como ampliar o conhecimento a partir das discussões e estudos.

As formações são muito importantes para troca de experiência e possibilidade de ampliação de conhecimento na educação infantil, com a prática pedagógica que entende a criança pequena como o centro do planejamento e que está dentro de um grupo familiar com culturas variadas. O nosso universo agrega diversas culturas, assim sendo, transformada em pluralidade cultural, que precisa ser compreendida e respeitada (Registros da professora PAULA - setembro, 2016).

Paula menciona as famílias no registro, isso por que as professoras, naquele momento, estavam estudando um texto que enfatizava o entretecer das culturas familiares com as culturas escolares, ou no caso, das creches, discussão de suma importância considerando um trabalho realizado em parceria e diálogo constante com grupos familiares diversos e plurais.

No mais, o fragmento dá ênfase ao aspecto de coletividade na organização da ação pedagógica, uma vez que, ao estudarem juntas, podem traçar caminhos que apontem na mesma direção, qual seja, a de favorecer o aprendizado das crianças, incluindo também os familiares nesse processo.

No mais, as profissionais passam a ter mais condições para planejar propostas que possibilitem principalmente a interação das crianças entre diferentes idades, pois passam a ter a compreensão da relevância dessas relações para as crianças e os seus familiares, caracterizando a creche como um ambiente plural e democrático.

A documentação apresenta, como ações comuns, as crianças interagindo umas com as outras entre diferentes faixas etárias, tanto em situações não direcionadas quanto em dirigidas, sempre sob a mediação das professoras. Os vídeos e fotografias mostram principalmente ações espontâneas das crianças, levando em conta que “nesses momentos as crianças podiam ser o que eram, relacionando-se de formas diferenciadas com as professoras e com outras crianças de idades iguais, diferentes, maiores, menores, meninas, meninos, negros, brancos... e tornando-se crianças a sua moda” (PRADO, 2010, p. 02). Algumas instituições têm procurado formar grupos de crianças que extrapolem a aproximação etária, de modo que haja interação entre todas as idades.

As turmas têm se constituído em verdadeiro desafio aos professores e pais, que necessitam ressignificar a importância atribuída em demasia às idades, no que se refere ao desenvolvimento infantil. É necessário considerar que crianças maiores e menores aprendem umas com as outras, independente de faixa etária, mediadas pelas problematizações, proposições e desafios do professor (WERLE; AHMAD, 2011, p. 03).

As autoras discutem o desafio posto às professoras da educação infantil que optam por trabalhar com crianças de diferentes idades, pois isso rompe com o paradigma que norteia o agrupamento delas nas instituições, valoriza o protagonismo infantil e as relações sociais entre elas, permitindo que sejam produtoras ativas do conhecimento. É importante a ressalva de que a observação e o registro das ações do cotidiano podem processualmente sensibilizar o olhar para que as professoras se deem conta das “culturas infantis construídas na coletividade das relações estabelecidas entre crianças de diferentes faixas etárias” (WERLE; AHMAD, 2011, p. 05).

As crianças, como produtoras de cultura, ao construírem maneiras próprias de ver o mundo, se constituem como grupo social, assim é importante que os espaços e tempos sejam planejados a fim de que haja interação entre elas. Convém destacarmos que a reorganização precisa ser planejada de modo intencional para que tais elementos possam coexistir nesse processo de interação.

Destacamos que essa prática se configura como um desafio para as profissionais, uma vez que é a realidade de diversas instituições dar pouca atenção a essa tarefa. Por essa ótica, cada grupo na sua faixa etária representa maior controle das ações e interações, o que compromete a espontaneidade das crianças e torna recorrente o discurso que classifica, principalmente, os bebês como frágeis e sem condições de interagir com as crianças maiores, pois eles poderiam provocar acidentes recíprocos.

A parceria em desenvolver atividade de contação de história com a turma do maternal II e pré, é muito significativa para as crianças pequenas. As maiores aprendem e ensinam com a socialização do grupo [...] recebemos a visita do berçário I; professora Lúcia veio fazer uma visita na turma do maternal I, pois sua sala estava sendo higienizada. As crianças como David e Isadora, por frequentar e conhecer diferentes ambientes, não se incomodaram com as crianças maiores e exploraram, brincaram e socializaram com o grupo (Registros da professora PAULA - setembro, 2016).

Nos registros são apresentados diversos momentos em que as crianças circularam por outras turmas, passearam juntas, fantasiaram-se, brincaram e aprenderam juntas. Em suas palavras, “o brincar é permeado pela imaginação e produz cultura e vivência de experiências sensoriais diversas, onde a partir de brincadeira, a criança pode se posicionar em estado de simulação, se envolvendo nessas situações” (Registros da professora PAULA - outubro, 2016).

No que se refere às brincadeiras e às interações salientamos que estas são eixos que devem nortear as práticas na educação infantil, uma vez que ao propor ações brincantes as crianças estabelecem relações com o mundo. A professora tem um papel primordial ao mediar a relação das crianças com o brinquedo, motivando-as a construírem as suas maneiras próprias de brincar e, assim, desenvolverem a sua capacidade criadora para usar o brinquedo de diferentes formas junto aos grupos de idades distintas com quem tem contato.

Imagem 7 - "Combinamos assim: eu fico um pouco, depois você fica"



Fonte: Registros da professora Paula (2016)

De acordo com o relato da professora, “a negociação entre as amigas, Ana e Janaína, para decidir como seria feita a escolha do tempo de permanência dentro da caixa; o diálogo aconteceu por vários minutos, até chegarem a um acordo” (PAULA, setembro - 2016). Nesse caso, o aprendizado e a capacidade de resolução de problema foi estabelecido por regras para o uso da caixa (brinquedo) em comum. De acordo com Borba (2006),

Vale a pena refletir sobre as relações entre aquilo que o brincar possibilita – tais como aprender a olhar as coisas de outras maneiras atribuindo-lhes novos significados, a estabelecer novas relações entre os objetos físicos e sociais, a coordenar as ações individuais com as dos parceiros, a argumentar e a negociar, a organizar novas realidades a partir de planos imaginados, a regular as ações individuais e coletivas a partir de ideias e regras de universos simbólicos (BORBA, 2006, p. 08).

Assim, mais uma vez surgem os desafios cotidianos das práticas docentes na educação infantil, pois por muito tempo as brincadeiras foram marginalizadas sendo dissociadas de outras propostas “tidas como educativas” e ou “pedagógicas”, o que

secundariza o fato de que “as experiências vividas pelas crianças nos espaços de educação infantil devem possibilitar a explicação, pela criança, sobre o que ocorre a sua volta e consigo mesma, enquanto desenvolvem formas de sentir, pensar e solucionar problemas” (OLIVEIRA, 2010, p. 05). Desse modo é por meio das brincadeiras que as crianças têm a oportunidade de colocar em prática a sua enorme capacidade de “transcrever” o mundo.

Ao analisarmos textos produzidos por professoras e professores da educação infantil, nos quais as/os docentes puderam discorrer sobre as suas ações educativas relativas ao brincar, tanto nos cursos de formação de professores, quanto em suas práticas pedagógicas, constatamos que o lugar ocupado por tal ação ainda é marginal e desimportante, embora nem sempre o discurso seja esse, uma vez, que em muitos textos, fala-se de sua importância, mas não se põe efetivamente o brincar em sua rotina (MARTINS; DANTE, 2018, p. 183).

A pesquisadora e o pesquisador citados apresentam uma discussão, cujo assunto é recorrente a pouca relevância atribuída às brincadeiras, o que pode revelar a carência de leituras mais aprofundadas sobre a temática e a naturalização do brincar. Outro fator pode estar ligado ao fato de que “muitas vezes nos sentimos aprisionados pelos horários e conteúdos rigidamente estabelecidos e não encontramos espaço para a fruição, para o fazer estético ou a brincadeira” (BORBA, 2006, p. 04). De acordo com a pesquisadora,

O brincar é um dos pilares da constituição de culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação social específicas, que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo (BORBA, 2006, p. 08).

Compreender que as brincadeiras são fundamentais ao aprendizado, bem como a produção de cultura, pode ser um caminho para a organização de práticas que as centralizem, bem como a revisão de currículos, em que essas ações não aparecem ou são secundarizadas.

Antes de avançarmos em nosso texto, voltamos à imagem 07, onde mais um aspecto que nos chamou a atenção no diálogo entre as duas crianças, a saber: o elemento “tempo”, considerado por Elias (1998) como uma dimensão relacionada à experiência humana e como símbolo cultural. Assim, nos cabe pensar sobre os modos distintos de como as crianças “compreendem” o tempo, levando em conta as culturas infantis. Para as meninas que aparecem na imagem, aparentemente, dialogando sobre o tempo em que cada uma ficaria na caixa, nos faz perceber que esse elemento assume um caráter de coerção externa, que impacta no modo como elas interagem com os seus pares.

É interessante observar que, ao organizarem o tempo das brincadeiras as meninas podem desenvolver um comportamento autorregulado, que provavelmente se prolongará por todo a sua vida de diferentes formas e em diferentes momentos, assim, o elemento tempo passa a caracterizar-se a partir de uma coerção interna, as quais nas palavras de Veiga (2007, p. 6) “tanto a criança como o adulto, em determinado momento histórico, precisaram modelar sua sensibilidade em relação ao tempo seja como coerção externa, seja como auto coerção” e, no que se refere à infância, interfere nas maneiras de agir, assim como a narrada nesse e em outros momentos nos registros evidenciam a peculiaridade desse período da vida, contribuindo, de certa forma, para com a constituição de um *habitus* que processualmente vai definindo esse grupo social e reforçando as diferenças geracionais.

Em síntese, os registros apresentam práticas cotidianas na educação infantil em que as crianças aparecem ocupando lugar central e contam com a presença das famílias em diversas ações, bem como das profissionais da creche. E se considerarmos que dentre os direitos conquistados pelas crianças, ao longo do processo histórico, está o direito de brincar, confirme o ECA (Art. 16º, Inc. IV), veremos que essa ação aparece com destaque nos textos e imagens apresentadas, o que aponta que ela está na base das vivências que aconteciam na creche, pois as crianças brincavam e interagiam durante todo o tempo e com diversas outras pessoas, para além dos seus pares.

No que se refere aos espaços, tanto o físico quanto as áreas externas por onde a crianças circulam, são organizados e/ou intencionalmente utilizados como elementos educadores, pois possibilitam, além da movimentação ampla, a interação com as diferentes possibilidades exploratórias que surgem. Há uma preocupação expressa nos registros referentes à aproximação das crianças a locais aconchegantes e adequados, permitindo o respeito ao direito das crianças a um espaço que lhes traga qualidade de vida.

Um elemento importante e que gostaríamos de destacar é de que, mesmo ao fazer uma leitura atenta dos registros, a rotina não aparece de forma explícita. Como já discutiremos, neste capítulo, não há possibilidade de fugir da rotina nem tampouco isso seria aconselhável, no entanto os registros buscam evidenciar aspectos do cotidiano que transcendem a perspectiva ordinária das rotinas enfocando essencialmente nos aspectos relacionais. Assim, no capítulo que se segue nos dedicaremos a analisar de modo mais aprofundado tais aspectos, buscando identificar como as relações de poder ocorrem na tessitura das relações sociais nos contextos de crianças e adultos na instituição.

CAPÍTULO III

ADULTOS, CRIANÇAS E PODER: A VOZ DOS REGISTROS

Neste capítulo buscamos analisar as fontes de nossa pesquisa em diálogo com Elias, com as/os pesquisadoras/es que têm objetos de investigação a partir desse referencial teórico, além de outras/os autoras/es que contribuíram para problematizarmos as fontes, nos atentando às relações de poder entre as professoras e as crianças. Assim foi possível refletir sobre como, ao longo da história, a relação entre adultos e crianças se transformou e se transforma em contínuo processo de mudança.

A relação de poder entre esses indivíduos sempre se mostrou bastante desigual, principalmente quando olhamos para as práticas nas instituições de educação, em particular de educação infantil, onde as crianças muitas vezes são submetidas a orientações de cunho civilizador que, postas dessa forma, assumem características de adequação desses indivíduos a padrões/modelos pré-estabelecidos e tidos como aceitáveis.

O capítulo também discutiu sobre o espaço na educação infantil, enfatizou que o modo como esse elemento é organizado demonstra, para além da concepção de criança e de educação infantil, que as professoras têm conhecimento acerca do poder que as crianças exercem sobre elas e que pode alterar a configuração do espaço e conseqüentemente do ambiente relacional, tanto no que se refere aos adultos quanto as relações entre as próprias crianças.

3.1 O poder nas figurações do adulto/professora e criança

Refletir sobre as nossas fontes nos permite fazer um esforço para compreender e problematizar - a partir das contribuições teóricas de Norbert Elias- o poder nas práticas e nas relações estabelecidas entre as professoras e as crianças que vivem um processo cotidiano de convivência em uma instituição educativa. Inicialmente optamos por contextualizar alguns aspectos das relações entre adultos e crianças e as mudanças que se deram nessa relação ao longo da história. Não ambicionamos dar conta de discutir todas as questões relacionadas ao tema, haja vista os limites da pesquisa e do nosso aprofundamento teórico, mas aprendemos com Elias que os processos de longa duração estão em curso e permitem, de modo não intencional, todas as transformações as quais estamos sujeitos, sejam

nos modos de conceber, perceber e interagir com as crianças nos distintos grupos sociais em que vivemos.

Embora, como já apontado, Elias não tenha se dedicado a discussão teórica sobre as crianças, é muito provável ter reconhecido que ao estudar uma sociedade ou os modos e formas como seus membros se relacionam foi fundamental considerar as crianças. Seus estudos, em especial na obra “A Sociedade dos Indivíduos” (1994), por exemplo, não seria completo sem evidenciar a presença destes indivíduos em processo de formação, dessa geração em curso.

Atualmente podemos falar em produção de uma cultura infantil atribuindo às crianças características de seu grupo social específico e celebrar a sua autonomia, ainda que Elias (2012) trate a autonomia como “relativa”, afirmando a existência da criança e de seus modos de ser e estar no mundo, que afetam e modificam os comportamentos dos adultos com quem elas convivem.

Nesse sentido, ainda referente à “relativa autonomia das crianças”, embora alguns pontos sejam discutíveis, Elias, no texto “Civilização dos pais” (2012), trata deste aspecto nas relações entre adultos e crianças considerando a desigual distribuição de gradientes de poder existente, focalizando os aspectos relacionais entre pais e filhos e nos oferece a possibilidade de uma importante reflexão ao afirmar:

[...] a relação entre pais e filhos é uma relação de dominação com uma balança de poder extremamente desigual. As crianças, no início, encontram-se completamente sob o jugo do poder dos pais. Mais especificamente, as oportunidades de poder dos pais são muito grandes se comparadas às oportunidades das crianças (ELIAS, 2012, p. 3).

Tal fragmento não nos conduz à percepção mais ampla da discussão, ainda que Elias construa a sua análise evidenciando os grupos familiares a partir do início da modernidade na Europa e se ocupa em citar aspectos relacionais no interior dos espaços domésticos desde Antiguidade e Idade Média, buscando uma forma de elucidar seu raciocínio e defender a premissa das mudanças históricas, sociais e culturais que incidiram nas relações entre adultos e crianças e ainda continuam em processo.

Para Elias (2012), as crianças, desde o nascimento, necessitam dos adultos para sobreviver, sejam nas necessidades fisiológicas, nos cuidados com a alimentação e saúde, por exemplo, quanto ao aspecto cultural, são ensinadas por meio do aprendizado de valores

característicos de cada grupo social. Desse modo é possível perceber que a relação existente entre esses indivíduos é bastante desigual, pois indiscutivelmente os adultos dispõem de condições físicas, cognitivas e já acumulam conhecimentos que as crianças de pouca idade ainda não têm desenvolvidos, o que não desconsidera sua plena capacidade de aprendizado, tampouco suas singularidades.

Embora a discussão possa levar à aparente concepção de uma criança frágil, indefesa e sempre numa posição desfavorável no que se refere à balança de poder, o próprio Elias (2012) admite o poder que a criança exerce fortemente sobre os pais, portanto, trata-se de um poder relacional que não se resume somente dos pais para com os filhos, mas ao contrário está previsto nessa relação. Nas palavras do autor, “normalmente os filhos, inclusive os recém-nascidos, também exercem um poder sobre os pais. Através de seus gritos podem pedir auxílio. Em muitos casos, o nascimento de um filho obriga os pais a reorganizarem sua vida” (ELIAS, 2012, p. 12).

Desse modo, as crianças embora possam despertar em algumas pessoas uma reação de carinho e afeição numa relação de reciprocidade, noutras situações podem se comportar de modo instável, fazendo birras, gritando, brigando, mordendo, “transgredindo normas” criadas pelos adultos e revelando um comportamento que, em certa medida, denota não ser tão frágeis quanto se possa pensar.

Ainda sobre início da modernidade, as transformações relacionais entre adultos e crianças podem, talvez, ser consideradas como um fator que deu início a um desequilíbrio na balança de poder entre esses indivíduos, favorecendo as crianças, já que a sociedade passou a notá-las com características diferenciadas, o que Ariès (1981) chamou de “sentimento de infância”, caracterizado por mudanças nas formas de perceber as crianças. Nas palavras do autor, “O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, mas corresponde à consciência da particularidade infantil. Essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 1981, p. 145).

Elias teceu críticas a este autor, referindo-se ao sentimento de infância, pois defendeu que “se trata de um processo longo e que ainda continua: nós mesmos nos encontramos ainda no meio dele e isso não ocorre somente porque as crianças representam, individualmente, com muita frequência, todo um mistério para os pais – pois, em certa medida, precisam ser descobertas por eles” (ELIAS, 2012 p. 01).

Estamos constantemente em meio a mudanças relacionadas no modo como percebemos e interagimos com as crianças e as infâncias. Em distintos momentos históricos, adultos/pais, demais membros da família ou não, passaram a organizar-se de modo a atender as especificidades infantis, pois “ao longo do processo civilizatório, a concepção de infância e o status dado às crianças pela família foram determinantes, ao levarmos em conta sua maior ou menor autonomia e seu reconhecimento como um grupo social com características próprias (SARAT; KAPLAN, 2017, p. 284).

Nos lares das classes mais abastados, no início da modernidade, os conceitos de privacidade e separação das crianças em espaços específicos se faziam presentes com construção dos quartos para os filhos, pois era comum as crianças dormirem juntas com os pais. Essas transformações ocorridas no interior dos lares podem indicar que o modo como as crianças passavam a ser tratadas evidenciava a possibilidade “de algo a mais. Talvez, se pudesse denominar como uma necessidade que as crianças têm de viver sua própria vida, uma maneira de viver, em muitos sentidos, distinta do modo de vida dos adultos, apesar da sua interdependência com estes” (ELIAS, 2012, p. 01).

Se nos detivermos um pouco mais nesse aspecto, qual seja a separação dos dormitórios das crianças, podemos perceber que pode ter havido na prática um distanciamento entre as crianças e os seus pais. Nesse ponto, o distanciamento se intensificou quando surgiu a possibilidade de as crianças irem para a escola.

Ao sair do ambiente familiar as crianças certamente tiveram que interagir com outras pessoas, sendo elas crianças (os colegas) ou/e adultos (professoras e demais profissionais). Elias (2012) destaca que a modernidade trouxe consigo a característica de certo distanciamento, pois na “época moderna a criança paulatinamente fica apartada do mundo dos adultos e é alocada, por muitos anos de sua vida, em uma espécie de ilha juvenil da sociedade. O quarto das crianças, a escola, os movimentos juvenis e, não menos, a vida estudantil formam parte de seus símbolos mais destacados” (ELIAS, 2012, p. 10).

Elias (2012), no decorrer de suas análises, demonstra que as mudanças nas relações entre os adultos e crianças ainda continuam, e levam à compreensão dos comportamentos ditos civilizados que foram sendo modelados ao longo do processo histórico quando, em grande medida, as crianças foram alvo de controle e ajustamento de condutas por parte dos adultos. Para o autor, as crianças representam um grande desafio para os adultos hoje, considerando todo o aprendizado relacionado ao autocontrole e ao controle das emoções e

dos comportamentos complexos que ela precisa dominar para se inserir socialmente, comportamentos fundamentais para a sua sobrevivência e convivência não somente entre os indivíduos do seu grupo social como também com os demais seres vivos.

Nesse sentido destacamos que,

Os espaços de aprendizagem estão presentes nas relações estabelecidas entre adultos e crianças em todas as esferas da vida, seja na convivência cotidiana com familiares, amigos, parentela, nas instituições de formação para os pequenos, a chamada Educação Infantil, bem como em grupos comunitários, mídias e outros (SARAT, 2014, p. 01).

Partindo desta afirmação e voltando nossa atenção para a creche enquanto figuração, para onde convergem outras figurações sociais, como a família e as próprias crianças, desde os primórdios, essa instituição se incumbiu do papel de civilizar as crianças, impondo normas, regras e valores que trazem como “pano de fundo” o ajustamento de condutas e a preparação para a vida adulta.

A propósito, Elias (1994) ao tratar do processo civilizador nos diz que alguns comportamentos civilizados demoraram séculos para se desenvolverem e as crianças das sociedades contemporâneas são forçadas a aprendê-los, principalmente nos seus primeiros anos de vida quando experimentam as primeiras vivências fora do espaço doméstico, já que:

Os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários do condicionamento. Através deles e de milhares de outros instrumentos, é sempre a sociedade como um todo, o conjunto de seres humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins (ELIAS, 2011, p. 139).

Depreende-se disso que as instituições de educação infantil são parte importante das vivências infantis para além dos espaços domésticos, pois o período que as crianças podem frequentá-la compreende os cinco primeiros anos de vida. Período crucial para a construção e ampliação de conhecimentos diversos, que para além de “condicionamento”, favorecem a aquisição de modos de ser e se comportar, importantes às crianças e às interações sociais em sua diversificada teia de interdependências.

O fato das famílias dividirem a tarefa de cuidar/educar as crianças com as creches não pressupõe que haja uma (des) funcionalização da família, ao contrário, espera-se uma parceria que a depender da maneira como se estabelece pode clarificar e nos permitir visualizar as relações de poder que as crianças exercem sobre os pais. Aqui podemos

novamente estabelecer diálogo com os registros das professoras, os quais trazem diversas imagens dos familiares das crianças envolvidos em ações na creche.

As relações entre as duas instituições sociais ainda se configuram como um desafio para professoras e gestores, muito embora já seja possível observar algumas mudanças que apontam na direção da ampliação da presença dos familiares nas instituições de educação infantil para além das festas e/ou reuniões de pais.

Nesse sentido nos aponta Silva (2015),

Embora haja muitos trabalhos que discutem a relação entre família e educação infantil, existe ainda uma significativa dificuldade no desenvolvimento de um trabalho em parceira e que efetivamente se complemente, sem que uma funcione como substituta da outra, pois as suas funções, embora sejam similares em alguma medida, são distintas quando falamos de uma instituição formal de educação como é o caso dos CEIMS (SILVA, 2015, p. 91).

Se considerarmos as especificidades dessa etapa da educação, compreenderemos que a “participação da família no espaço infantil, estabelece a confiança e segurança da criança e atribui credibilidade ao trabalho realizado pelos profissionais” (Registros da professora PAULA - outubro, 2016).

Imagem 8 - Arte em família 1



Fonte: Registros da professora Marta (2016)

A professora Marta explica em seus registros:

Em uma conversa prévia com os pais falei sobre as atividades que estávamos realizando e acrescentei que ainda faltava uma atividade para fecharmos o plano. Expliquei que a ação seria realizada com eles e seus filhos, uma releitura da obra de Gustavo Rosa: “Espinha de peixe”, uma pintura em tela. Marquei o dia e horário, alguns pais, com seus compromissos não podiam nesse dia, outros não podiam naquele dia. Então fiz duas turmas para contemplar a disponibilidade de cada um e tudo aconteceu. Uns pais vieram num dia pela manhã e outros no outro dia pela tarde. E foi muito bacana, pois fiquei meio preocupada e imaginando que poderia não dar certo, pois como tinham que providenciar a tela para a realização da atividade, alguns sentiram dificuldades para comprar por causa de seus horários ou não encontrar o material, mas por fim, deu tudo certo e nossa ação com as famílias e seus filhos, foi um sucesso (Registros da professora MARTA - julho, 2016).

Percebemos que as famílias têm a possibilidade de conhecer alguns elementos presentes no planejamento das ações pedagógicas, pois há diálogo sobre estas ações bem como sobre a presença das mesmas em atividades práticas do cotidiano. As rotinas das famílias, especialmente as de trabalho, na maioria das vezes, as impedem de estarem mais próximas à vida das crianças na educação infantil, desse modo as professoras e demais profissionais desses espaços podem flexibilizar os horários, organizando ou reorganizando planejamentos que sensivelmente atendam às necessidades dos grupos familiares. Assim como fez a professora ao desenvolver a proposta em dois momentos.

Em outro registro, a professora Paula (2016) apresenta uma ação dirigida em sala, uma contação de história sobre o corpo humano e nessa ação participaram as crianças maiores de outra turma, no entanto um elemento do registro nos chamou atenção.

Agora é a vez dos pulmões, que para eles é um órgão bem difícil de identificar, mas com um pouco de auxílio eles compreenderam a sua importância para podermos respirar. Ao observar a concentração do filho Joaquim, Pedro registrou o momento mágico que a contação de história provoca nas crianças (Registros da professora PAULA - setembro, 2016).

A presença de Pedro, pai de Joaquim, na sala e no momento de contação de história deu indícios da participação e proximidade dos familiares nas práticas cotidianas, como no exemplo supracitado. O pai registrou fotograficamente as reações do filho a cada página virada e a sua expressão ao demonstrar o quanto a proposta despertava o interesse em sua criança. Em diversos outros trechos da documentação analisada, tanto de forma escrita e/ou fotografada, identificamos a presença dos familiares numa relação direta com as práticas, como foi também o caso de “Cíntia, mãe do Rud, que trouxe para contribuir na ampliação

do conhecimento das crianças um objeto criado por ela e o filho que demonstrava as fases da lua” (Registros da professora PAULA - junho, 2016).

Embora o registro não relacione a visita da mãe de Rud à nenhuma atividade dirigida optamos por trazê-lo para análise, pois evidencia a proximidade das famílias às proposições de vivências para as crianças, desenvolvidas na instituição. No mais, foi possível que as crianças aprendessem um conhecimento novo relacionado à lua e suas fases, tendo como mediadora a mãe de um colega da turma que provavelmente deva ter formação específica para tratar de temáticas como essa e ao construir o objeto propondo-se a levá-lo até as crianças.

Ao favorecer e flexibilizar os horários para que os familiares participem das vivências cotidianas, já que muitas vezes a falta de tempo, devido às atividades laborais, termina prejudicando a presença das famílias, as professoras, aos poucos, conhecem as características desses grupos e tornam possível privilegiar itinerários metodológicos que estejam articulados às expressões culturais da comunidade, pois para além da segurança, do prazer e da alegria por parte das crianças coma presença dos familiares na instituição, a “família constitui o primeiro contexto de educação e cuidado” (PARECER nº 20/2009, p. 13) e ao conhecê-las em sua pluralidade cultural, bem como sua condição socioeconômica, dentre outra, a instituição pode garantir de maneira mais eficaz uma

Educação infantil comprometida com os direitos das crianças. Esse fundamento reforça a gestão democrática como elemento imprescindível, uma vez que é por meio dela que a instituição também se abre à comunidade, permite sua entrada, e possibilita sua participação na elaboração e acompanhamento da proposta curricular (PARECER nº 20/2009, p. 11).

De acordo com o Parecer nº 20 (2009) logo que as crianças iniciam suas vidas numa instituição de educação infantil, esta deve organizar suas ações, seus tempos e espaços, de modo a incluir as famílias. Tal organização pode ser uma forma de manter a continuidade no que diz respeito aos aspectos de cuidado/educação das crianças iniciados em casa, pois muito embora ambas as instituições desenvolvam essas ações é fundamental, e isso foi perceptível nos registros das professoras: que as profissionais não perderam de vista seu papel, tampouco o lugar que ocupam frente às famílias, uma vez que atuam cuidando/educando de maneira formal e sistêmica.

A imagem abaixo se refere à atividade desenvolvida pela professora Marta, contudo

o que gostaríamos de chamar a atenção está no fato de que todos esses familiares têm uma rotina de ocupações laborais que poderiam facilmente os impedir, ou dificultar que houvesse uma relação de tamanha proximidade com os fazeres das suas crianças na creche.

Embora a professora tenha se mostrado atenta à flexibilização dos horários, o que vimos foi a presença expressiva dessas pessoas na atividade proposta, levando-nos a indagar como os adultos familiares se sentem em um espaço, cujo poder e domínio é, em grande parte, da criança. A sala, os materiais disponibilizados, os desenhos, pinturas, mobiliário, enfim, foram todas pensadas para e com as crianças as colocando em um espaço de poder distinto daquele, dos quais os pais estão acostumados em casa.

Imagem 9 - Arte em Família 2



Fonte: Registros da professora Marta (2016)

A presença desses adultos no interior da creche revela que a instituição de educação infantil em questão está disponível para recebê-los, e as professoras podem ser grandes incentivadores dessas relações. Além disso, as mudanças processuais nas relações entre pais e filhos, destacadas por Elias (2012), torna-se cada vez mais sensível e equilibrada, especialmente quando olhamos para as relações de poder. O fato de os pais se submeterem aos horários definidos pela professora para estarem na instituição, mesmo que de forma dialogada, traz à tona a importância que atribuem às vivências e experiências das crianças

na creche e os impulsiona à participação, e mais, à submissão às orientações e desejos das crianças protagonizadas nas ações.

3.2 Professoras, crianças e práticas civilizadoras

Nossas fontes mostraram e nos permitiram refletir sobre aspectos relacionais entre as professoras e as crianças, que, segundo nosso entendimento, perpassaram por ações com a intenção de construir, se é que podemos fazer uso desse verbo, comportamentos e/ou atitudes “civilizadas” a partir da perspectiva adulta, ou seja, partem de uma relação bastante clara de poder, que embora relacional submete as crianças em um curto período de tempo que é à adequação as normas e regras de controle e autocontrole, as quais se constituíram como comportamentos num longo processo. Vejamos os excertos:

Iniciei os diálogos com as crianças sobre a importância da ‘organização’ para tudo, precisamos de ‘organização’, mesmo que ela seja em alguns casos meio falha, ela deve existir para nos direcionar e localizar (Registro da professora MARTA - agosto, 2016).

Ao analisarmos o excerto, quando a professora orienta as crianças a organizar a sala, embora aqui a citação não deixe claro que se trata desse espaço físico, explicamos que tivemos acesso aos registros na íntegra, o que nos permitiu fazer essa afirmação, bem como verificar que o conceito de “organização” foi bastante enfatizado pelas professoras na relação com as crianças. Tal fato traz à tona elementos para a reflexão sobre o que as crianças, entre 3 e 4 anos, compreendem como “organização”. O que suscita outros questionamentos: como e por que a sala precisa ser organizada ou se essa ação é apenas uma ordem da professora que as crianças precisam cumprir, ainda mais quando precedem vivências brincantes no pátio da creche já que, muitas vezes, primeiro se “organiza” a sala e depois saem para brincar.

Os adultos, no caso as professoras, têm uma concepção de organização do espaço físico bastante distinta das crianças e se nos atentarmos ao fato de que somos partes de outros grupos sociais, que também constituem formas distintas de organização, constataremos que mesmo as professoras praticam essa ação de formas diferentes, pois são oriundas de diferentes meios sociais e formativos. Do mesmo modo as crianças, que provavelmente em suas casas, interagem com seus pertences, em geral brinquedos, livros, jogos a partir do olhar dos pais que nem sempre estão preocupados com aspectos organizacionais, portanto esse

elemento precisaria ser compreendido na creche, levando em conta as características culturais dos diferentes grupos familiares.

Nesse ponto nos deparamos, de forma clara, com a complexidade em problematizar questões aparentemente simples, como a apresentada por meio do registro da professora, a partir das teias relacionais e de interdependência entre as diferentes figurações sociais. No entanto, estamos certos de que as múltiplas figurações sociais encontram na creche “seu foco fundamental de convergência, configurando diferentes imbricamentos” (GEBARA, 2012, p. 01) e formam outro grupo constituído a partir de um determinado *habitus* de que as ações organizacionais que abarcam os espaços físicos, coordenadas ou não pelas professoras, são parte.

O excerto destacado do registro desvela outro aspecto para análise, pois apresenta a característica de algumas sociedades atuais que primam por modelos de organização asseio/higiene como marca de desenvolvimento e de civilidade, características que ao dialogar com o conceito de interdependência em Elias (2008) fica perceptível que inevitavelmente as crianças quando vão para uma instituição são submetidas na fase inicial de suas vidas a um processo que o autor aponta como aquele no qual elas “têm que ser rapidamente submetidas ao controle rigoroso e modelagem específica que dão à nossa sociedade seu caráter e que se formou na lentidão dos séculos (ELIAS, 2011, p. 139).

No mais, não podemos ignorar que desde o final do século XIX e durante a primeira metade do século XX cresceu vertiginosamente o discurso higienista que desencadeou diversas ações pensadas pela elite brasileira, sendo voltadas para as camadas sociais mais pobres, pois estavam atreladas a um ideal de progresso e modernização da nação (SILVA, 2018). Tais ações inevitavelmente abarcaram as infâncias pobres já que naquele momento histórico era elevado o índice de mortalidade infantil e incidiu nas instituições de atendimentos a essas crianças.

Mesmo que não seja o foco de nossa tese, pensamos ser pertinente inferir se o movimento higienista influencia as práticas nas instituições de educação infantil na contemporaneidade, quando as ações, em diversos momentos, se relacionam a esses aspectos como evidenciadas nas fontes de nossa pesquisa. Os “comandos” como lavar as mãos, as unhas, cuidar dos cabelos, da limpeza das roupas, dos materiais e organizar a sala, foram bastante enfatizados e indicaram uma educação civilizadora. Isso requer sempre uma análise crítica por parte dos adultos numa tentativa de equilíbrio na balança de poder, pois muitas

vezes os comandos citados não são discutidos com as crianças, mas impostos e “esse processo de civilização de toda criança, a educação para alcançar uma alta medida de autorregulação, normalmente dura vários anos” (ELIAS, 2012, p. 13) como destacamos anteriormente.

Outro fragmento retirado do registro e que ratifica tais ações civilizadoras das crianças na creche traz a seguinte redação:

Sandro é uma criança espontânea, participativa e com muita dificuldade de ‘atender aos comandos’ que indicam ‘regras sociais’, [...] de observar e atender os comunicados dados como: atenção aos combinados, pedir por favor, dizer muito obrigado, com licença, esperar a vez e principalmente não agredir os colegas com tapas, mordidas, chutes, cuspidas e disparar palavrões (Registros da professora PAULA - novembro, 2016).

Sandro é uma criança que tem entre 2 e 3 anos de idade, o que nos leva a pensar que as regras sociais a que a professora se refere, como já apontada anteriormente, compõem um conjunto de regras e valores que “favorecem” a convivência coletiva podem assumir características “prescritivas, alimentadas por uma concepção de formação das quais as crianças se apropriam, repetem nas suas próprias falas, ou imitam nas formas do fazer pedagógico” (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 87). Dessa forma, a interação entre a professora e a criança é expressa por uma relação de poder que é ressaltada quando as regras pré-concebidas são impostas às crianças, desconsiderando que elas e todos os demais indivíduos estão imersos em um processo individual que durará por toda a vida, o qual é regido pelo compasso e descompasso das mudanças em que todos estamos envolvidos.

No mais, é importante lembrar que a concepção de criança e de educação infantil que as profissionais se esforçam para expressar nos registros e que estão presentes nos documentos norteadores da educação infantil³³ prevê uma relação dialógica e de trocas de experiências, o que pode favorecer e incentivar a autonomia da criança, de modo que ela não apenas reproduza as regras sociais já incorporadas pelos adultos, mas possa compreendê-las como parte do processo formativo e de interação social e passe a praticá-las ao longo de suas vidas de diferentes formas, uma vez que são influenciadas por outros contextos sociais e culturais.

³³Podemos citar novamente a DCNEI- Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil/ 2009.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar é que, embora as crianças sejam parte de uma grande figuração social, onde a relação com os demais indivíduos é inexorável e vital para o seu desenvolvimento e aprendizado social “o indivíduo pequeno deverá ser cuidado e educado pelo adulto mais poderoso e os resultados desta educação são programados e previstos, mas profundamente subjetivos” (SARAT, 2014, p. 12). Nessa direção, por mais que algumas regras de convivência social, por exemplo, sejam impostas às crianças, não há garantia de como tais conhecimentos serão assimilados e posteriormente praticados, talvez resida aí a subjetividade a que a pesquisadora se refere.

Sarat (2014) chama a atenção para os processos de curta duração, aqui a reflexão da pesquisadora dialoga com Elias (2004) quando aponta a ocorrência das mudanças sociais que necessariamente perpassam pelas mudanças individuais, e ocorrem em um processo que se desenvolve numa direção transcendente às vontades individuais ou coletivas. Para explicar melhor, Gebara (2005) nos diz que:

Para Elias qualquer relação interdependente entre pessoas e grupos caracteriza uma configuração (figuração), e os processos resultantes destas relações entre pessoas, (tanto ao nível de pequenas unidades de subsistência quanto ao nível de unidades estatais), são necessariamente não planejáveis, uma vez que as interdependências de ações planejadas no interior de um núcleo configuracional, cruzam-se com outras ações também planejadas, tornando os processos cegos (GEBARA, 2005, p. 01).

Ao falar sobre o processo civilizador, Elias considerou processos de longa duração obviamente muito superiores ao período das vidas humanas, por isso é preciso alguma cautela ao nos referir às práticas civilizadoras desenvolvidas pelas docentes de nossa pesquisa, atrelando-as diretamente ao conceito de civilidade em Elias, contudo justificamos que a civilização “é posta em movimento cegamente e mantida em movimento pela dinâmica autônoma de uma rede de relacionamentos, por mudanças específicas na maneira como as pessoas se veem obrigadas a conviver” (ELIAS, 1993, p. 195).

Assim, fundamentados nesse autor, podemos dizer que as crianças, em plena vivência de suas infâncias, se encontram num processo civilizador individual em que as creches desempenham um papel fundamental, sendo tecido na relação com os demais indivíduos mais velhos e ‘mais experientes’, pois “é assim que efetivamente cresce o indivíduo, partindo de uma rede de pessoas que existiam antes dele para uma rede que ele ajuda a formar” (Elias, 2001, p. 35) e na qual o pano de fundo dessas relações está em constante movimento e transformação.

As ações desenvolvidas pelas professoras aparentemente intencionam preparar as crianças para se relacionar com outras pessoas e demais seres vivos, dessa forma, as interdependências que mediam nossas relações sociais nos levam a acreditar que,

À medida que mais pessoas sintonizavam sua conduta com a de outras, a teia de ações teria que se organizar de forma sempre mais rigorosa e precisa, a fim de que cada ação individual desempenhasse uma função social. O indivíduo era compelido a regular a conduta de maneira mais diferenciada, uniforme e estável (ELIAS, 1993, p. 196).

O sociólogo parte dessa afirmação para explicar porque nossos comportamentos, em geral, tendem a tornar-se civilizados quanto mais nos relacionamos com as outras pessoas, o que possivelmente explique as atitudes civilizadoras das professoras, como já destacado anteriormente. É interessante perceber que as próprias profissionais estão também em constante mudança de suas condutas e atitudes frente às crianças, uma vez que atuar com crianças pequenas na contemporaneidade requer uma grande medida de autocontrole das emoções e dos impulsos. Ainda mais quando se discute e busca atribuir centralidade à criança nas vivências do cotidiano da educação infantil. Nesse caso, então, todos os envolvidos nas ações terminam envoltos a processos civilizadores compelidos por elementos de coerção fruto das relações sociais.

Desse modo, os elementos coercitivos favorecem a regulação dos comportamentos dos indivíduos, entretanto quando adultos se espera que tenhamos maior controle de nossos impulsos bem como das nossas emoções, o que devido à diferença geracional as crianças ainda se apresentam na fase inicial desse controle. Na relação entre professora e crianças, ao pensarmos sobre esse aspecto, a partir das contribuições de (SARAT, 2014), ressaltamos que:

Na atualidade as concepções mais avançadas pretendem que as crianças sejam protagonistas na sua educação, entendendo que os processos e espaços civilizadores são mediados por diferentes experiências sociais nas quais elas participam. As normas que regulam o comportamento das crianças, autorregulam as ações e as emoções as formas de expressão no grupo, são ações que têm como objetivo final a inserção social dos indivíduos e a continuidade geracional, ocorrendo num movimento contínuo ou em movimentos de dependência e interdependência no grupo (SARAT, 2014, p. 14).

Partindo desse ponto podemos ver mais um trecho do registro das professoras, o qual traz uma cena que favorece a nossa discussão, pois pode nos dar indícios para discutirmos

de que maneira as crianças são forçadas, por exemplo, a conterem suas emoções ao experimentar um comportamento autorregulado e iniciando um processo importante para o convívio social, e que durará toda a sua vida.

Imagem10 - Tempo de espera



Fonte: Registros da professora Marta (2016)

Para contextualizar o registro fotográfico é necessário explicar que a professora havia preparado uma atividade para as crianças a qual consistia em pequenas “experiências científicas”, assim utilizou-se materiais como: copos com água colorida - em duas cores, papel toalha e um copo vazio. O objetivo foi mostrar para as crianças que a água pode percorrer um caminho um pouco diferente, ou seja, de baixo para cima, como a fotografia nos mostra. Assim, dispôs os copos com a água colorida, colocou uma parte do papel toalha em contato com as tintas e a outra parte dentro do copo vazio. Como havia dois tons “tinha até uma torcida para cada cor, para saber quem ia cair primeiro no copo do meio e eles gritavam: amarelooooo, azul!!!” (Registros da professora MARTA- novembro, 2016).

Enfim, independentemente da cor que chegou primeiro ao copo do meio, o interessante, do ponto de vista das crianças, foi a constituição de uma terceira cor a partir das cores primárias escolhidas, no caso, a cor verde, além de outras aprendizagens também implícitas na proposição da professora, conforme o registro abaixo.

Outro ponto que acredito ser interessante nesse trabalho foi mostrar para eles que, para tudo muitas vezes a ‘paciência’ é a palavra-chave, e praticar a ‘espera com paciência’ [...] não é uma tarefa nada fácil para eles (Registro da professora MARTA - novembro, 2016).

Embora o registro não defina quanto tempo as tintas demoraram para percorrer o papel e formar uma nova cor, apresentaram elementos que nos fazem inferir sobre a possibilidade de um tempo significativo de espera por parte das crianças. Inferência que corrobora com o excerto destacado em que a docente claramente se refere à “paciência” e à “espera”, aspectos relacionados ao controle das emoções, tema profundamente discutido por Elias (2009) e intimamente relacionado ao processo civilizador, na medida em que, para nos relacionarmos uns com os outros, torna-se primordial que superemos os comportamentos inatos (ELIAS, 2009) e aprendamos outras formas de linguagens, bem como, também a controlar as nossas emoções, para que nos tornemos “indivíduos totalmente funcionais” (ELIAS, 2009, p. 27).

As crianças, logo nos primeiros anos de vida, estão plenas ao aprendizado como, por exemplo, “a capacidade para falar e compreender uma língua [...] amar e responder ao amor [...] regular a si próprio segundo padrões sociais aprendidos, de controlar impulsos e emoções (ELIAS, 2009, p. 31), entretanto, costumam se comportar de forma espontânea, informal e nem sempre permanecem muito tempo fixadas em uma única proposta de atividade, pois são curiosas e investigadoras.

No mais, os registros das professoras apresentam práticas em que as crianças são estimuladas à autonomia, à livre movimentação, bem como à exploração de espaços diversos, sempre com atitude de curiosidade e pesquisa. A característica própria do trabalho nos leva a refletir sobre o que foi para as crianças ficar sentadas, aguardando o “tempo necessário” para que as tintas se encontrassem. Nesse caso, o tempo de espera, a relação com a professora e os pares pode ser a gênese de um processo de controle das emoções e de impulsos, que “são, desta maneira, compartilhadas entre todos os seres humanos, sendo então culturalmente elaboradas, desta maneira são socialmente e historicamente matizadas e mutáveis” (BURKIT, 2009, p. 190).

De modo a favorecer a convivência coletiva, as pessoas, ao longo de suas vidas, precisam desenvolver características comportamentais que se constituem num mosaico de relações interdependentes e “isso é assim por que em toda a vida social- no trabalho, na

família, e na comunidade- os indivíduos são mais interdependentes um dos outros e as interações têm que ser mais finamente sintonizadas” (BURKIT, 2009, p. 200). No caso das crianças, a relação com os adultos favorece sobremaneira que tais características se construam, pois ao olharmos com mais cuidado para o fragmento do registro em destaque compreendemos não somente o exercício de controle e autocontrole de impulsos por parte das crianças, mas também o lugar de poder que a professora ocupa frente a esses aspectos, já que revela a intencionalidade no ato de fazer as crianças esperarem tratando-o como algo educativo.

Assim, podemos dizer que a “emoção é a ação mesmo e é comandada pelos relacionamentos nos quais ela ocorre [...] desta maneira, as emoções não vêm de fora dos relacionamentos impactando-os, mas elas são construídas pelas relações que compõem a vida social” (BURKIT, 2009, p. 193). Ou seja, o exercício corporal de “ficar sentado”, acompanhando o desenvolvimento da ‘experiência’ em questão, bem como os

Preceitos e regulamentações são instilados nas crianças desde uma tenra idade, como técnicas corporais [...] a emergência de sinais equivocados de emoções, mostram aos olhos de um observador, uma falta de habilidade social, ou que é pior, alguma desordem psicológica encoberta que impediu a pessoas de aprender técnicas corporais requeridas. De outro modo a pessoa falhou em aprender os níveis desejáveis de autorregulação e autocontrole sendo julgada inadequada por aqueles que são mais poderosos (BURKIT, 2009, p. 204).

A partir da afirmação do autor podemos pensar que diversas atividades no cotidiano da educação infantil propõem tempos maiores ou menores de espera, ou ainda, jogos, brincadeiras, relações cotidianas com outros seres vivos (pássaros, insetos, plantas e animais), os quais podem ser constitutivos no controle das emoções dos indivíduos de modo geral e das crianças de modo particular, entretanto, graças as suas especificidades, esse processo pode ser mais penoso e opressor, principalmente quando as obriga a “ficar quietas, adaptar-se, submeter-se, obedecer [...] ações que, para crianças [...] estão sendo requeridas, muitas vezes sem levar em conta todos os contextos e as condições vividos por elas” (SARAT; KAPLAN, 2017, p. 291).

3.3 Espaços, ambientes e relações de poder

Avançando um pouco mais na discussão sobre a concepção de poder relacional, proposto por Elias, nesta seção, nos dedicamos a discutir como a criança, no cotidiano da educação infantil, embora numa relação de interdependência, especialmente com as práticas adotadas pelas instituições, impõe um equilíbrio na balança de poder ao forçar o redirecionamento das ações docentes, bem como a reflexão, por parte dos adultos, sobre a organização de espaços, de modo a atender as suas especificidades.

Dessa forma, considerando que a humanidade acumula conhecimentos ao longo do tempo, as instituições de educação infantil podem funcionar como espaços produtores de conhecimentos que ao serem apresentados às crianças podem não apenas ser incorporados, mas ressignificados por elas. Porém, quando nos damos conta das mudanças nas relações entre os indivíduos, percebemos a importância de construir com as crianças conhecimentos novos, considerando-as como sujeitos ativos e criativos, produtoras de culturas, de suas culturas, que influenciam a cultura adulta, nesse sentido, experimentar uma prática que propicie essa ação representa um desafio em meio à complexa e tensa teia de relações estabelecidas cotidianamente.

De modo a desenvolver nossos argumentos, iniciamos pela reflexão sobre a organização dos espaços e ambientes apresentados nos registros onde ocorrem as relações entre as professoras e as crianças. A maneira como esses elementos são pensados e organizados pode traduzir as concepções de criança e de educação infantil, que as profissionais construíram durante a sua trajetória, além de influenciar no ambiente e nas relações que se estabelecem (FORNEIRO, 1998).

Embora as fontes nos mostrem poucas ações dentro das salas, por meio das imagens, como a destacada abaixo, é possível perceber que, por exemplo, o mobiliário onde são guardados os pertences das crianças, bem como brinquedos, livros, jogos etc., é bastante adequado à altura das crianças, o que favorece que as mesmas manuseiem livremente tudo o que está disponível para elas conforme desejarem, assim como podemos observar as caixas e os demais materiais que estão sobre a mesa, a qual as três crianças estão manuseando para desenvolver a sua atividade proposta para o dia.

Imagem 11 - Nosso espaço/ambiente

Fonte: Registros da professora PAULA - agosto (2016)

A fotografia nos dá uma dimensão de como as crianças podem alterar a organização dos espaços, desde que as profissionais as considerem centrais nas ações cotidianas. Por isso, nosso interesse em demonstrar no capítulo anterior desta tese os registros, bem como os aspectos que as evidenciam buscaram justamente desvelar o lugar significativo de poder que as crianças exercem sobre as professoras na creche, impulsionando um constante processo, que, em diálogo com as crianças ressignificam os espaços e alteraram significativamente o ambiente.

Ao favorecer intencionalmente que os espaços/ambientes sejam construídos e se transformem a partir das manifestações e desejos das crianças, as professoras passam a reconhecê-las e respeitar seu lugar como indivíduos pensantes e desejosos que suas maneiras de ver e sentir o mundo sejam consideradas pelos adultos com os quais convivem na creche. Desejo nem sempre alcançado, pois hoje ainda há uma conduta bastante adultocêntrica permeando, desde a construção da estrutura física das instituições, a maneira como as ações ocorrem no cotidiano. O que demonstra, mais uma vez, a instabilidade na balança de poder entre os indivíduos que constituem tal figuração social.

A preocupação com a organização do espaço não apareceu apenas nas fotografias, mas também nos registros escritos, que por sua vez trouxeram uma pluralidade de locais, onde ocorreram as vivências, como nos mostram os fragmentos abaixo.

A sala é um ambiente muito explorador e atrativo, as crianças se divertem e criam estratégias brincantes, deixando suas marcas ‘nos espaços’[...] A areia é outro lugar que as crianças gostam muito, lá elas aprendem muito, pois esses momentos são de troca, partilha esperar a vez e dividir ‘o espaço’ e os objetos dispostos [...] ‘O espaço’ do parque de areia foi todo preparado, para receber as crianças com brinquedos de areia, além de improvisarmos um “laguinho” com muita água para que elas pudessem explorar a areia umedecida, brincar de peixes e tubarões como disse a Alice: No lago tá cheio de tubarões e peixes (Registros da professora MARTA - agosto, 2016). Fomos convidados pela professora Sandra Ferreira, do Berçário II B, para uma contação de história, ‘no espaço externo’ da instituição, todo preparado e decorado para o momento (Registros da professora MARTA - maio, 2016).

A citação apresenta fragmentos de diferentes registros (datas) da professora Marta, mas nossa intenção é mostrar como a professora utiliza dos diversos espaços da instituição como a sala, a caixa de areia (parque) e o que ela chama de “espaço externo”, que na verdade é uma área externa coberta. Chama-nos a atenção a percepção que a profissional tem das crianças e de como elas se apropriam dos locais criando um ambiente de trocas e de aprendizagens coletivas, ou ainda “deixando suas marcas”, como a própria professora aponta. O reconhecimento de que as crianças impregnam a creche com as suas características, seus movimentos e intervenções é também uma forma de demonstrar o poder que elas exercem nesses locais, bem como nos profissionais que nele atuam, além de, “ao mesmo tempo, mostra como a teia de relações humanas muda, quando muda a distribuição de poder” (ELIAS, 2008, p. 88).

A bibliografia nos informa que “atualmente vivemos tempos em que se considera a criança como sujeito social que produz e consome cultura, participa da sociedade e se impõe, pleiteando e disputando espaços” (SARAT, 2009, p.118), assim podemos dizer que a ampliação dos espaços sociais das crianças perpassa pelas instituições de educação infantil, que por sua vez são obrigadas a adequarem-se às especificidades infantis, constituindo espaços como:

Lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e, a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se pelos símbolos e pelas linguagens que o transformam e o recriam continuamente (BARBOSA, 2012, p. 120).

A professora Paula apresenta uma concepção de espaço que dialoga com Barbosa (2012), pois em seu registro ela informa que “através do movimento, estimula a criatividade de brincar sem brinquedo. No ‘espaço livre’ é onde podemos desenvolver habilidades desafiadoras, pois as crianças são constantemente desafiadas a ousar” (Registros da professora PAULA - maio, 2016).

Desse modo, as professoras mostram-se preocupadas com os elementos os quais estamos tratando, contudo o modo como as crianças interagem com os mesmos é por vezes imprevisível, pois como nos mostram os registros, elas circulam livremente pelos espaços, se atentando às peculiaridades dos trajetos que nem sempre estavam planejados ou mesmo faziam parte das intenções das professoras, mas despertam a curiosidade e o interesse dos pequenos que, por sua vez, mesmo sem ter noção, tensionam com a vigilância, o controle, o disciplinamento dos corpos, (BARBOSA, 2012) tornando-se possível perceber nessa concepção de espaços/ambientes os interesses contraditórios, pois eles são constantes e apresentam-se de diferentes formas, sendo experimentados pelos indivíduos que os povoam.

Para continuarmos essa discussão, vejamos mais trechos dos registros que agora enfatizam os espaços e elementos naturais:

As crianças compreenderam ao ver as gaiolas vazias que os coelhos não estavam mais naquele lugar. Algumas não queriam sair ‘do espaço’, pois diziam que queriam ver os coelhos [...] O ‘espaço’ privilegiado pelas crianças é ao ar livre (Registros da professora PAULA – junho, 2016). As crianças são seres da natureza, precisamos repensar e transformar a rotina e o trabalho que supervaloriza ‘os espaços fechados’ e propiciar contato cotidiano com o mundo natural (Registros da professora PAULA - novembro, 2016).

Para melhor compreensão do primeiro fragmento (mês de junho), o contextualizamos da seguinte forma: as crianças estavam restritas ao interior da creche já há alguns dias, devido ao frio e ao tempo chuvoso, típicos da região nessa época do ano, porém, segundo a professora, no dia 13/06/2016, “o céu está radiante e com sol maravilhoso”, então ela convidou as crianças para sair da sala e dar um passeio no entorno da creche.

Aparentemente o objetivo foi apenas sair da sala, caminhar um pouco e “observar os animais, o canto dos pássaros, o vento e a brisa fria que toca a pele”. Dentre os locais visitados pelas crianças durante o passeio, estava a “casa” dos coelhos que, de acordo com o registro, havia sido invadida por cães, na noite anterior e teriam provocado a morte dos mesmos. Como as crianças já haviam visitado o local em outros momentos, o fato de os

coelhos haverem sido devorados pelos cachorros despertou grande comoção, principalmente ao verem as “gaiolas vazias”, conforme trecho narrado.

Interessante observar como as crianças se atentam aos elementos dos espaços, bem como se sensibilizam quando há alguma alteração que incide na vida de outros seres vivos. Quando não quiseram sair da “casa dos coelhos” as crianças interferiram na ação proposta pela docente, atribuindo um sentido novo à atividade, que inicialmente intencionava apenas uma oportunidade de sair de sala e se distrair um pouco. Fica implícito o poder que as crianças exerceram nos adultos nos momentos em que exigiram respostas, indagaram, levantaram hipóteses, as quais nem sempre puderam ser respondidas ou minimamente acolhidas por seus interlocutores.

Ao buscar diálogo com Elias (2008), a tensão causada pelas crianças fez com que diminuíssem “as diferenças de poder entre os dois níveis, a dependência do nível mais alto em relação ao mais baixo tornar-se-á mais forte, todos os participantes têm dela maior consciência” (ELIAS, 2008, p. 97). Podemos interpretar a afirmação do autor, referindo-nos às professoras como o “nível mais alto”, atribuindo isso à relação historicamente constituída que sempre favoreceu o adulto em detrimento das crianças. Entretanto, esse cenário apresenta mudanças expressas não somente pela ampliação do espaço social, mas também pela imposição e manutenção de uma relação mais respeitosa e equilibrada, em que as crianças exercem forte influência. No caso, as crianças impulsionaram e forçaram a professora a propor outras ações e a sequência do registro nos auxilia compreender o episódio.

As crianças ficaram sensibilizadas com a notícia e Carol disse: - Agora não podemos mais visitar os coelhinhos! Então expliquei novamente o que tinha acontecido. Foi então que disse que poderiam ir visitar o rebanho que estava do outro lado (Registros da professora PAULA - junho, 2016).

Como podemos perceber, embora as atenções das crianças estivessem voltadas para o que aconteceu com os coelhos, a professora as convida a visitar o rebanho de gado, que pastava próximo de onde estavam, o que pode ter ocorrido em detrimento das dúvidas, angústias, medos e curiosidades das crianças, as quais nem sempre estamos preparados para responder ou para problematizá-las.

Tal fato nos leva a inferir que o poder exercido pelas crianças sobre a professora pode ter desencadeado um silenciamento por parte da docente que, por sua vez, buscou equilibrar

a relação ao propor uma atividade paralela, se esforçando para desviar o foco das crianças. Ousamos dizer, diante disso, que tal gesto demonstra o distinto gradiente de poder entre estes indivíduos, quando necessário, ou também de modo não intencional, se movimentando tensionando a balança de poder, que se altera, evidenciando o caráter sempre relacional do conceito de poder em Elias.

Fato semelhante ocorreu em outro trecho do registro, agora da professora Marta:

Marcos e Ana Maria queriam saber se as pipas não iam voar, então foi dito que para isso iríamos construir as pipas de papel...e ele quis saber por quê?Eu: Marcos, as pipas de tecido não sobem por serem pesadas!

Marcos me olha e diz:- Mas prô, se colocar linha e correr ela sobe sim!

Eu: Sabe por que não sobe? Porque a linha não vai aguentar o peso do tecido e o vento não é tão forte assim para fazer subir a pipa com um tecido muito grosso. Muito esperto ele me diz:- O passarinho vôa porque é pequeno e leve? Bem, a conversa depois das respostas logo se calou, pois o que ele queria mesmo era fazer uma pipa para voar (Registro da professora MARTA - agosto, 2016).

Apenas como forma de contextualizarmos a ação, na semana de 08 a 12/08 a professora e as crianças, de acordo com o registro, estavam envolvidas em diversas atividades que culminariam em um encontro na sexta feira com toda a família, como forma de comemoração ao dia dos pais. Assim, uma das propostas foi a construção de pipas com as crianças, algumas apenas decorativas (de tecido) e outras de papel, para que pudessem usar na comemoração, já que a ideia era envolver os pais em um momento brincante com as crianças soltando as pipas construídas.

Conforme narrado no fragmento, uma das crianças demonstrou curiosidade em saber se as pipas de tecido voariam, e diante da negativa por parte da professora a criança insiste com a indagação, problematizando a resposta que lhe foi dada e, de certa forma, provocando a professora, ao indagá-la se “os passarinhos são pequenos e leves”, por isso voam. Como podemos verificar, a professora não dialoga com a criança, ou minimamente não deixa claro, no seu registro, como a conversa foi desenvolvida já que, segundo ela, “ele queria mesmo era fazer uma pipa voar”.

Situações como a narrada ocorrem constantemente no cotidiano da educação infantil, pois os interesses das crianças e suas curiosidades quase sempre extrapolam a “racionalidade” do comportamento adulto quando não causam estranheza as perguntas inteligentes e inusitadas das crianças, podendo ser a origem de constrangimentos nos adultos por não saber respondê-las. Aliás, Elias (2012) nos chamou a atenção para um dado

momento da história, que compreende o final da Idade Média e início da modernidade, em que se acentuou não somente as diferenças entre essas gerações, como também o silenciamento dos adultos frente a alguns comportamentos e perguntas das crianças, principalmente relacionados à sexualidade, temática que, inclusive, podia estar na origem dos “castigos e as medidas tomadas para disciplinar as crianças eram particularmente severas deva-se a essas discrepâncias entre um ideal de criança socialmente aprovado, mas totalmente fantasioso, por um lado e sua verdadeira natureza nada angelical [...] do outro” (ELIAS, 2012, p. 6).

Como podemos ver, alguns desses silenciamentos ainda se fazem presentes na contemporaneidade, contudo, entremeio a perguntas e respostas algumas delas são evasivas por parte dos adultos e outras são provocativas por parte das crianças. E é nessa relação que os indivíduos se constroem do mesmo modo como o equilíbrio nas relações de poder entre adultos e crianças o que é fundamental na educação infantil, principalmente se nos atentarmos às interdependências existentes entre esses indivíduos.

Sabemos que, de certa forma, nas creches ainda há práticas que favorecem a manutenção desse lugar, já que é muito comum, por exemplo, o uso “de filas” para os passeios ou mesmo para transitar de um lugar para o outro no interior da creche. Do mesmo modo as crianças “emparedadas”, ou seja, sentadas no chão, uma do lado da outra, enquanto a professora fala/dá orientações ou ainda mantidas por muito tempo nos berços, no caso dos bebês, a decisão sobre: o que elas comem, quando devem dormir, tomar banho ou mesmo se vestir é bastante centrada nos adultos.

Assim, podemos apontar que a participação da criança é minimizada, para não dizer ‘nula’, em atividades muitas vezes consideradas desinteressantes, rotineiras, impessoais, podendo ser chamadas até mesmo ‘mutiladoras’ de aprendizagens, se considerarmos a não participação das crianças (FERREIRA; SARAT, 2013, p. 101).

As pesquisadoras se posicionam de forma bastante incisiva ao discutir as atitudes e práticas das professoras, de modo mais amplo, que marginalizam as crianças e apontam para uma formação passiva e submissa desses indivíduos que, apesar de resistirem, de certa forma, podem terminar se conformando aos espaços e às decisões tomadas.

Gostaríamos de ressaltar que em momento algum, durante as nossas análises, percebemos que práticas como as destacadas nos parágrafos acima tenham sido adotadas, porém, durante a leitura das pesquisas encontradas, cujos objetos estabeleceram proximidade

com o nosso, como é o caso da pesquisa de Meireles (2008), nos faz refletir sobre o lugar de poder assumido pela professora por meio de práticas que intencionam disciplinar os corpos e as mentes das crianças, como a própria pesquisadora aponta.

É possível destacar que o processo de disciplinamento a que as crianças são submetidas na escola, não é um processo ao qual seja possível prever um fim ou um estado final, onde os sujeitos infantis estejam todos disciplinados, embora pareça essa a ambição do adulto (MEIRELES, 2008, p. 53).

Meireles (2008) destaca o fato de que as professoras, embora tentem manter as crianças sob um determinado controle, elas sempre resistem e criam estratégias para burlar as orientações propostas ou mesmo imposições dos adultos. Esse jogo constante de poder, no caso, constrói-se nas relações cotidianas das instituições de educação e ao dizer do “não fim”, a autora se refere ao fato de que sempre as relações de poder abrem margem para a resistência o que torna possível modificá-las.

Nossas fontes nos apresentaram diversos momentos em que as crianças expressaram seu posicionamento, fosse ele de contentamento ou não, em relação às propostas feitas pelas docentes e os registros que seguem nos dão subsídios para problematizarmos melhor esses aspectos.

Após as frutas iniciamos outra atividade, que foi apresentada as crianças e aceita com curiosidade, pois queriam entender o que iríamos fazer com uma cadeira, uma blusa e jornais. Então, expliquei que essa brincadeira seria: **‘quem sabe se vestir?’** O Vítor então disse: Se vestir? Isso mesmo, vestir blusa, calça, saia, calçado, fechar zíper, botões, enfim... A Celly, com seu carisma, diz que ela já sabe fazer tudo isso, porque sua mãe a ensinou (rsrsrs). Certo Celly, sua mãe é muito esperta! A atividade consistia em criar um disfarce para a cadeira. Isso mesmo! Iríamos fazer com que a cadeira ficasse disfarçada de ‘gente’. Para isso, teríamos que vesti-la com as roupas dispostas. Enquanto terminávamos, Renê, depois que viu a cadeira ‘vestida’ disse: _Professora, eu não estou gostando desse boneco! Fazendo expressão de choro. Eu: Mas por que Renê? Ele é muito feio e está com a minha blusa! Aqui já estava em prantos! Então disse que se ele quisesse poderia tirar o disfarce da cadeira e perguntei para as outras crianças se tudo bem. Então, assim que todos concordaram, Renê, chorando, começou a tirar todas as folhas de revistas que estavam como enchimento dizendo: - Eu não gostei disso, eu não gostei! (Registros da professora MARTA - fevereiro, 2016).

Como podemos perceber, aparentemente, o objetivo da professora com a atividade foi o de ensinar as crianças a se vestirem. E para isso, fariam um teste prático numa cadeira, de modo que pudessem exercitar a orientação. No registro da ação não ficam explícitos os

motivos como a proposta surgiu. Provavelmente a professora observou que as crianças estavam com dificuldades para colocar as roupas e criou uma dinâmica de grupo para ensiná-las de forma lúdica.

Logo no início do fragmento fica implícito que a proposta não partiu do interesse das crianças, embora possa ter surgido de uma possível necessidade a partir do olhar da professora. Sugere-se nessas ocasiões que as crianças sejam inseridas na proposição, na escolha dos materiais que serão utilizados na atividade, no caso jornal, blusa e cadeira, e por fim, que sejam esclarecidas quanto ao objetivo da ação para que se sintam parte importante e necessária do processo, não apenas meros executores das orientações.

Aliás, esse aspecto pode ser interessante se refletirmos, mais uma vez, sobre a teoria de Elias (1994) especificamente quando nos diz que as crianças necessitam dos adultos para paulatinamente tornarem-se “humanos”. Mesmo em se tratando de uma discussão um pouco mais ampla e de modo parcial, concordamos com o autor, ele nos induz a pensar que as crianças apenas são reprodutoras dos elementos da cultura em que fazem parte. Embora reconheçamos o papel importante da professora para a construção e ampliação dos conhecimentos das crianças, consideramos que estas se apropriam à sua maneira, não somente das experiências que lhes são oportunizadas pelas profissionais, como também daquelas que constroem a partir de sua própria interpretação das vivências a que são expostas no cotidiano da educação infantil.

Ainda sobre o fragmento do registro, uma das crianças pode ter literalmente interrompido a atividade proposta pela professora, já que na íntegra do registro escrito e fotografado não verificamos que a mesma tenha sido concluída. Muito provavelmente a criança tenha se incomodado pelo fato da sua blusa ser usada na atividade, o que nos leva a interpretar que a professora pode não ter pedido autorização para usar a peça de roupa, causando o desconforto. A propósito, é preciso destacar que a mesma acolheu imediatamente a manifestação de desagrado de Renê, a ponto de aceitar o encerramento daquele momento, motivando-o, inclusive, a retirar as peças de roupas da “boneca”.

Nesse caso, podemos novamente dialogar com Meireles (2008) quando discute sobre o modo como as crianças resistem e contestam os encaminhamentos das professoras, principalmente quando não dialogam com seus interesses. Nessa perspectiva, os interesses das crianças, seus gestos, falas, olhares, quando sensivelmente e eticamente acolhidos pelas professoras podem demonstrar que a relação de poder entre esses indivíduos está se

transformando, se equilibrando. Ainda mais, se nos atentarmos ao fato de que as instituições de educação, mesmo as que, no contexto atual, assumem e se esforçam na direção de práticas mais dialógicas ainda impõem modos padronizados de se comportar e interagir em detrimento do aspecto heterogêneo que caracteriza as crianças e suas infâncias.

3.4 As crianças e seus pares: aspectos de relações de poder

Retomando a última linha do parágrafo anterior, ao dizermos das crianças como grupo social heterogêneo, nos deparamos com uma enorme dificuldade, tanto como pesquisadores e pesquisadoras, quanto como docentes, já que temos que nos atentar às singularidades que definem essa figuração social, das crianças da educação infantil. É improvável que as ações desenvolvidas com as crianças desconsiderem as outras teias relacionais a que estão vinculadas e que reverberam no relacionamento entre professora/criança e criança/criança no cotidiano institucional, modificando não somente essas relações como também a maneira com que os indivíduos passam a interpretar e interferir no mundo a sua volta, como discutimos ao longo desta tese.

Do modo a avançarmos um pouco mais em nosso texto, faremos a partir de agora um esforço de refletir sobre como as crianças constroem suas próprias regras, resolvem ou não problemas, fazem suas escolhas, desenvolvem gostos, aptidões, na relação que estabelecem entre si. No entanto, nos colocamos um significativo limite que está relacionado às nossas fontes de pesquisa, pois ao usarmos os registros, até então escritos e fotografados, esse material nos possibilitou diversos elementos para análises, embora cientes de que sua construção foi feita sempre a partir de um determinado olhar, bem como de uma escolha sobre o que e como “registrar” por parte da professora.

Dito isso, e para que conseguíssemos analisar as interações entre as crianças os registros apresentaram pequenos vídeos, dentre os quais selecionamos dois a fim de descrever minuciosamente, nos atentando a alguns aspectos que podem remeter às relações de poder estabelecidas entre as crianças e os seus pares, durante suas brincadeiras e interações, o que nos permitiu a observação crítica e o exercício do olhar sensível às suas ações. A propósito, a educação infantil necessita direcionar esforços no sentido de ver e ouvir de forma mais atenta as falas e os gestos das crianças (SARMENTO, 2013), além, é claro, de registrá-los e posteriormente despender tempo para analisar e compreender os assuntos das crianças, bem como seus itinerários de interesse nas creches.

Um dos espaços apresentados nas nossas fontes em que as crianças mais gostam de estar é na área externa da creche, onde ocorreram as duas interações que passaremos a apresentar e discutir agora. Buscamos da melhor forma narrar as interações das crianças nos vídeos, apesar das dificuldades com o áudio e com o fato de as crianças falarem às vezes ao mesmo tempo.

A primeira narrativa apresenta uma situação em que as crianças estavam envolvidas em ações brincantes sem a mediação da professora, que embora estivesse presente no espaço não interveio nas interações, apenas registrou. O momento ocorre a partir da interação entre três crianças: João Pedro, Daniel e Beatriz. Uma das crianças, João Pedro, brincava sozinho numa casinha de plástico relativamente grande, onde caberia bem mais de uma criança, quando se aproximaram Danilo e Sabrina. Imediatamente, como se tivesse ficado irritado com a aproximação, ele pega a porta da casinha que estava no chão e tenta encaixar na casinha, como que para impedir a entrada dos dois colegas. Logo que começa a fechar a casinha, Danilo disse: “Minha mãe vai brigar com você! João Pedro responde: Não, minha mãe vai enterrar você, sua cabeça! Danilo responde firmemente: não vai não! Vai sim, diz João Pedro! Não vai não, responde novamente Danilo!”.

Aparentemente João Pedro não gostou da visita dos colegas no espaço onde brincava só, assim, procurou formas de demarcar seu lugar tentando fechar a casinha, e quem sabe usando a linguagem corporal, já que no vídeo ele encara Danilo com a expressão facial bastante irritada provavelmente na tentativa de intimidar os colegas. O tom usado no diálogo é de ameaça e ambos “recorrem” às mães (adulto- “mais poderoso”), para impor uma relação de poder e manter seus espaços naquela figuração. No caso, aquele momento de interação entre as crianças, na casinha, se constituía numa figuração social, mesmo que transitória, mais efêmera, e que tentava estruturar-se, a partir das regras criadas por João Pedro e tensionadas por Danilo e Beatriz.

O tom de ameaça na fala de Danilo, em resposta ao gesto de João Pedro, que posteriormente também usa do mesmo recurso, diz que sua mãe vai “enterrar a cabeça” do colega, mostra como as crianças criam e impõem regras entre si, mas desvela ainda a poderosa relação de interdependência entre adultos e crianças, no caso, pais e filhos, como já discutimos no início deste capítulo. As crianças veem no adulto alguém “mais poderoso” e que podem lançar mão de seus atributos para impor uma relação de poder entre os pares.

Isso pode não significar que as crianças estão reproduzindo os modos de ser dos adultos, mas se apropriando deles e os ressignificando.

No mais é bastante comum entre as crianças na faixa etária dos dois aos cinco anos, falas como, por exemplo, “não sou mais bebê”, “eu já sou grande”, como discutiu Ferreira (2019) ao tratar desse aspecto em sua tese de doutorado. Podemos aqui abrir um parêntese para refletir sobre os bebês e como os discursos dos adultos criam um estereótipo de fragilidade relacionado a esse grupo social geracional, que reverbera na maneira como as próprias crianças interagem e se percebem nas relações entre os pares, conforme nos apresentou Ferreira (2019).

Por sua vez, as crianças têm a percepção de que estão num processo em que não são mais bebês, pois falam em alto e bom tom que já são grandes, são desafiadas a realizarem as atividades e a se portarem e comportarem como tal. Não ser bebê e ser criança grande é o passaporte para participar das brincadeiras que exigem esperteza, sinônimo de poder, de saber fazer e de conseguir realizar as atividades propostas (FERREIRA, 2019, p. 145).

A pesquisadora dedica uma seção de sua tese para refletir sobre a fala das crianças de dois anos meio a três anos e o quanto essa fala pode ser reforçada pelas professoras. E para fecharmos nosso parêntese voltamos às análises de nossas fontes, em diversos momentos durante a leitura dos registros, vimos os bebês participando conjuntamente de vivências com as crianças maiores, até por que a condição de bebês não deve ser causa de “invisibilização” desse grupo, de modo a desfavorecer a sua participação e tampouco causar o emparedamento que impede as interações de diferentes faixas etárias no cotidiano das creches.

Dando sequência à análise de nosso vídeo, vimos que o diálogo entre as três crianças segue, mas os ânimos se acalmam um pouco. João Pedro muda o tom e diz: “_Eu to fazendo suco, então espera aí, tá bom?” “_Tá”, responde Danilo. Mais uma vez, João Pedro diz: “_ Então não briga com o amiguinho que o amiguinho vai chorar, tá bom?” Danilo: “_ A Beatriz que disse pra eu cuidar dela”.

Vemos que agora a fala de João Pedro muda, torna-se mais “amigável”, contudo a atitude inicial de distanciamento permanece quando ele orienta o colega a esperar, ou em outras palavras, não entrar na casinha, pois estava fazendo um suco. No mais, a disputa verbal inicial com Danilo pode ter sido bastante equilibrada a ponto de forçar João a mudar o tom e rever a abordagem diante do colega, ao tentar convencê-lo a não invadir seu espaço.

Mais uma vez, as crianças criaram maneiras inteligentes de lidar com seus problemas e conflitos.

Esses momentos caracterizam-se e representam múltiplas aprendizagens, constitutivas da identidade pessoal e coletiva das crianças. É interessante perceber que em momento alguma professora fez qualquer tipo de intervenção e sua presença, por algum tempo, nem foi notada pelas crianças. É como se intencionalmente a docente estimulasse as crianças a “tomar opções, dirimir conflitos e articular interesses” (SARMENTO, 2013, p. 145).

De tanto insistirem forçando a entrada na casinha Danilo e Sabrina conseguem o que queriam, enquanto João Pedro sai e fica argumentando de fora da casa, na janela. Aparentemente ele não queria ficar perto dos colegas: “Mas aqui é a cozinha, não tem como, [...] aqui tem forno, aqui é a cozinha, aqui tem forno esquentado. Forno esquentado, tá bom?”, diz João Pedro enquanto coloca um prato cheio de areia molhada na janela da casinha como se fosse alguma coisa “de comer”, entretanto, não fica claro qual seria o alimento imaginado pela criança naquele momento. Enquanto acaricia o “bolo”, as demais crianças olham interessadas e ele diz: “_ Sai daqui, é perigoso! Aqui é bem grandão e aqui não pode entrar bebê”. Nesse momento, ele olha para a câmera e percebe que está sendo gravado, mas isso aparentemente não o intimida. O menino pega o prato que estava no chão e mostra para os colegas dizendo: “_ Isso aqui é um prato, é um prato de fome (enquanto fala distancia com as mãos Danilo, que tentava se aproximar do “bolo”) e diz: “_ Não tenta, tá? Tá esquentando, tá quente!” Beatriz pergunta: “_ Tá quente?” João Pedro: “_ Sim, é fruta”. Beatriz: “_ Fruta?” João Pedro: “_ É! Então pode ir pra lá, ou então fica aí quietinha, fica quietinha!” Beatriz responde: “_ Eu to quietinha”. João Pedro: “_ Na cozinha tem que ficar quietinha!”

Como podemos ver, mesmo tendo saído da casinha João Pedro continua tensionando a relação com os colegas que o confrontam o tempo todo. Mais uma vez os adultos “entram em cena”, pois ao se referir à “cozinha” como um lugar perigoso, certamente já havia recebido esse tipo orientação, que para além de cuidado com integridade física das crianças, por parte dos adultos, pode também representar um controle sobre o corpo e os movimentos dos pequenos, delimitando espaços específicos por onde podem ou não circular. João, muito provavelmente, não com a mesma intencionalidade, usou do argumento de que o “bolo”

estava “quente” e que, por isso, representava perigo para afastar os colegas do espaço que teriam invadido.

Nesse momento entra em cena mais um menino e João Pedro aponta a mão na direção das crianças dizendo: “_ Vai mais pra trás, vai mais pra trás, vai mais pra trás”! As crianças questionam sobre o porquê João Pedro não as deixa brincar, nem tocar no “bolo” que ele fez. Então, ele retruca: “_ Eu deixo”! Duas crianças dizem ao mesmo tempo: “Não deixou”! E novamente ele afirma que deixou. Nesse momento, as crianças avançam ainda mais para dentro da casinha e na direção do “bolo” de João Pedro. Danilo coloca o dedo no bolo e João Pedro reage: “_ O dedo queima, sai com cuidadinho, tá bom? O dedo queima, tá bom? Com cuidado tá bom”? As crianças insistem em colocar a mão no bolo e João Pedro defende sua opinião de que está quente o bolo e precisa esperar esfriar.

Uma das crianças, a Beatriz, pega um pouco de areia (que ela chama de sal) para colocar no bolo e diz: “_ “Ponhei sal tá”? João Pedro argumenta: “_ Isso aí não é sal, isso aí é pro prato verde, mas vou fazer”. Nesse momento, João Pedro que estava fora da casinha, na janela, dá a volta na mesma para entrar, momento em que Beatriz aproveita para esfregar a mão no bolo sem que ele veja. Ele novamente entrou na casinha e disse que a agora faria um bolo de laranja. O vídeo termina com essa cena, em que fica marcado como Beatriz transgride as orientações de João Pedro e logo, na primeira chance que tem, sem que ele veja, coloca a mão no “bolo” como que impondo seu desejo e se não mudando, mas burlando as regras.

No outro vídeo, o qual analisamos, a professora levou para a creche uma galinha para que as crianças conhecessem de forma mais próxima e interagissem com o animal. No pátio, em volta da galinha, estavam quatro crianças que tocavam na ave com atitude de curiosidade e estranhamento causado pela textura das penas. A professora apenas observava enquanto as crianças, eufóricas, interagiam entre si e com a ave.

Uma das crianças se aproximou e começou a acariciar a galinha e nesse momento a professora Paula disse: “_ Canta uma música para ela”. Um dos meninos que estavam presentes vendo a colega acariciar a ave tomou coragem e foi tocá-la também, mas o fez de forma um pouco mais abrupta, assustando a ave. Nesse momento, Paula interveio da seguinte forma: “_ Não Eric! Olha aí, ela ficou triste e vai embora”! (considerando que a ave se afastou um pouco do grupo ao se assustar). Paula continuou: “_ Tem que fazer carinho, o Eric quer bater nela”!

Nesse momento, as demais crianças olham para Eric, visivelmente constrangido, e com um olhar de reprovação algumas repetem o que Paula disse: “_ Ficou triste, não pode”! As crianças se aproximaram novamente da galinha como se quisessem reconfortá-la. Outro menino indaga a Eric: “_ Por que você bateu nela? Ela é meu amigo”! As demais crianças repetem: “_ Ele é meu amigo, meu amigo”! Apesar de Eric ter sido repreendido pelos pares e pela professora Paula, ele se junta aos colegas e seguem acariciando e abraçando a ave.

O primeiro aspecto que gostaríamos de destacar dessa narrativa está na relação de poder que as crianças exercem umas sobre as outras quando recriminam Eric por ter assustado a ave. Abordamos sobre o controle das emoções em que as crianças são obrigadas a exercitar e que em situações como a narrada, a interação com os pares inevitavelmente favorece o desenvolvimento desse elemento, qual seja, o autocontrole em que se insere as emoções, tão caro aos seres humanos. A repreensão por parte do grupo terminou funcionando como um elemento de coerção externa causando constrangimento vergonha, que incidiu na maneira como Eric passou a se comportar e rever os seus atos ao buscar se juntar novamente ao grupo para se redimir.

A perspectiva teórica de Elias afirma que, principalmente, as crianças, aprimoram seus modos de ser e formalizam comportamentos à medida que se relacionam com pessoas mais experientes, contudo em nossa descrição apontamos as crianças que contribuem de forma notável no aprendizado dos pares, especialmente quando são postas à prova em vivências e experiências compartilhadas e coletivas.

Independente do reforço da professora, nossas fontes nos levaram a crer que as crianças se incomodavam sobremaneira quando a vida de outros seres vivos estava sob ameaça, talvez isso justifique o porquê da solidariedade em contraponto à atitude brusca de Eric na abordagem à ave. O gesto de cuidado, por parte das crianças, pode promover um sentimento de empatia tão caro e necessário sempre em nossas relações sociais. Desse modo, percebemos que o poder exercido pela maioria das crianças sobre Eric pode ter favorecido uma mudança de atitude de sua parte naquele momento, um dos aspectos positivos característicos dos ambientes coletivos de aprendizagem.

No mais, o cuidado despendido ao outro, enquanto criança, pode processualmente fortalecer e alargar a sensibilidade desse indivíduo, reconhecida por Elias (2001), ao falar sobre sua própria infância e dizer da importância das relações de cuidado que compreendem

esse recorte etário e os modos como podem reverberar durante toda a vida adulta do indivíduo de diferentes formas.

As experiências desde a infância permitem que a “percepção do cuidado do indivíduo aparece [...] como uma sensação de segurança que vai se construindo à medida que o relacionamento entre a criança e seus pares se estabelece” (SARAT, 2014, p. 08). A autora avança na discussão a partir das obras do sociólogo, apontando que na educação infantil ao praticar o ato de cuidar dos outros e exercita o cuidado para consigo mesmo revelando as interdependências entre os indivíduos, como essenciais à nossa constituição identitária e a nossa sobrevivência.

Assim, percebemos o quanto a teoria figuracional de Elias contribui para refletirmos sobre as diferentes figurações sociais e sobre o modo como são interdependentes, já que a maneira como nos relacionamos, desde a infância, embora não somente, ecoa de diferentes formas no decurso de nossas vidas, pois importa:

Enxergar o indivíduo imerso na teia de relações com que o envolve a sociedade e com a qual estabelece laços de dependência que perfazem todos os níveis da vida, considerando-se desde aqueles que se afirmam a partir da infância (tomada como tempo crucial e marcante, no qual um certo padrão de percepção da experiência se estabelece, fundando o modo de senti-la e lidar com ela que, ao longo dos anos, se constituirá em sua identidade no âmbito da cultura e do grupo social de que faz parte), até aqueles da idade madura (SARAT; SUTANA, 2017, p. 217)

A partir disso, podemos perceber que é parte de nossas trajetórias na infância a formação de grupos com os quais nos identificamos e no interior dos quais contrastamos nosso modo de ser a partir da convivência com o outro. Nesse ponto, voltamos as nossas fontes de análise, ao trazer um elemento importante a ser considerado e que corrobora na direção do que nos propusemos a refletir. O grupo de crianças formado em torno da ave mostrou-se coeso, ao dizer repetidas vezes: “ela é meu amigo”, ou seja, somos “todos” amigos dela, o que pressupõe que Eric não era amigo de todos, pois havia causado desconforto geral com o seu comportamento equivocado. De fato, as crianças usam muito essa expressão como uma forma de definir e caracterizar o grupo do qual fazem parte, como nos mostrou Ferreira (2012) ao dizer que,

É importante destacar que as cenas em que as crianças perguntam umas às outras, “você é meu amigo/a?” Chamam a atenção por serem pronunciadas várias vezes durante o dia, como se fosse um fio condutor que as ligassem e as tornassem dependentes umas das outras (FERREIRA, 2012, p. 100).

A pesquisadora analisa trechos dos dados empíricos, coletados para sua pesquisa de mestrado, destacada no primeiro capítulo desta tese e que contribui com o que estamos discutindo. Ao enfatizar a amizade entre os pares, as crianças criam um elo ligado pela afetividade que as unem, ampliando e fortalecendo a sensação de pertencimento. No caso, se referir à ave como “amigo” pode ter sido uma forma usada pelo grupo para contrapor e tensionar o comportamento de Eric, para delimitar um espaço e impor determinado modo de agir, o que inevitavelmente incidiu nas atitudes dele.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O intenso período de estudo, leitura e construção desta tese permitiu, nesse momento da escrita, fazer algumas considerações sobre os itinerários de pesquisa levando em conta as fontes, as professoras, crianças, bem como o referencial teórico, no qual me respaldei para refletir sobre o objeto de interesse e buscar possíveis respostas às questões iniciais.

Gostaria de logo no início das minhas considerações, de chamar a atenção para o fato de que, como na apresentação da tese, quando intencionalmente escrevi em primeira pessoa, assim também o fiz agora. As demais partes do texto foram mantidas no plural, uma vez que contou com a leitura atenta e contribuições da orientadora, da banca de qualificação, das professoras e colegas nas disciplinas do curso, em diferentes eventos frequentados, discussões dos grupos de pesquisa, bem como no diálogo com amigas e amigos queridos da área, os quais a vida se incumbiu de aproximar.

Dito isso, ressalto que as considerações que farei estão longe de serem “finais”, primeiro pelo conhecimento e apropriação teórica que hoje possuo e que permitiu, nesse momento, as análises e marcas já deixadas nesta tese, segundo, por que me dediquei a refletir sobre aspectos relacionais entre indivíduos, em especial as crianças e professoras da educação infantil. Indivíduos que, como o próprio Elias nos ensinou, mudam a depender das teias de interdependências das/nas diferentes figurações sociais com as quais esses indivíduos vierem a interagir.

Certamente a experiência de construir uma tese foi de suma importância em minha vida profissional e pessoal, contudo destaco as noites de ansiedade por medo de não vencer as leituras solicitadas nas disciplinas e também as que se fizeram necessárias para a tessitura deste texto, que por ora “encerro”. Do mesmo modo, enfatizo o prazer e o aprendizado obtido ao ler e reler todos os registros das professoras Paula e Marta. No primeiro momento me “juntando” às “profes” e às crianças nos passeios ao entorno da creche, na “Floresta Encantada”, horta, parque e tantos outros espaços que se transformavam a cada narrativa e se revelava em um ambiente profícuo ao aprendizado. A leitura revelou a fecundidade das fontes desta pesquisa, materializadas em textos, belíssimas imagens e em pequenos vídeos que dificultaram sobremaneira a opção pelos excertos distribuídos ao longo da tese.

No segundo momento de contato com os registros, embora com o olhar sensível às práticas e interações no cotidiano da creche, fiz o exercício necessário, porém difícil de me distanciar do objeto de pesquisa para então analisá-lo de forma crítica, observando as minúcias das relações entre as professoras e crianças ou entre as crianças e seus pares, me atentando para o fato de que, onde quer que haja pessoas interagindo, existem relações de poder, relações não estáticas de poder, já que se movimentam trazendo à tona o aspecto relacional desse conceito, o qual Norbert Elias tanto destacou em sua teoria.

Ainda ao me referir às fontes, a construção de registros na educação infantil é fundamental e orientada legalmente, conforme já destacado anteriormente, entre tanto reitero que a característica qualitativa expressa nos registros que analisei demanda dedicação, leitura, pesquisa, reflexão e o exercício constante de uma pedagogia da escuta, atenta às vozes, expressões e manifestações das crianças e de suas famílias. Esse processo inevitavelmente onera as docentes, bem como os outros envolvidos na sistematização, análise e discussão das ações do cotidiano, tão caras e importantes para a educação infantil. Desse modo, espera-se que as professoras e professores da educação básica conquistem um período maior de horas remuneradas (hora-atividade), em que possam dedicar-se a essas tarefas sem que tenham de dividi-las com as atividades domésticas.

Ressalto ainda, que considerando o cenário político atual em que a educação pública no Brasil sofre com cortes no orçamento, ameaças privatistas e restritivas da liberdade de expressão das/os docentes, é vital que resistamos, ampliemos nosso conhecimento e usemos dessa “arma” (o conhecimento) para contribuir na formação de cidadãos autônomos, pensantes e críticos. Aliás, elementos esses que, particularmente, atrelo à função social e política da escola e da creche, função aparentemente bastante temida por aqueles que ocupam lugares privilegiados de poder neste país, dentre os quais destaco algumas “autoridades” governamentais que lançam mão de estratégias muitas vezes tendenciosas para a manutenção de seus privilégios em detrimento das carências de toda ordem que assolam o Brasil. Em particular a cruel desigualdade de acesso e permanência nas instituições de educação públicas e de qualidade, como a propósito, da pandemia COVID-19³⁴ se incumbiu de reiterar.

³⁴Muito embora esta tese esteja sendo escrita desde o início do doutorado (2017). Nesse ano (2020), estamos em meio a uma situação complexa de mudança em função de uma pandemia, da COVID-19, causada por um vírus que atinge a todos os países do mundo e, no caso do Brasil, até então- (outubro), já foram registradas as

Aqui, volto minha atenção às análises da pesquisa e também enfatizo o referencial teórico. Quando as fontes mostraram que, em alguns momentos, as ações do cotidiano, orientadas pelas professoras, assumiram um viés civilizador, ao revelar uma relação de poder, cuja intenção era impor às crianças regras, normas, modelos pré-estabelecidos, já incorporados e, por isso, aceitos pela maioria, esse elemento me chamou bastante a atenção e me causa certo incômodo.

No aspecto “organização da sala”, a professora utiliza desse elemento sobressaltando o seu poder de decisão, ou seja, a organização da sala que precede uma ação brincante na área externa da creche, bastante apreciada pelas crianças, pode funcionar como uma moeda de troca. No mais, a ênfase nas questões organizacionais da sala pode desconsiderar as características culturais, principalmente os relacionados aos distintos grupos familiares dos quais as crianças fazem parte e que estão imbricados na creche.

Assim, a contribuição de Elias para com essa análise encontra-se no fato de nos provocar a pensar que, apesar da instituição educativa apresentar um *habitus* que a define e está em constante e inevitável ligação com outras figurações que impactam, sobremaneira, no modo como as ações ocorrem no cotidiano quando esse elemento é ignorado, desvela-se uma relação de poder que mantém a creche numa posição confortável, o que lhes permite impor às crianças normas, regras e modos de ser que, como Elias (2011) destacou, se constituíram de forma morosa ao longo dos séculos.

A busca por equilíbrio na balança de poder pode estar na dialogia das relações entre professoras e crianças, fugindo da prescrição de modelos de comportamentos e passando à construção coletiva de formas de agir para distintos momentos de vivência na creche.

As crianças têm ampliado espaços sociais, e isso realmente já representa um significativo equilíbrio na balança de poder entre adultos e crianças. Contudo, nos cabe refletir sobre o “comportamento civilizado” que se quer inculcar nos corpos e mentes das crianças e se, em alguma medida, tal comportamento pode contribuir na formação de indivíduos passivos e subordinados, considerando que apenas reproduzem as orientações sem margem ou incentivo ao diálogo reflexivo.

mortes de mais de 150 mil pessoas, além de ter desvelado ainda mais, as inúmeras e gritantes desigualdades de toda ordem existentes neste país.

Quando mencionei sobre a função social e política da educação infantil, o fiz pensando justamente que as vivências e experiências das crianças nas creches intencionem a formação para a autonomia, a emancipação e, acima de tudo, dialoguem com os interesses e realidades desses indivíduos, o que requer dessa figuração social a relação com outras figurações, como é o caso das famílias.

Não é minha intenção negar que alguns encaminhamentos feitos pelas professoras, como, por exemplo, relacionados “à organização da sala, à higiene, atendimento aos comandos, atenção a combinados, etc” deixem de se caracterizar como elementos que podem favorecer a convivência coletiva, até por que “a fim de ser realmente ‘cortês’, segundo os padrões de civilité, o indivíduo é até certo ponto obrigado a observar, a olhar em volta e prestar atenção às pessoas e aos seus motivos. Nisto, também, anuncia-se uma nova relação entre um homem” (ELIAS, 2011, p. 86). No entanto, o caráter de coletividade desses espaços pode e deve reverberar na construção com as crianças, nesses aspectos, garantindo um ambiente democrático e com equidade nas oportunidades de participação das famílias e das crianças na sua educação institucionalizada.

Quando me referi ao espaço da creche, nas análises, bem como ao ambiente que se constitui, o fiz para mostrar o expressivo poder que as crianças exercem sobre as professoras quando estas se veem impelidas a propor espaços que atendam aos anseios, interesses e necessidades das crianças, que, por sua vez, alteram esses espaços atribuindo novos sentidos às ações propostas, fazendo releituras de objetos e orientações, ou como nas palavras da professora Marta, “deixando suas marcas” impregnadas na creche.

As fontes nos permitiram verificar como as crianças têm ocupado espaços de poder nas relações, não somente com as professoras, como também com os familiares partícipes do processo de cuidado/educação das crianças na creche. Faço aqui um destaque para a importância de as instituições de educação infantil estarem abertas e serem motivadoras da presença dos grupos familiares nas ações de seu cotidiano, como foi o caso das professoras em questão.

Outro elemento que apareceu nas análises está nas relações de poder entre as próprias crianças observadas por meio dos vídeos. Foi interessante perceber como elas usam artifícios para manter seus lugares na figuração, criam regras, tensionam as regras criadas, lançam mão da relação de interdependência com os adultos, quer seja a professora, ou os pais, para legitimar suas vontades e desejos entre os colegas.

As interações entre as crianças são sempre de muito aprendizado. É comum, às vezes, que elas criem códigos com os quais se comunicam, fortalecem laços e constroem sensação de pertença a um determinado grupo, mesmo que esse grupo seja transitório, como foi o caso das crianças em torno da galinha, como narrado a partir do segundo vídeo que analisamos. Observamos que as crianças fizeram suas escolhas e demonstraram predileções quando, por exemplo, foram incisivas ao afirmar que Eric “não era mais amigo” por ter sido rude com a ave. Interessante observar como elas constroem elementos de coerção entre si que podem desencadear mudanças de comportamento momentâneo, além de estimular o exercício do autocontrole das emoções.

Já no final destas considerações, quero destacar o referencial teórico com que desde o mestrado tenho me aproximado- as leituras de Norbert Elias, quer seja no grupo de pesquisa - GPEPC, quer em momentos pessoais de estudo. Penso que a teoria de Elias, apesar de ser consolidada no campo da sociologia, ainda é pouco usada nas pesquisas em educação no Brasil e no que se refere às pesquisas, cujos objetos estejam relacionados à educação infantil, como já apontamos anteriormente, são pouquíssimos trabalhos.

Destaco o desafio de pensar com Elias sobre as relações de poder entre os indivíduos das figurações destacadas, ainda mais se levarmos em consideração que esse sociólogo estudou processos de longa duração, o que pode trazer dificuldades para a apropriação de seus principais conceitos. Outro aspecto reside no argumento de que as crianças, por estarem no processo inicial de suas vidas, necessitam da presença e de um indivíduo “mais poderoso”, para que se tornem adultos funcionais. Tal afirmativa abre margem a uma interpretação que pode desconsiderar esse grupo geracional como produtor de cultura, aliás, não só, como também influenciador das culturas dos adultos.

É importante dizer que, embora Elias não tenha se dedicado de forma aprofundada ao estudo sobre as crianças, uma vez que grande parte da sua produção teórica foi construída em meados do século XX, ele as considera indivíduos, parte da sociedade e que têm maneiras muito próprias de ver e interagir com o mundo. Maneiras que, a propósito, dificultam e muito as relações dos adultos para com essa geração em curso.

Por fim, após esse longo percurso, “encerro” confiante de que as perguntas iniciais que me motivaram a esta pesquisa puderam ser problematizadas e estou esperançoso que este texto chegue às professoras/es da educação infantil, professoras/es em formação e demais pesquisadores da área, a quem a temática possa interessar. Que a leitura favoreça a

discussão e a reflexão sobre as relações entre os indivíduos que povoam as instituições de educação infantil e deixam suas marcas, de diferentes formas, não apenas nos espaços e ambientes, mas também em suas vidas. E eu, sigo estudando, aprendendo, contribuindo com a formação de outras pessoas, quer sejam crianças ou profissionais, ciente de que há muito para ser feito, a fim de que as crianças, as professoras e as famílias, encontrem caminhos que garantam espaços de participação, de valorização e respeito as suas individualidades, incidindo em relações de poder mais equilibradas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIÉS, Phellipp (1914-1984). **História Social da Criança e da Família**. 1981. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, M. C. Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006. Reimpressão 2012.

BARBOSA, M.C. Silveira. Como a sociologia da infância de Willian A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In: CAVALHO, Almeida e MULLER, F (Orgs.). **Teoria e Práticas na Pesquisa com Crianças- Diálogos com Corsaro**. Ed: Cortez. São Paulo, 2009.

BARBOSA, M.C. Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, p. 645-667, set./dez. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276238828_Culturas_Infantis_contribuicoes_e_reflexoes. Acesso em 12/10/2019, às 8:00 horas.

BARBOSA, I.G; SILVEIRA, T. A. T. M; SOARES, M.A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 77-90, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 14/12/2019, às 13:00 horas.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2 ed. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil**. 298f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

BORBA, A. M. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos**. (2006). Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf> Acesso em 05/03/2018, às 09h30min.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do Adolescente**. Lei nº 8069, de 13 de junho de 1990.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: 1996.

_____. Ministério da educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394, de 20º de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. MEC, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

BOTO, Carlota. **A liturgia escolar na idade moderna**. Ed. Papirus: Campinas- São Paulo SP, 2017.

CAMPOS, Maria Malta; FULLGRAF Jodete; WIGGERS, Verena. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.127, 2006, p. 87-128.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/vn36n127.pdf>. Acesso em: 18/11/2019, às 13:30min.

CAMPOS, M. Izabel, MACEDO, M. de Elaine. Educação infantil, gênero e sexualidade: estudo com meninas e meninos - Indápolis/MS. **Anais**. 3º Congresso de Educação da Grande Dourados. FAED/UFGD.

CAMPOS, M. I. **Memória de professoras de Educação Infantil**: infância, gênero e sexualidade. 122 f. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2010.

CAMPOS, M. Izabel. **Tempos de escritas: memoriais de infância docência e gênero**. 188 f. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2018.

CARVALHO, Almeida; MULLER, F (Orgs.). **Teoria e Práticas na Pesquisa com Crianças**- Diálogos com Corsaro. Ed: Cortez. São Paulo, 2009.

CARNEIRO, Ida. DANTES, Claudemir. O brincar e o jogo de faz de conta: concepções e práticas na educação infantil. In: SARAT, Magda, TROQUEZ, Marta, C.C, SILVA, Thaise (orgs). **Formação docente para a educação infantil**: experiências em curso. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

CERTEAU, Michel de; GIARD, L; MAYOL, P. **A invenção do cotidiano**: morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 1996.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: Artes do fazer. Petrópolis: Vozes. 1994.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Editora: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, 443- 464, Maio/Ago, 2005.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: CAVALHO, Almeida e

MULLER, F (Orgs.). **Teoria e Práticas na Pesquisa com Crianças-** Diálogos com Corsaro. Cortez. São Paulo, 2009.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância.** Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, G. A. da. **De criança a aluna:** memórias da infância e da escolarização de professoras (1930-1970) 144 f. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2014.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

ELIAS, Norbert. A civilização dos pais. **Revista sociedade e Estado.** V.27 n. 3, 469- 493, setembro/dezembro, 2012.

_____. **O processo civilizador:** Formação do Estado e Civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993, v. II. 1993.

_____. **A sociedade dos Indivíduos.** Rio de janeiro: Zahar, 1994.

_____. **Processo civilizador:** Uma história dos costumes. Vol.1. Rio de janeiro. Zahar, 1994.

_____. **Introdução à Sociologia.** Lisboa/Portugal: Edições 70, 2008.

_____. **Estabelecidos e outsiders.** Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de janeiro: Zahar, Ed. 2000.

_____. **Escritos e ensaios-** Estado, processo, opinião pública. Rio de Janeiro. Zahar, 2006.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo.** Rio de Janeiro. Zahar, 2001.

ESTIGARRÍBIA, Simone de Lima, POTT, P. Francielle. Formação docente e educação infantil. In: SARAT, Magda, TROQUEZ, Marta, C.C, SILVA, Thaise (orgs). **Formação docente para a educação infantil:** experiências em curso. Dourados, MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados, 2018.

FARIA, A. H. de. **Trajetórias Docentes:** memórias de professores homens que atuaram com crianças no interior de Mato Grosso do Sul (1962-2007) 112 fls. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2018.

FERREIRA, E. Maria. **"você parece criança!" os espaços de participação das crianças nas práticas educativas.**158 f. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2012.

FERREIRA, E. Maria. **Educação infantil no cotidiano:** diálogos entre adultos e crianças. 161 f. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2019.

FERREIRA, E. Maria, SARAT, M. “Civilizar a infância”: relações entre adultos e crianças no espaço pedagógico da educação infantil. **Rev. Poiésis Pedagógica**, Catalão, GO, v.11, n.1, p. 86-106, jan/jun. 2013.

FERREIRA, E. Maria, IRALA, Clovis, SILVA, C. Dantes. “A sua vaga é pra zelador não é?” O lugar do homem na docência da educação infantil- desafios e tensões. **Rev. Zero-a seis**, Florianópolis, v.22, n.42, p. 833-851, jul./dez, 2020.

FINCO, Daniela. **Educação infantil espaço de confronto e convívio com as diferenças: análises das interações da professora e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. 216 f. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP. 2010.

FINCO, Daniela, GOBBI, Márcia, FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015.

FOCH, Paulo Sergio. “**Mas os bebês fazem o que no berçário, hein?**” **Documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer de crianças e 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva**. 172 f. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FURLANI, Jimena. “**Ideologia de gênero?**” Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Laboratório de Estudos de Gênero e da Família. Florianópolis, 8 de julho de 2015.

FREIRE, M. (org.). **Observação, registro, reflexão. Instrumentos metodológicos I**. São Paulo: Espaço pedagógico. 1995.

GARCIA, Lilian; ABREU, K.F.F Sepúlvida. Registro e documentação pedagógica como projeto de formação docente. In: OSTETO, E. L. (org.) **Registros na Educação Infantil, pesquisa e prática pedagógica**. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2017.

GEBARA, Ademir. Tecnologia e história: Johan Goudsblon e Norbert Elias. **Anais... IX Simpósio Internacional Processo Civilizador. Tecnologia e civilização**. Ponta Grossa. Paraná Brasil. Novembro de 2005.

GERHARDT, T. E; SILVEIRA. T. D. **Métodos de pesquisa** - coordenado pela Universidade Aberta do Brasil - UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica-Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOYUELOS, Alfredo. Regio Emília e lapedagogía de LorisMalaguzzi, 2011. Disponível em: <http://www.redsolare.com/new2/hoyuelos.pdf>Acesso em 12/11/2019, às 07h30min.

IWAMOTO, Vivian. **Educação e Civilidade nas Memórias de Infância de Imigrantes Japoneses**. 145 f. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2016.

KISHIMOTO, T.M. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil**. 2010. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6672-brinquedosebrincadeiras&Itemid=30192 Acesso em: 10/10/2019, às 14h00min.

KRAMER, BARBOSA e SILVA. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: Cruz, S. H. Vieira (orgs.). **A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas**. Org. SP: Cortez, 2008.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação. 2010.

LEFEBVRE, Henry. **La vida cotidiana enel mundo moderno**. Madrid: Alianza editorial. 1984.

LIRA, M.C. Alessandra e DREWINSKI, De Abreu. M.J (orgs). **Infância e educação infantil- Políticas e práticas**. Editora Unicentro: Guarapuava. 2017.

MAFRA, A.H. **“Aqui a gente tem regra pra tudo”: Formas regulatórias na educação das crianças pequenas**. 252 f. Dissertação (Mestrado em educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. 2015.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. A construção de práticas de registro e documentação no cotidiano do trabalho pedagógico da educação infantil. Tese (doutorado em educação) Faculdade de educação, Universidade de são Paulo. 2010.

MARTINS, FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**.185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

MARTINS, I.C; DANTES, Claudemir. O brincar e o jogo de faz de conta: concepções e práticas na educação infantil. In: SARAT, Magda, TROQUEZ, C.C, Marta, SILVA, Thaise. (Orgs). **Formação docente para a educação infantil: experiência em curso**. Dourados MS: Ed. Universidade Federa da Grande Dourados, 2018.

MARTINS, DE SOUZA T HELOISA HELENA. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARTINS, Morgana. A; ACOSTA, Priscila. de C; MACHADO, Gabriela. A Parceria Entre Escola e Família de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, v. 20. n. 43, 59-71, jan./jul., 2016.

MEIRELES, G. Silveira. **A infância nas tramas do poder: um estudo das relações entre as crianças na escola.** 144 f. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Juiz de Fora. 2008.]

MONTIEL, L. W. T. **Da Assistência à Educação Infantil: a transição do atendimento à infância no município de Naviraí - MS (1995-2005)** 233 f. Tese (doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2019.

NEVES, V.F.A; CARVALHO, L.D. (orgs.) **Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas.** 2. ed. – E-book (versão digital) - Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2018.

NEVES, S. G. **Educação “Pré-Escolar” em Dourados: a Escola Serviço de Educação Integral - SEI (1980-1995)** 116 f. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2017.

OLIVEIRA, T. N. de. **Professores de Educação Física na Educação Infantil: Trajetórias de Formação** (Dourados/MS, 2005-2018.) 147 f. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2020.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem às novas diretrizes nacionais? Anais. **I Seminário Nacional: currículo em movimento - Perspectivas Atuais** Belo Horizonte, novembro de 2010.

Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7153-2-1-curriculo-educacaoinfantil-zilma-moraes/file> Acesso em 28/12/2019, às 15h00min.

OLIVEIRA, V.S; NEVES, V.F.A. “Aqui é lugar da gente ser feliz”: o choro dos bebês e o enlaçamento do outro”. In: NEVES, V.F.A; CARVALHO, L.D. (orgs.) **Infâncias, crianças e educação: discussões contemporâneas.** 2. ed. - Ebook (versão digital). Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2018.

OSTETO, E. L. No tecido da documentação, memória, identidade e beleza. In: OSTETO, E. L. (org.) **Registros na Educação Infantil, pesquisa e prática pedagógica.** São Paulo: Campinas SP, 2017.

PAULINO, Marina. **Resistências, fugas e transgressões: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil.** 180 f. Dissertação (mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2013.

PRADO, Patrícia D. Crianças menores e maiores: entre diferentes idades e linguagens. 2010. Disponível em:

<http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/Patricia%20Prado%20%20DIFERENTES%20LINGUAGENS.pdf> Acesso em 03/06/2019, às 9h30min.

PASCHOAL, de Gomes M. História da educação infantil no Brasil: Avanços retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n° 33, p. 78-95, março. 2009.

PEREIRA, Levi. M. **A atuação do órgão indigenista oficial brasileiro e a produção do cenário multiétnico da Reserva Indígena de Dourados**, MS. (2014). Disponível em: <http://www.anpocs.org/index.php/papers-38-encontro/gt-1/gt21-1/8809-a-atuacao-do-orgao-indigenista-oficial-brasileiro-e-a-producao-do-cenario-multietnico-da-reserva-indigena-de-dourados-ms/file> Acesso em 06/01/2020, às 18h30min.

PINAZZA, Mônica Appezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 184-199, maio/ago. 2018. Disponível em: DOI: 10.5965/1984723819402018184 <http://dx.doi.org/10.5965/1984723819402018184> Acesso em 25/10/2019, às 14h30min.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender. Tradução Vania Cury. 5ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

RIBEIRO, Luci Silva. **Processo e figuração**: um estudo sobre a Sociologia de Norbert Elias. 281 f. Tese (doutorado em sociologia). Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

ROCHA, Candal Eloisa. 30 anos de educação infantil na Anped. In: SOUZA, de Gizele (org.). **Educar a infância perspectivas histórico sociais**. São Paulo: Ed. Contexto, 2010.

RODRIGUES, G.T. **História do Clube de Mães e as Origens do Atendimento à Criança pequena em Naviraí/MS** (1974 - 1990). 172 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados MS, 2019.

SAMENTO, Manuel Jacinto. Infância contemporânea e educação infantil: uma perspectiva a partir dos direitos das crianças. In: Anais **28º Simpósio mundial OMEP**- Primeira infância no século XXI, direitos das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. 2013. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/simposios/sociologiainfancia/T4%20Infancia%20contemporanea%20e%20educa%20E3o%20infantil%20LIVRO.pdf> Acesso em 08/10/2020, às 15h00min.

SARAT, Magda, TROQUEZ, C.C, Marta, SILVA, Thaise. (Orgs). **Formação docente para a educação infantil**: experiência em curso. Dourados MS: Ed. Universidade Federal da Grande Dourados. 2018.

SARAT, Magda, KAPLAN, V. Carina. Infância, tempo e escolarização: aproximações sobre o tema no Brasil e na argentina. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 277-294, maio-ago, 2017.

SARAT, Magda; SUTTANA, Renato. Norbert Elias e Mozart como outsiders: memórias de infância e figuração social. **Revista: Comunicações**. Piracicaba v. 24, n. 3, p. 213-236, setembro-dezembro 2017. Acesso em 09/01/2020, às 08h00min.

SARAT, M. **Infância e a formação civilizada do indivíduo em Norbert Elias**. Disponível em:

http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais14/arquivos/textos/Mesa_Coordenada/Trabalhos_Completos/Magda_Sarat.pdf
Acesso em 15/08/2020, às 08h30min.

SALGADO R. G. Pares ou ímpares?: consumo e relações de amizade na formação de grupos para brincar. In: PEREIRA, R.M.R, SANTOS, N.de O, LOPES, A. E. R. C, (Orgs.) **Infância, juventude, educação: práticas e pesquisas em diálogo**, p. 371-392. Rio de Janeiro: Nau, 2015.

SILVA, Claudemir Dantes da Silva. **Família e Educação Infantil: relações interdependentes**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2015.

SILVA, Jéssica, T. de O. **Recreio escolar: a voz da criança**. 119 f. Dissertação (mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados MS, 2019.

SILVA, L. C. da. **Trajatórias de Formação de Professoras da Infância na Fronteira de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY**. 252 f. Tese (doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados MS, 2020.

SILVA, Shirley Ferreira Marinho. **Educação do corpo infantil no Sul de Mato Grosso na era Vargas: (1930-1940)**. 93fl. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2018.

SOUZA, de Gizele (org.). **Educar a infância perspectivas histórico sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOMMER, Z. Maria e DREWINSKI, de Abreu. J. A pedagogia de Fröbel: Contribuições para a construção do pensamento pedagógico da Educação infantil. In: LIRA, M.C. Alessandra e DREWINSKI, De Abreu. M.J (orgs). **Infância e educação infantil- Políticas e práticas**. Editora Unicentro: Guarapuava, 2017.

TEBET, Gabriela. G. de Campos. **Isto não é uma criança!!! Teorias e métodos para estudos de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa**. 154 f. Tese (doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de São Carlos, 2013.

TEBET, Gabriela. G. de Campos; DIP. Flávia F. Sociologia da infância. Protagonismo infantil e cultura de pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis**, v. 21, n 39 p 31-50 jan-jun 2019. Acesso em 07/01/2020, às 20h00min.

TELES, De Almeida Amélia Maria. A participação feminista na luta por creche. In: FINCO, Daniela, GOBBI, Márcia, FARIA, Ana Lúcia Goulart (orgs.) **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica: Associação de leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas- FCC, 2015.

TIRIBA, Lea. **Educação como direito e alegria**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra,

2018.

URRUTIA, K, de Oliveira. “**Professora eu tenho uma coisa pra falar**”: as culturas infantis em um contexto institucional da educação infantil. 133 f. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2016.

VIDAL, D, ABDALA, D. R. A fotografia como fonte para a história da educação: questões teórico-metodológicas e de pesquisa. **Educação**. Santa Maria, v. 30- n.02, p. 177-194, 2005. Disponível em: WWW.ufsm.br/ce/revista Acesso em 06/06/2020, às 16h00min.

VEIGA, Cynthia Greive. Monopolização do ensino pelo Estado e a produção escolarizada. **Anais... X Simpósio Internacional Processo Civilizador**. Campinas, SP. Abril de 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

XAVIER, N. R. **Memórias de Infância e da Escola**: uma perspectiva literária. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados MS, 2010.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1975.

WERLE, Kelly; AHMAD, L.A.S. Agrupamentos multi-etários na educação infantil: uma proposta pedagógica do núcleo de educação infantil ipê amarelo. **Anais... X Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. Curitiba. Novembro de 2011. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5585_3914.pdf. Acesso em: 15/10/2019, às 08h00min.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Entrevista com roteiro semi-estruturado.

1. Conte-me um pouco, por favor, sobre como foi e onde viveu a sua infância?
2. Por favor, fale um pouco sobre a sua trajetória acadêmica, graduação, pós-graduação e o porquê dessas escolhas?
3. Quem é a professora xxxx? Como se define?
4. Há quanto tempo atua na Educação Infantil?
5. Como você vê a construção dos registros na Educação Infantil?
6. Como você analisa a experiência em construir esse tipo de documentação pedagógica para a sua vida profissional?

APÊNDICE 2

Termo de consentimento livre-esclarecido

Eu, _____
Professora da educação infantil, na Rede Municipal de Educação da cidade de Dourados MS, declaro que, por livre e espontânea vontade, disponibilizei para Claudemir Dantes Da Silva, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFGD, todos os Registros diários, produzidos entre os anos de 2013 a 2016. Tenho ciência que essa documentação será utilizada no desenvolvimento da pesquisa relativa à tese de doutorado intitulada: **AS RELAÇÕES DE PODER ENTRE PROFESSORAS E CRIANÇAS: REGISTROS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Declaro ainda, e dou ciência, que os registros são compostos por textos escritos, fotografias e pequenos vídeos, que poderão ser publicados. Assim, autorizo a divulgação para fins estritamente acadêmicos e educacionais, da documentação por mim disponibilizada, bem como de seu conteúdo.

Dourados, MS, _____ de _____ de 2021.

Assinatura da professora: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

Endereço do pesquisador:

Fone:

E-mail:

Endereço da participante:

Rua: _____

Nº _____ Complemento: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

Fone residencial: _____ Celular: _____

E-mail: _____

ANEXOS

Abaixo seguem dois Registros das professoras, Paula e Martaⁱ. Gostaríamos de explicar que os textos estão na versão construída pelas docentes, portanto não passou por qualquer tipo de revisão (ortográfica e normas da ABNT), para preservar a escrita original. A única alteração que fizemos foi a supressão de eventuais imagens repetidas, de modo que o Registro não ficasse muito extenso. Boa leitura!

Anexo 1

Registro 1
Registro Diário - abril, 2016
Maternal II
Professora: Marta
Dias da semana: 25 a 29/04/2016

As atividades dessa semana foram iniciadas de acordo com o planejamento “Conhecendo nosso corpo” sobre o corpo humano. Para começar, fiz uma introdução sobre aquilo que sustenta nosso corpo, “os ossos”, sim, tive uma conversa prévia com todos explicando a importância dos ossos para o nosso corpo, em seguida mostrei o “esqueleto” que temos na Instituição (um pouco detonado, mas deu para realizar o que eu queria), elencando as partes principais: cabeça, tronco e membros. Assim fui dizendo que o que nos movimenta e sustenta nosso corpo são os ossos do esqueleto que temos dentro de nós e que para aguentar tudo o que fazemos: correr, pular, andar, abaixar, levantar, esticar, enfim, precisam se calcificar, então Maurício diz:

- Calcificar?

Eu: Calcificar, Marcelo, que quer dizer fortalecer! Os nossos ossos precisam ficar fortes, para isso devemos nos alimentar corretamente com todo tipo de alimento, por isso que as refeições são importantes!

Assim fui prosseguindo e mostrando o esqueleto e seus ossos, foi quando disse à eles que em todo o esqueleto existe um osso que é o maior de todos, chamado “fêmur”, conforme mostrei o Rud disse:

- Mas só esse é grandão?

Eu: Isso mesmo, ele fica aqui ó, nessa parte que chamamos de coxa!

E prosseguimos com a explicação dizendo que o esqueleto, além de sustentar nosso corpo e nos ajudar nos movimentos, ele tem outra função muito importante: a de proteger nossos órgãos internos...Márcia então diz: o que é isso pro?

Eu: Órgãos internos são todas as partes que ficam dentro do nosso corpo: coração, pulmão, os rins, o baço, o intestino, o fígado, a bexiga... nesse momento todos deram risadas por causa da “bexiga”, e expliquei, que esse órgão leva esse nome porque ela se enche de líquido que nós bebemos e se esvazia, quando esse líquido sai, em forma de xixi, igual a uma bexiga, “enchendo e se esvaziando”. Rud logo fala:

- Pensei que a gente tinha uma bexiga aqui na barriga!

Eu: e na verdade temos mesmo, mas não é de borracha! Rsrtrs.

Para contemplar com mais ênfase esse momento, mostrei um vídeo sobre o corpo humano e o esqueleto: As aventuras de Chico curioso e Maria sabida – O corpo humano, o vídeo contou a história de um garoto muito curioso que tudo queria saber sobre os ossos deixando as crianças ainda mais curiosas com o assunto, assim, programamos um passeio para que as crianças pudessem contemplar melhor esses momentos: uma visita ao bloco da Anatomia.

Conversei com os pais do Marcio, Cida e Jânio que lá trabalham e agendamos para o dia seguinte, que choveu e ficou para o outro dia; a expectativa continuava, mas no dia da visita foi minha hora atividade, então expliquei para a professora Mila sobre o passeio e a intenção e ela os acompanhou no passeio. Fiquei sabendo que foi um sucesso e que as crianças fizeram perguntas e se interessaram por tudo viram, mas o que mais chamou a atenção foram as fases da gestação que foi mostrado pela Cida, passo a passo, as crianças ficaram encantadas com tudo.

No dia seguinte ao passeio, tive uma conversa sobre a ida na Anatomia, perguntando o que eles foram fazer nesse passeio? Cada um respondeu de um jeito, com sua fala, mas sobre o esqueleto todos disseram que ele era grande e que tinha muitos ossos, a Alice logo falou:

- Lá tinha um nenezinho dentro da barriga da mamãe!

Eu: Nossa, que legal e vocês viram como ele cresceu até nascer?

Todos: Sim!

No dia do passeio algumas crianças faltaram, pois, essa semana o frio resolveu aparecer espantando nossas crianças do CEI... rsrtrs ...então algumas não foram, um deles foi Rud, mas que no dia da roda de conversa muito atento disse:

- Eu não fui pro, eu queria! Então expliquei para ele dizendo:

- Outro dia marcamos e vamos de novo, pode ser? Aí, levo você, a Ana e a Ilma que só vem a tarde! Eles concordaram e continuei com o assunto sobre o passeio e o esqueleto e perguntei:

- Já que vocês viram o esqueleto, lembram do nome do maior osso que ele tem? Por um instante ficaram pensativos até que, Rud que não foi no passeio respondeu:

- Fêmur! Fiquei admirada junto com a professora em formação Mara que disse sorrindo:

- Nem eu sei o nome pro, como ele sabe, se nem foi no passeio?

Eu: No início da semana eu mostrei o esqueleto que temos aqui e um vídeo e disse para eles o nome do maior osso, mas pensei que ele diria que seria o osso da coxa, mas o fêmur, foi muito melhor. E mais, ainda complementou dizendo que esse osso fica na coxa...rsrsrs.

A Cecília também disse que, nosso corpo tem vários ossos bem “pequeninhos” que ficam na nossa mão e no nosso pé...eu particularmente, fico muito satisfeita com as atividades que propiciam esses momentos, que nos dão uma devolutiva positiva sobre aquilo que realizamos com as crianças, assim, mostrando que o trabalho valeu a pena!



Aqui mostrando o esqueleto e seus ossos principais!



Conhecendo o maior osso do corpo: o Fêmur

Depois de todo esse conhecimento para compreenderem a importância de cuidarem dos ossos e do corpo para não se acidentarem e saber que nossa sustentação corpórea depende desse cuidado, com o nosso “esqueleto”, assim como gostam de falar, pois todos nós somos um esqueleto.

Na complementação dessa atividade foi proporcionado às crianças o passeio que já foi citado acima. No passeio foram as turmas dos dois maternais com as professoras Mila, Paula e Keila e professores em formação, Tiago e Cíntia, eu não fui, pois acredito que uma atividade onde um planejamento é coletivo, as ações também devem seguir essa linha e fiquei na instituição colocando meus registros em dia, por ser minha hora atividade; abaixo seguem as imagens que contemplaram essa ação que fortaleceram as atividades anteriores.



Aqui, Jânio dialogando com as crianças sobre o nosso “esqueleto”, muito bacana!



Momento de interação, com o material mostrado, todos querendo conhecer de perto e sentir os ossos do esqueleto humano.



Esse foi um dos momentos bem interessante, quando a Ana, mãe do Marco Túlio seleciona um material siliconado, mostrando as fases gestacionais humana.



Aqui, as crianças tiveram a oportunidade de ver de perto esse processo... muito interessante!



As crianças aqui tiveram a oportunidade de observarem as “lâminas microscópicas” e saberem como são realizados os exames laboratoriais.

Para contemplar e reforçar a importância de cuidado com o nosso corpo e esqueleto, realizei um momento de conversa com eles em outra prévia dizendo que, para fortalecer os ossos do corpo, nossa alimentação precisa ser saudável e comermos de tudo um pouco, nem muito e nem pouco, mas nos alimentarmos com diferentes alimentos naturais, que através da ingestão desses, vão depositando vitaminas em nosso corpo e organismo. Então, Juliana quis saber e pergunta:

- Como as vitaminas vão entrar no nosso corpo pro?

Eu: Pela nossa boca, com o alimento que comemos, mas atenção, os alimentos que contém vitaminas apropriados para isso, são provenientes de alimentos naturais!

Marcos: Alimentos naturais?

Eu: Isso mesmo, esses alimentos são aqueles que são chamados de legumes, verduras, frutas e cereais e não podem ser industrializados por perderem partes vitamínicas na sua industrialização. Percebi que eles ficaram, assim, meio que confusos e comecei tudo de novo, dizendo que esses alimentos são aqueles que vem nas latas, e embalagens fechadas, como os biscoitos, os doces, balas, chicletes enfim. Então a Ana Beatriz diz:

- Só pode comer comida e fruta neh pro?

Eu: Bem, esse seria o ideal e podemos comer outros tipos de alimentos, mais moderados, comer pouco e dar prioridade aos alimentos mais saudáveis como: cenoura,

batata, tomates, abóboras, mandioca, arroz, carnes e principalmente feijão. O feijão é bom para manter nosso esqueleto sempre firme e saudável, por isso ele é importante para o nosso organismo. E hoje, para mostrar para vocês, que podemos fazer diferentes alimentos, mesmo que não gostamos muito, vamos fazer um “bolo de feijão”...todos ficaram olhando, sorrindo e dizendo: bolo de feijão???

Eu: Sim, isso mesmo e até aquele que não gosta muito de feijão, vai querer experimentar e adorar o feijão!

Abaixo, segue as imagens dessa ação que foi “pra lá de bom”, as meninas da cozinha também se interessaram, dizendo nunca ter visto bolo de feijão e colaboraram o tempo todo com esse momento!



Aqui, colocamos toucas higiênicas para manusear os alimentos!



O feijão cozido, sendo colocado no liquidificador, teve a participação das crianças, que adoram ser úteis e assim, ficando melhor sua compreensão nas ações realizadas!



Marcos também gostou do que fez!



Momento de experimentação da massa com a “pontinha” do dedo, para saber se está bom de açúcar!



Violeta, nossa colega que atua na cozinha, muito gentil, nos ajudou o tempo todo e também disse às crianças sobre o perigo do fogão e que só pode chegar perto dele, quando estiver um adulto por perto!



Pronto... agora já podemos experimentar comendo um bolo feito por todos nós!



Foi um sucesso...as crianças comeram e ainda disseram que vão pedir para as suas mães fazer em casa...rsrs...muito bom!

Anexo 2

Registro 2

Professora: Paula

Maternal 1

O registro diário do dia 08 ao 12 de Agosto de 2016.

Pela manhã Pedro, pai da Marcela, chegou dizendo que precisava que nós ficássemos observando a filha, pois em casa ela engoliu uma tampinha de caneta. Mas já tinham levado ao médico e que estava tudo bem. Sandro chegou todo ralado, mas a mãe Eliane disse que ele se enroscou com o cachorro em casa. Mas se ele começasse a reclamar do joelho era para avisá-la.

Ranieli e Márcio se desentenderam e se morderam, mas não deixaram marcas, apenas provocaram choro, mas em conversa com as crianças ficou tudo resolvido.

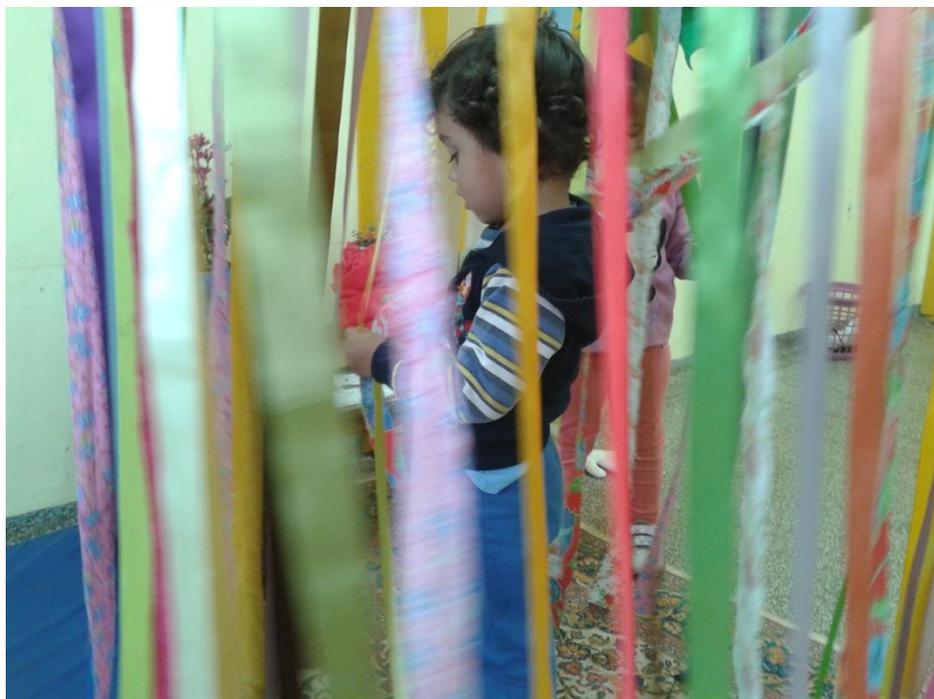
Tenho observado que durante as refeições Ranieli tem comido somente arroz, em conversa com a mãe Débora ela disse que em casa ele não quer comer arroz. Chamou o pai (Romário) e disse: Olha isso aqui o Ranieli só come arroz e em casa come somente carne e feijão.

Mary (mãe) Felipe, veio buscá-lo fora do horário de atendimento, mas ao sair liguei para saber o que havia acontecido, mas o número de telefone informado para recado não estava disponível.



A concentração

em volta a mesa era para construir um desenho para o papai, já que nessa semana, estávamos os homenageando. As crianças escolheram as cores, as formas e as criações que imaginaram. A professora em formação Michele auxiliou a desenvolvimento da atividade.



Lucas está em processo de desenvolvimento da fala e se comunica por meio de diversas formas linguagens. Tem dificuldade de se concentrar, e isso está sendo estimulado, no sentido de que ele supere essa dificuldade, através de atividades que estimulam sua atenção,

promove autoestima e trocas afetivas, pois essa segurança é importante para seu desenvolvimento.



Cleiton concentrado no desenho para homenagear o pai Rodrigo.



Aleff construindo o desenho para seu papai. Atenção e concentração que os pequenos manifestam em fazer algo significativo para eles.



O professor em formação Heitor interagindo com as crianças na construção do desenho que simboliza o presente do papai.



Silmara (mãe) na socialização com Lucas, no parque de areia. Alegria de ambos em poder desfrutar desse momento.



Essa alegria toda provoca muitos diálogos entre as crianças, então Danilo disse para a mãe (Yasmim), ao chegar e observa-lo.

- Olha mãe! A areia cobriu minhas pernas de maneira uniforme. Ela então disse: Como é uniforme, é isso mesmo!

-Sim! Ficou alisando a areia por cima da pena e dizendo assim:

-Tudo igual, você não viu?

Ela então sorriu da riqueza do vocabulário que filho possui.

Essa foto representa o verdadeiro significado da colaboração e parceria no cuidado com as crianças pequenas.



Visita da turma de pré e maternas I e II na exposição de bonecas negras da UFGD





Professora Eugênia encantada com a organização e concentração das crianças em participar da contação de história e desenhos livres.



A volta da exposição foi um passeio prazeroso e contemplativo. As crianças conversaram, sorriram e se divertiram em encontrar pessoas pelo caminho para conversar.



Olha só pessoal! Quem vem lá! Todos gritam professor. Nestor, que nos auxilia na horta do CEI, então se aproxima para tocar a mão de cada criança. Não sei se ele que se emociona

mais ou eu em observar o quanto essas crianças preenchem a alma com sua sensibilidade e amizade verdadeira

Sara, Luana e Poliana se jogaram na brincadeira no espaço livre. Uma emoção incontestável na expressão facial. Mas como não preencher os olhos com esse sorriso espontâneo revelando alegria em estar brincado com as amigas.





O desenho livre para homenagear o papai foi distribuído na sala para ser levado para fora e entregue aos pais. A cada desenho apresentado para as crianças elas diziam de quem era que havia feito. Foi muito surpreendente saber que cada criança reconheceu sua obra.





Maria mãe de Saulo disse que o desafio maior era fazer a rabiola e colocar a pipa para alto para voar com os filhos.



Alegria contagiou a todos em um momento único e impar para o convívio da família. O sentimento fraterno e colaborativo entre as pessoas, uma ajudando a outra para conseguir empinar a pipa mais alto possível.

Por um só momento as pessoas se uniram e esqueceram os celulares e as obrigações do dia para se lançar em uma viagem imaginativa e fantasiosa do mundo infantil. O faz de conta se

transforma em realidade ao observar que até mesmo os adultos acreditam nesse encantamento que é o mundo infantil. Ao crescer deixamos a criança que existe dentro de nós adormecida, basta acenderem uma faísca para que exploda um turbilhão de emoções e recordações maravilhosas.



Quando a pipa sobe as pessoas sorriem e querem mostrar aos outros que conseguiram erguer sua pipa. Quando alguém não consegue fazer a pipa voar, outro vem e mostra como na sua infância fazia a melhor pipa. Essas recordações foram prazerosas para serem lembradas, nessas relações entre pais, crianças de diferentes famílias.

Esta é uma produção pessoal das docentes, portanto as imagens e os registros deste anexo não poderão ser utilizados de forma parcial ou/e integral sem a devida autorização das professoras.
Endereço eletrônico: marisaped@hotmail.com e profmarlybraga@hotmail.com