

Graziela Escandiel de Lima

COTIDIANO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Graziela Escandiel de Lima

COTIDIANO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL



| São Paulo | 2020 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 a autora.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pela autora para esta obra. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade da autora, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

- | | |
|--|---|
| Airton Carlos Batistela
<i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i> | Breno de Oliveira Ferreira
<i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i> |
| Alaim Souza Neto
<i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i> | Carla Wanessa Caffagni
<i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Alessandra Regina Müller Germani
<i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> | Carlos Adriano Martins
<i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i> |
| Alexandre Antonio Timbane
<i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> | Caroline Chioquetta Lorenset
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Alexandre Silva Santos Filho
<i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i> | Cláudia Samuel Kessler
<i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i> |
| Aline Daiane Nunes Mascarenhas
<i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i> | Daniel Nascimento e Silva
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Aline Pires de Moraes
<i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i> | Daniela Susana Segre Guertzenstein
<i>Universidade de São Paulo, Brasil</i> |
| Aline Wendpap Nunes de Siqueira
<i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> | Danielle Aparecida Nascimento dos Santos
<i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i> |
| Ana Carolina Machado Ferrari
<i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Delton Aparecido Felipe
<i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i> |
| Andre Luiz Alvarenga de Souza
<i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i> | Dorama de Miranda Carvalho
<i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> |
| Andreza Regina Lopes da Silva
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Doris Roncarelli
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Antonio Henrique Coutelo de Moraes
<i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i> | Elena Maria Mallmann
<i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i> |
| Arthur Vianna Ferreira
<i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i> | Emanuel Cesar Pires Assis
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> |
| Bárbara Amaral da Silva
<i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i> | Erika Viviane Costa Vieira
<i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i> |
| Beatriz Braga Bezerra
<i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i> | Everly Pegoraro
<i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i> |
| Bernadette Beber
<i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i> | Fábio Santos de Andrade
<i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i> |

Fauston Negreiros
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Fernando Barcellos Razuck
Universidade de Brasília, Brasil

Francisca de Assis Carvalho
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gabrielle da Silva Forster
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Vitoriano
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helen de Oliveira Faria
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Heloisa Candello
IBM e University of Brighton, Inglaterra

Heloisa Juncklaus Preis Moraes
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Ismael Montero Fernández,
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Jeronimo Becker Flores
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Josué Antunes de Macêdo
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Júlia Carolina da Costa Santos
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Julia Lourenço Costa
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Julierme Sebastião Moraes Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Karlla Christine Araújo Souza
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leandro Fabricio Campelo
Universidade de São Paulo, Brasil

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lidia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Luan Gomes dos Santos de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Marceli Cherchiglia Aquino
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Marcia Raika Silva Lima
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Maria Angelica Penatti Pipitone
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria de Fátima Scaffo
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Isabel Imbronito
Universidade de São Paulo, Brasil

Maria Luzia da Silva Santana
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Sandra Montenegro Silva Leão
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Miguel Rodrigues Netto
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil



Patrícia Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite
Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil

Paulo Augusto Tamanini
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Priscilla Stuart da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Radamés Mesquita Rogério
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Ramofly Bicalho Dos Santos
Universidade de Campinas, Brasil

Ramon Taniguchi Piretti Brandao
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Rarielle Rodrigues Lima
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Renatto Cesar Marcondes
Universidade de São Paulo, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Rita Oliveira
Universidade de Aveiro, Portugal

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcisio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade de Brasília, Brasil

Thyana Farias Galvão
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Valeska Maria Fortes de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wagner Corsino Enedino
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wanderson Souza Rabello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Washington Sales do Monte
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle - Canoas, Brasil

Adriana Flavia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alessandra Dale Giacomini Terra
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alessandro Pinto Ribeiro
Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil



Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Marques Marino
Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Aline Patricia Campos de Tolentino Lima
Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil

Ana Emidia Sousa Rocha
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Ana Iara Silva Deus
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ana Julia Bonzanini Bernardi
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Antonio de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Anne Karynne da Silva Barbosa
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Antônia de Jesus Alves dos Santos
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Ariane Maria Peronio Maria Fortes
Universidade de Passo Fundo, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Bianca Gabriely Ferreira Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruna Donato Reche
Universidade Estadual de Londrina, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Camila Amaral Pereira
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Carolina Fontana da Silva
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carolina Fragozo Gonçalves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Cecilia Machado Henriques
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Cintia Moralles Camillo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Claudia Dourado de Salces
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Cleonice de Fátima Martins
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Cristiano das Neves Vilela
Universidade Federal de Sergipe, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniella de Jesus Lima
Universidade Tiradentes, Brasil

Dayara Rosa Silva Vieira
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Rodrigues dos Santos
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Diogo Luiz Lima Augusto
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil

Ederson Silveira
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Elaine Santana de Souza
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Elias Theodoro Mateus
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil



Elizânia Sousa do Nascimento
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Emanuella Silveira Vasconcelos
Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Érika Catarina de Melo Alves
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Everton Boff
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Fabiana Aparecida Vilaça
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Fabiano Antonio Melo
Universidade Nova de Lisboa, Portugal

Fabírcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fabrício Nascimento da Cruz
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Francisco Isaac Dantas de Oliveira
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Gean Breda Queiros
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Glaucio Martins da Silva Bandeira
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Graciele Martins Lourenço
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Heliton Diego Lau
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jeane Carla Oliveira de Melo
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

João Eudes Portela de Sousa
Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil

João Henriques de Sousa Junior
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Juliana da Silva Paiva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Lais Braga Costa
Universidade de Cruz Alta, Brasil

Leia Mayer Eyng
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos dos Reis Batista
Universidade Federal do Pará, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Miriam Leite Farias
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Natália de Borba Pugins
Universidade La Salle, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raick de Jesus Souza
Fundação Oswaldo Cruz, Brasil

Railson Pereira Souza
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Valdemar Valente Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

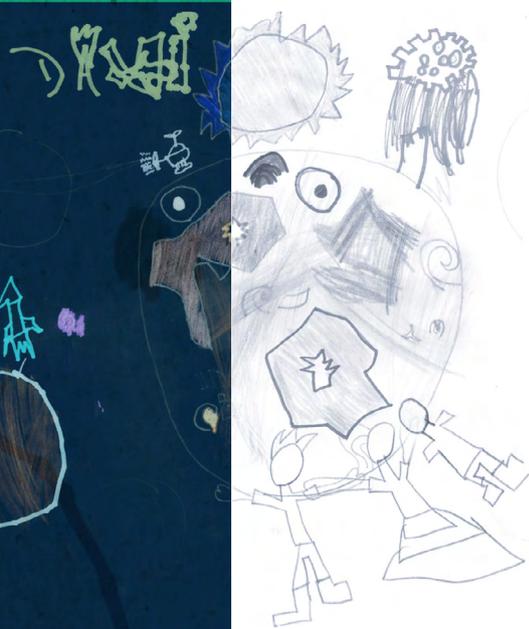


Wallace da Silva Mello
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil
Wellton da Silva de Fátima
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil
Wilder Kleber Fernandes de Santana
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegging
Raul Inácio Busarello

Diretor de sistemas Marcelo Eying

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Imagens da capa Xamtiw, Ton-Weerayutphotographer,
Starline, Efe_Madrid - Freepik.com

Ilustração da capa Davi Escandiel de Lima da Silva

Editora executiva Patricia Biegging

Assistente editorial Peter Valmorbida

Revisão A autora

Autora Graziela Escandiel de Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732c Lima, Graziela Escandiel de Lima -
Cotidiano e trabalho pedagógico na Educação Infantil.
Graziela Escandiel de Lima. São Paulo: Pimenta Cultural,
2020. 349p..

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5939-050-2 (brochura)
978-65-5939-057-1 (eBook)

1. Educação infantil. 2. Pedagogia. 3. Experiência.
4. Formação. I. Lima, Graziela Escandiel de. II. Título.

CDU: 373.2
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.571

PIMENTA CULTURAL
São Paulo - SP
Telefone: +55 (11) 96766 2200
livro@pimentacultural.com
www.pimentacultural.com



**pimenta
cultural**
2 0 2 0



Metade

Que a força do medo que tenho
Não me impeça de ver o que anseio

Que a morte de tudo em que acredito
Não me tape os ouvidos e a boca
Porque metade de mim é o que eu grito
Mas a outra metade é silêncio.

Que a música que ouço ao longe
Seja linda ainda que tristeza
Que o homem que eu amo seja pra sempre amado
Mesmo que distante
Porque metade de mim é partida
Mas a outra metade é saudade.

Que as palavras que eu falo
Não sejam ouvidas como prece e nem repetidas com fervor
Apenas respeitadas
Como a única coisa que resta a uma pessoa inundada de
sentimentos
Porque metade de mim é o que ouço
Mas a outra metade é o que calo.

Que essa minha vontade de ir embora
Se transforme na calma e na paz que eu mereço
Que essa tensão que me corrói por dentro
Seja um dia recompensada



Que o espelho reflita em meu rosto um doce sorriso
Que eu me lembro ter dado na infância
Por que metade de mim é a lembrança do que fui
A outra metade eu não sei.

Que não seja preciso mais do que uma simples alegria
Pra me fazer aquietar o espírito
E que o teu silêncio me fale cada vez mais
Porque metade de mim é abrigo
Mas a outra metade é cansaço.

Que a arte nos aponte uma resposta
Mesmo que ela não saiba
E que ninguém a tente complicar
Porque é preciso simplicidade pra fazê-la florescer
Porque metade de mim é platéia
E a outra metade é canção.

E que a minha loucura seja perdoada
Porque metade de mim é amor
E a outra metade também.

(Oswaldo Montenegro)





Aos meus pais Lola e Normélio com quem aprendi a valorizar cada etapa dos estudos que pude/posso realizar.

Às Crianças...

À TACIANA e DAVI, o encontro de vocês na minha vida faz entender a cada dia os desafios de ser Mãe e Pedagoga.

Ao LUCAS, que nos mostrou que uma “tragédia” em um brinquedo na pracinha provoca riso solto também nos adultos

Ao LEONARDO, que nos presenteou com a LUNA, alegria e amor, sempre!

SUMÁRIO

Prefácio	14
Apresentação	18
Capítulo 1	
Processos formativos: escolhas acerca do objeto de estudo	25
Capítulo 2	
Educação Infantil: escolhas para a infância e sua educação	52
As instituições onde se educam as crianças pequenas: o caso das creches	66
Trabalho pedagógico na creche: distanciamentos e relações possíveis	75
Capítulo 3	
Escolhas acerca da formação acadêmica para o trabalho com a criança pequena	86
Cenários da formação nos cursos de pedagogia: desafios de pensar o trabalho pedagógico	96
Capítulo 4	
Construindo pontes para a travessia: no cotidiano da universidade o trabalho pedagógico com crianças pequenas	105
Capítulo 5	
Cotidiano e trabalho pedagógico nos cenários da Educação Infantil	115
Cotidiano e trabalho pedagógico: dimensão ética nas contingências do dia a dia	141
Capítulo 6	
A pesquisa, seus caminhos e o caminhar	155
Trabalho pedagógico no cotidiano: cenários, atores, movimentos	183
Um espaço educativo de crianças no cotidiano da universidade	184



Nos Cenários: os atores	190
O cotidiano em foco: movimentos da pesquisa.....	193

Capítulo 7

Trabalho pedagógico no cotidiano: cenários do possível	199
Concepções de trabalho pedagógico presentes no cotidiano.....	204
Olhares para a infância na educação da criança.....	224
Produzindo outras concepções de trabalho pedagógico.....	232
Coexistência de forças no cotidiano de educação de crianças pequenas	241
Gestão (com)partilhada e as ausências no coletivo: a força do cotidiano	261
Trabalho pedagógico como proposta institucional: espaços de atuação no coletivo.....	271
Nos cenários os atores: no espaço de formação acadêmica o espaço da criança	276
A educação das crianças (com)prometida nos cenários	288
Espaço de Educação Infantil com identidade acadêmica.....	297

Capítulo 8

Cenários do possível: no cotidiano da Educação Infantil, referências para o curso de Pedagogia	306
A busca pelo possível na formação de pedagogas e pedagogos	315
Algumas palavras para finalizar... ..	322
No cotidiano as restrições do trabalho pedagógico	326
Espaço educativo e formativo como possibilidade.....	329
Referências	335
Sobre a autora	345
Índice remissivo.....	346



PREFÁCIO

Maria Carmen Silveira Barbosa

Fazer o prefácio de um livro implica apresentar um texto que consideramos necessário ao campo de estudos no qual está inserido, assim como assegurar aos futuros leitores que o livro trará importantes contribuições pelas experiências que apresenta e pelas ideias que partilha. Desde quando participei da Banca da Graziela essas duas qualidades do texto já me haviam ficado claras, fiquei entusiasmada com a escolha do tema, a estrutura do trabalho e, por fim, com os argumentos e posicionamentos apresentados pela autora no decorrer do texto de doutoramento.

Ressalto aqui, neste prefácio, alguns aspectos que me pareceram muito importantes na investigação realizada e que contribuem para refletir sobre os caminhos da Educação Infantil no momento presente. O primeiro foi a articulação na pesquisa dos temas de formação docente inicial e trabalho pedagógico concreto em uma escola pois a autora cria um olhar apurado para compreender as relações entre a formação inicial dos professores de Educação Infantil, nos cursos de Licenciatura, e suas capacidades para realizar na prática cotidiana intervenções junto as crianças. Essa articulação foi interessante pois geralmente os trabalhos acadêmicos ainda separam os estudos sobre a formação docente daqueles estudos sobre a prática pedagógica, reproduzindo a realidade distanciada do lugar da teoria com o lugar da prática, das diretrizes da formação de professores com as diretrizes pedagógicas.

Discutir a formação da licenciatura em Pedagogia é fundamental nesse momento histórico pois os professores da Educação Básica – Educação Infantil e Anos Iniciais – tem uma imensa responsabilidade na formação de bebês e crianças. Temos tido diversas reformulações nas Diretrizes Curriculares que definem a formação docente para a Educação Infantil na Educação Superior (2009, 2015 e 2019), essa permanente readequação evidencia a dificuldade de encontrar um caminho consensuado pois as disputas políticas ou afirmam o professor como o super-generalista ou como um profundo especialista em conteúdo curricular. Certamente nem um, nem o outro, dão conta da complexidade da ação docente na creche e na pré-escola.

A creche universitária, *locus* da pesquisa, mostra-se como um lugar adequado para abrigar essa discussão. Afinal, ele se instaura na intersecção entre a universidade que *forma* os jovens profissionais e a que creche *forma* os bebês e as crianças, isto é, ambos os espaços, tem na formação o seu compromisso, portanto torna-se fundamental colocar esse tema em evidência e em diálogo, em ambos os contextos, construindo caminhos profícuos para a qualificação docente na Educação Infantil. Nesse contexto as crianças tornam-se interlocutoras do processo formativo, isto é, ao se formarem como pessoas, cidadãs, em seu processo de humanização na escola, apresentam suas demandas para que nós, professores/as, aprendamos a ser educadores de crianças pequenas.

Graziela faz uma bela configuração histórico-filosófica sobre o conceito de cotidiano, mostrando que o mesmo incorpora tanto a história coletiva como também a construção da subjetividade, sendo espaço de reprodução e também de invenção, de alegria e sobriedade, isto é, o cotidiano é o “reino” das possibilidades, das potências, mas é apenas a ação humana que pode definir as opções. Nos atos, aparentemente simples do cotidiano, é possível imaginar, projetar, elaborar, realizar reconstituindo os sujeitos e o mundo em que vivemos. Portanto, a ação formativa que o professor(a) realiza no cotidiano demanda

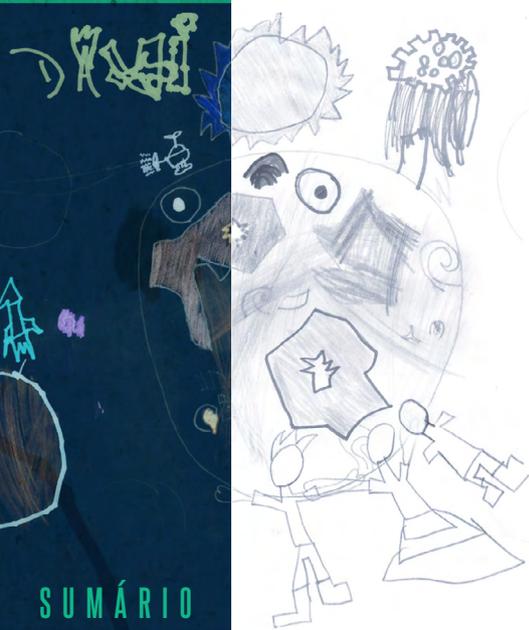
uma atitude ética que envolve escolha e intencionalidade e que somente se institui no encontro da formação teórica com a ação prática.

Dois grandes temas acompanham a discussão da formação e do trabalho pedagógico na Educação Infantil: o conhecimento das crianças e a concepção sobre qual é a função da creche/pré-escola. As crianças, no texto, são reconhecidas como sujeitos singulares, que compõem um coletivo infantil, co-construtora de culturas, produtoras de conhecimentos e constituidoras das suas identidades. A defesa feita é que cabe ao professor, no cotidiano da escola, olhar, escutar, reconhecer os movimentos das crianças, das suas infâncias para em seu trabalho pedagógico propiciar a expansão das suas potencialidades como seres culturais. Será principalmente pela participação, pelas interações, pelo cotidiano compartilhado, até mesmo em seus impasses, que se poderá construir autoria docente e coautoria das crianças. Mas isso exige formação, partilha de poder, atualização pedagógica, a defesa de uma educação emancipadora, promotora de democracia, igualdade e inclusão.

A concepção da creche/pré-escola e de uma escola, uma pedagogia, uma didática assentada na formação sólida em termos teóricos, metodológicos, políticos e éticos. A participação do/a professor/a no projeto coletivo se torna vital, fazer e pensar, refazer, repensar no coletivo. Como afirma Graziela: o trabalho pedagógico precisa ser proposto de modo institucional para que as ações específicas dos docentes possam emergir dentro de um contorno partilhado. Sempre há novas demandas, novos posicionamentos, novas decisões, que exigem reflexões e tomada de decisões.

Para fazer a formação de uma criança pequena é necessário ter adquirido na formação inicial clareza teórica sobre a vida dos bebês e das crianças, suas amizades, suas famílias, suas brincadeiras, os territórios que habitam e também referenciais culturais, científicos, tecnológicos, artísticos e ambientais para ampliar os mundos vividos

pelas crianças e qualificar suas experiências individuais e coletivas. Isso somente ocorre com a construção de uma intencionalidade docente baseada no olhar, escuta, análise, compreensão e encaminhamentos compartilhados. Como afirma Graziela: *Nesse sentido o trabalho pedagógico é o que fazemos, mas também nos faz ser quem somos quando atuamos com as crianças*. Lembrei daquele belo desenho de um dos álbuns do Goya, do Museu do Prado, que mostra um velho caminhando apoiado num cajado e tem escrito: *Ainda aprendo*. A formação e a autoformação é um compromisso profissional e pessoal de todos aqueles que assumem o papel de educar as novas gerações. Este livro apresenta muitos processos formativos, de uma pesquisadora, de uma creche universitária, de uma universidade, temos muito a aprender com sua leitura.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

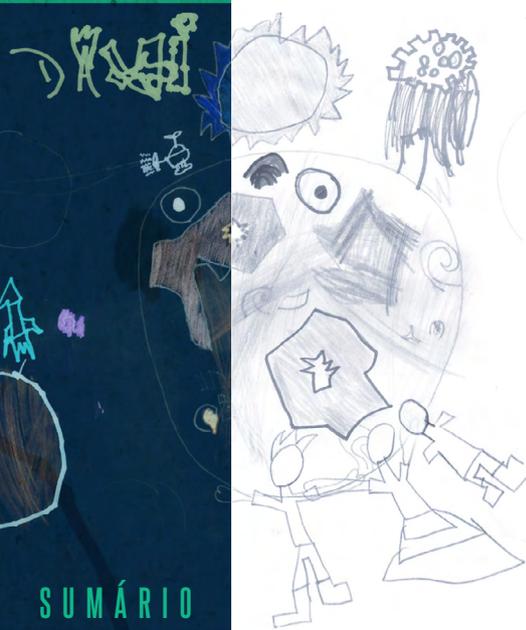
Encontros e Despedidas

Milton Nascimento

Mande notícias do mundo de lá
Diz quem fica
Me dê um abraço, venha me apertar
Tô chegando
Coisa que gosto é poder partir
Sem ter planos
Melhor ainda é poder voltar
Quando quero

Este livro apresenta o trabalho de tese apresentado em abril de 2010 ao Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), e que se construiu nos contornos de um processo formativo que não se iniciou no ano de 2006, quando da entrada no Doutorado em Educação. Seu início tem raízes nos atravessamentos de minha própria trajetória formativa e profissional. Também sua organização, sistematização e aprofundamentos teóricos, necessários a um trabalho de Tese, são frutos de intensos ir e vir – físicos, em forma de viagens Santa Maria-Porto Alegre – e teóricos, relacionados às modificações que ocorreram ao longo dos quatro anos do curso.

Um fator importante que muito contribuiu para realizar esse trabalho foram as experiências como professora formadora nos cursos de Pedagogia em que atuei e atuo. Estar nas escolas para o acompanhamento dos Estágios, problematizar em sala de aula, com os alunos em formação questões do cotidiano de educação de crianças pequenas, são ações que se mostram possíveis para se ver a escola



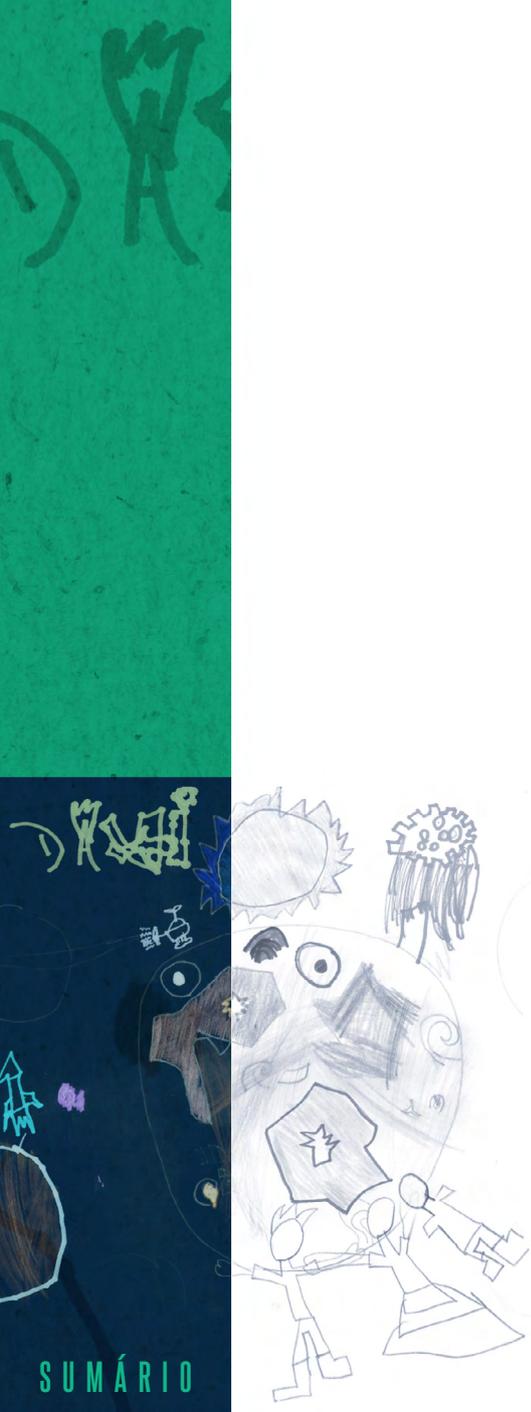
como ela é. Nesse sentido, muitas vezes fica claro que é preciso fazer o necessário e não somente o possível na formação dos professores.

A publicação do livro 10 anos depois se deve ao entendimento de que há questões relacionadas à Educação Infantil e ao *trabalho pedagógico com a criança pequena* ainda longe de estarem resolvidas, mesmo quando a vasta produção teórica a partir dos referenciais da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, nos indicam que as crianças são sujeitos, criadores e produtores de culturas (MULLER; CARVALHO, 2009; BELLONI, 2009).

A emergência de uma Sociologia da Infância vem sendo discutida tanto no âmbito da sociologia, como também no da educação, o que para se pensar a educação da criança em ambientes institucionais é um avanço. Tem-se dessa forma a possibilidade de deixar e fazer aparecer um sujeito que produz cultura e se relaciona com seus pares, o que leva a desejar que uma outra possibilidade de trabalho com a criança aconteça.

Considera-se, porém que esse entendimento ainda se apresenta mais no nível do discurso e localizado frequentemente na academia. Ademais, precisa-se ponderar as possibilidades e limitações desses referenciais para questões tão importantes como a forma como cada professor/professora consegue mobilizar seus conhecimentos na organização do trabalho pedagógico com a criança pequena.

Configurando essas ideias, foi possível então decidir que havia uma problemática viável e latente no sentido de investigar questões relacionadas ao *cotidiano da Educação Infantil* tendo-as como foco de trabalho na universidade e, especificamente na formação de pedagogas e pedagogos. Essa necessidade se tornou, então, ponto de partida e de chegada para a produção da pesquisa realizada e da minha Tese. Ou seja, considera-se que é preciso refletir sempre sobre o



caráter pedagógico das ações que se realizam com crianças pequenas na Educação Infantil.

Essa possibilidade, de início, levou a questionar sobre a suposta originalidade da temática, busquei então nas experiências profissionais tidas até então, os indícios de que esta questão estivesse acomodada. O que percebi, ao focalizar cada vez mais o olhar, foi que essa questão se mostra carente, além de um olhar, também um pensar cuidadoso, criterioso e indagador e foi nesse sentido que construí os argumentos em torno da pesquisa realizada.

Foi assim que se mostrou necessário adentrar para um espaço educativo de crianças pequenas. Este foi sem dúvida um processo muito interessante, já que se mostrou possível reconfigurar vínculos discutindo perspectivas de atuação junto à Educação Infantil. A oportunidade de conviver e estabelecer novamente vínculos mais intensos com o cotidiano de educação de crianças pequenas se mostrou uma oportunidade de estreitar laços ainda não tidos com um espaço educativo tão próximo e por vezes tão distante dos processos formativos que realizamos na universidade¹.

Além de interessante, esse processo se tornou revelador de algo muito bem expresso nesse trecho da música de Milton Nascimento: *Coisa que gosto é poder partir sem ter planos, melhor ainda é poder voltar quando quero*. Dessa forma foi interessante perceber que quando me denomino como “visita” nas Instituições de Educação Infantil, tenho a possibilidade de, nessas situações, voltar a espaços e companhias com os quais sempre me senti bem: os espaços de Educação Infantil e as crianças.

Nesse sentido, o trabalho se estruturou com vistas a apontar elementos para a formação de pedagogas e pedagogos a partir de

¹ Esta ambiguidade foi assim entendida em alguns momentos e abordagens metodológicas feitas durante a pesquisa.

um olhar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo – NEIIA² - um espaço educativo de crianças situado geograficamente no espaço da Universidade Federal de Santa Maria e que tem *estreita* relação com o Centro de Educação e também com o Curso de Pedagogia.

Nesse livro dá-se visibilidade ao *cotidiano de educação da criança pequena*, demonstrando os *elementos que compõem o trabalho pedagógico*, no sentido de se pensar as referências relacionadas à Educação Infantil para os processos formativos do(s) curso(s) de Pedagogia.

No decorrer do processo de doutoramento, busquei delinear e lapidar um objeto de estudo que me movesse a uma pesquisa que me fizesse sentido no âmbito pessoal e profissional. Na perspectiva de situar fragmentos do processo de busca por uma aprendizagem que desse sentido aos meus estudos, já na qualificação da Proposta de Tese concebia que *a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil*:

[...] constitui-se no conhecimento necessário ao professor sobre questões relativas ao cotidiano da Educação Infantil e os sujeitos e suas relações nesse cotidiano. O entrelaçamento das dimensões tempo e espaço da educação da criança pequena tem importante referência nesta especificidade, pois envolve também a forma como se concebe e efetivam as ações de cuidado e educação da criança, considerando seu desenvolvimento (em todas as dimensões: afetiva, motora, psicológica, cognitiva) e sua aprendizagem (de conceitos, habilidades e formas de ser e estar no mundo) (LIMA, 2009, p. 22).

É importante indicar que a concepção trazida para esse texto é uma construção calcada nas experiências de professora formadora

2 Em 2012 o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA) tornou-se Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo – UEIIA, passando a fazer parte da estrutura organizacional da Universidade Federal de Santa Maria. Posteriormente foram destinadas vagas de professores Efetivos da carreira Educação Básica Técnica e Tecnológica.

e que vem sendo delineada nas travessias que fiz desde que atuava como Recreacionista nas creches com crianças pequenas. Esta construção também é a defesa de uma formação profissional voltada *também*³ para *qualificar as atividades desenvolvidas com as crianças na Educação Infantil*, o que é um ponto importante a ser rediscutido constantemente nos cursos de Pedagogia.

Na construção da Tese, os caminhos trilhados, as escolhas feitas durante os quatro anos, fazem parte de um todo que não cabe em um documento final. Porém, se torna importante dar a conhecer as opções teóricas e metodológicas da pesquisa, tendo em vista a caracterização do trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas, bem como as referências possíveis de serem pensadas como contribuição para a formação de pedagogas e pedagogos para a atuação na Educação Infantil.

A primeira parte do trabalho – *Processos formativos: escolhas acerca do objeto de estudo* - dá visibilidade aos processos formativos através dos quais foi possível delinear o objeto de estudo da Tese. Mesclado pelos processos e escolhas pessoais e profissionais, esse capítulo demonstra a problemática em estudo, os objetivos traçados, bem como os pressupostos iniciais do mesmo. Nessa parte do trabalho evidencia-se que o que se pensa sobre o trabalho pedagógico está relacionado aos movimentos de expansão da área da Educação Infantil, e da necessidade de se pensar a formação de pedagogas e pedagogos para atuar com a criança pequena.

O segundo capítulo - *Educação Infantil: escolhas para a infância e sua educação* – trabalha a infância como categoria social produzida cotidianamente nas sociedades. Considera-se que as diferentes imagens que se tem da infância são projeções dos adultos sobre o

3 Esta expressão é utilizada por entender que os cursos de pedagogia têm historicamente dado sua contribuição muito mais à formação de pedagogas e pedagogos para atuarem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

que se pensa e espera serem a(s) infância(s) e a(s) criança(s). Também se tematiza a história da institucionalização da infância, focalizando a creche como instituição encarregada do atendimento à população infantil e tendo em vista sua função social, para tanto infere-se a necessidade de se rediscutir o caráter educativo e pedagógico do trabalho desenvolvido nesses espaços.

O terceiro capítulo - *Escolhas acerca da formação acadêmica para o trabalho com a criança pequena* – discute a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia no cenário das políticas acerca da formação de professores. Traz-se para o texto uma visão crítica das DCNCP, juntamente com a discussão nacional sobre a ênfase das propostas de cursos de Pedagogia com base na docência. Pondera-se ainda a polivalência e o aligeiramento com que se pode hoje estabelecer a formação nos referidos cursos. Posiciona-se a necessidade de ao se formando para a docência, construir referências ligadas à educação de crianças pequenas e ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

O quarto capítulo - *Construindo pontes para a travessia: no cotidiano da universidade o trabalho pedagógico com crianças pequenas* situa a relação existente e necessária entre a instituição universitária e as Unidades Universitárias de Educação Infantil problematizando a função acadêmica das unidades e pontuando a relevância das mesmas como espaços educativos e formativos em que se pode contribuir com os rumos e as pesquisas sobre a formação nos cursos de Pedagogia.

No quinto capítulo – *Cotidiano e trabalho pedagógico nos cenários da Educação Infantil* – realiza-se o aprofundamento de conceitos relacionados ao cotidiano assumindo-o como categoria teórica do trabalho de Tese. Coloca-se o entrelaçamento da estrutura da vida cotidiana ao que se entende por trabalho pedagógico e indica como, no cotidiano essa estrutura pode se relacionar as escolhas, opções, omissões que acontecem no dia a dia. Pontua-se a

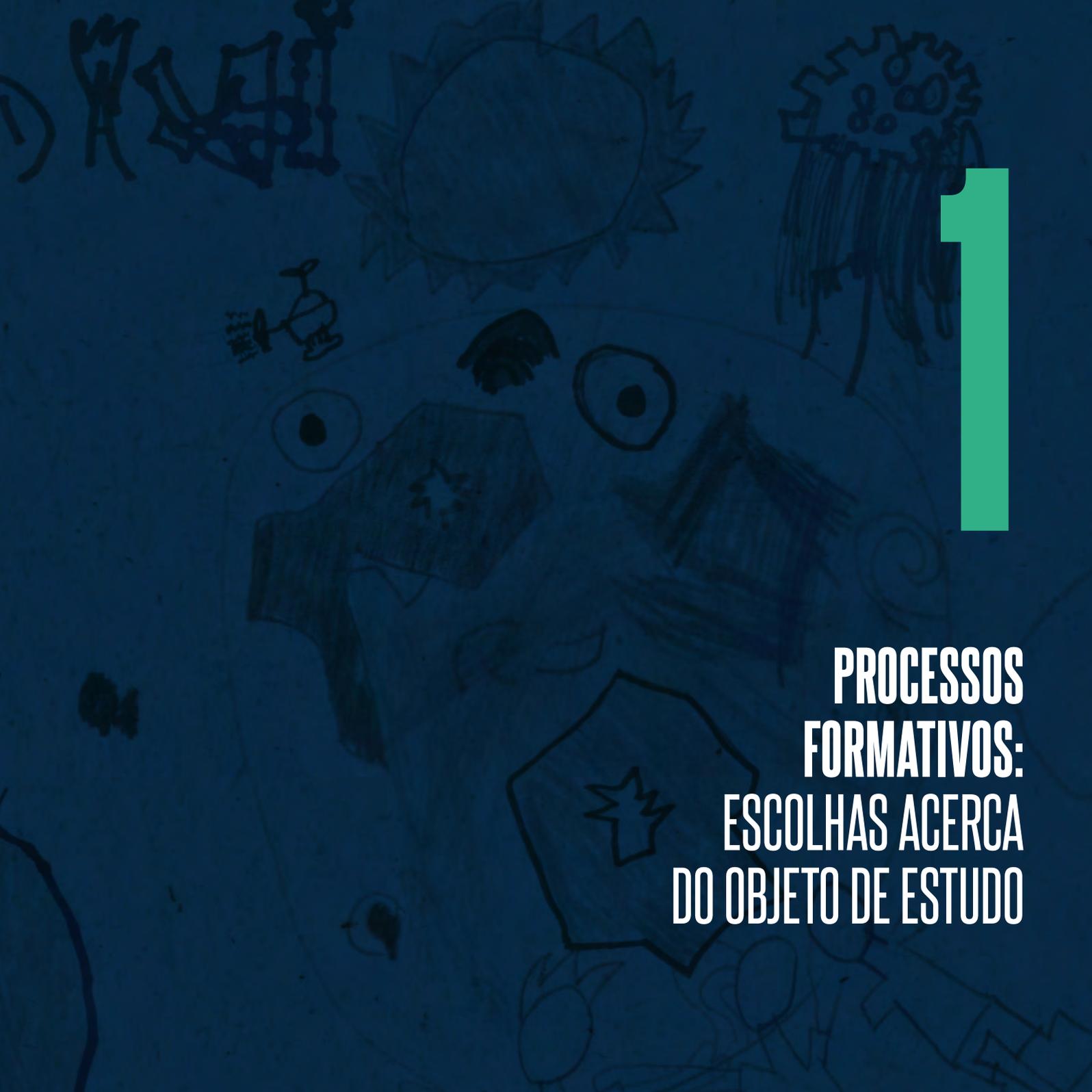
necessidade de que as escolhas ligadas a educação das crianças na materialidade do trabalho pedagógico sejam moralmente orientadas e visem relações éticas com a infância que se trabalha.

Em *A pesquisa, seus caminhos e o caminhar* – explicitam-se a natureza, universo e abordagem da pesquisa. Demonstram-se os instrumentos e a forma como se pensa que eles cumpriram com os objetivos colocados para a investigação. As diferentes formas de produção dos dados são trazidas para demarcar sua importância junto às *Cenas do Cotidiano*, que nesse trabalho se destacaram no sentido de impregnar-se de força na demonstração de como se vive o que se vive no cotidiano de educação de crianças pequenas.

No sétimo capítulo – *Trabalho pedagógico no cotidiano: cenários do possível* – demonstram-se as análises realizadas com base na relação entre teoria e empiria. Por fim apontam-se os elementos que compõem o trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas sugerindo-os como referências para a formação de pedagogas e pedagogos .

Considerando-se os estudos da vida cotidiana, força estabelecida em minha Tese como ponto de partida, como travessia e como ponto de chegada, coloca-se como um desafio pesquisar o contexto de trabalho tão próximo geograficamente e às vezes distante do que se pensa ser a educação da criança em espaços coletivos de Educação Infantil. Esse desafio se torna imenso, mas não pode impedir que possamos contribuir de forma efetiva para que alguns elementos/fatos/situações/espacos possam ser repensados tendo em vista suas possibilidades de transcender a experiência do dia a dia.





1

**PROCESSOS
FORMATIVOS:
ESCOLHAS ACERCA
DO OBJETO DE ESTUDO**



O “trabalhinho” mostrado nessa imagem data da década de 1970, período em que a educação de crianças menores de sete anos acontecia institucionalmente em Creches ou em classes de Maternal, Jardins de Infância, e/ou Pré-escolas⁴. Nas instituições em que acontecia a Educação Pré-escolar a concepção de trabalho com as crianças era pensada a partir do prefixo *Pré*, que designa anterioridade – a pré escolarização. A perspectiva de atendimento caracterizava-se pela preparação da criança para as aprendizagens

4 O trabalho acima é de minha autoria, já que fui uma das muitas crianças que frequentou a Educação Pré-escolar no final dos anos de 1970.

que aconteceriam nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Dessa forma, nas proposições pedagógicas das instituições de atendimento à criança - anteriormente à década de 1980 – era difícil encontrar algo que caracterizasse um modelo educativo diferente do impresso na escola de ensino fundamental (KRAMER, 1987, KUHLMANN Jr., 2001, OLIVEIRA, 2005).

É no cenário de propostas de atendimento à infância, no final da década de 1980 que se constituem minhas primeiras experiências de trabalho junto às crianças pequenas⁵. Esse momento histórico de abertura política, preparações para as eleições diretas que aconteceriam no ano de 1989 fomentaram as discussões acerca de referenciais teóricos críticos que embasariam relações pedagógicas diferenciadas das que a maioria dos estudantes havia vivenciado na escola.

Na mesma época, a formação de professores ainda tinha grande força no nível médio, em cursos de Magistério. O Instituto de Educação Olavo Bilac (IEOB), por ser uma escola pública, historicamente ocupou-se dessa formação na região central do Estado do Rio Grande do Sul. A Universidade Federal de Santa Maria se fazia presente nessa formação pela via dos Estágios nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio propostos pelo curso de Pedagogia da época. Assim as disciplinas de Sociologia, Psicologia, Didática e Estrutura, se tornavam marcantes, já que eram relações pedagógicas significativas porque faziam pensar além do vivido na escola, problematizando os aspectos em que estavam ancoradas as práticas escolares experienciadas ao longo dos processos de escolarização.

Pode-se dizer que minha paixão pela Educação inicia-se nas experiências no Magistério que, na época, estavam marcadas pelas

5 Tais experiências se configuraram por Estágios vinculados ao Centro de Integração Empresa Escola (CIEE), realizados inicialmente na Creche Amarelinha (Creche da Rede Particular de Santa Maria/RS). O fato que abriu a possibilidade de atuar nesse espaço foi a entrada no Curso de Magistério, em nível médio, no Instituto de Educação Olavo Bilac.

leituras e discussões acerca dos referenciais de Libâneo, Gadotti; também as teorias e tendências pedagógicas e pela análise dos fatores políticos, econômicos e sociais que permeiam o fazer docente. Meu interesse pela área da Educação aumentava à medida que vivenciava a cada dia o cotidiano da criança pequena em situações educativas de estágios extracurriculares realizados durante três anos na “Creche Amarelinha”.

Nesse período de minha trajetória formativa, ao mesmo tempo em que estudava ainda no curso de magistério, me via cada vez mais afetada pela educação das crianças e com um desejo de saber se o que fazia – situações de brincadeira propostas e *brincadas* com as crianças, organização de passeios, festas e situações que via de regra eram aprovadas pelas crianças e seus pais - realmente poderia ser considerado um “bom trabalho” na Educação Infantil. Essas e outras inquietações colocavam em cheque o conhecimento pedagógico para atuar com crianças pequenas, conhecimento esse buscado posteriormente na formação inicial no curso de Pedagogia com habilitação em Educação Pré-escolar⁶.

A entrada no Curso de Pedagogia da UFSM possibilitou também a inserção em projetos de pesquisa e atividades de extensão, essas inserções inicialmente aconteceram no NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil - do Centro de Educação, logo depois em outras instâncias/Departamentos. Após a conclusão do curso e com a aprovação no Mestrado, outros caminhos e outras aprendizagens efetivaram-se⁷.

- 6 O currículo do Curso de Pedagogia da UFSM (1984-2004) considerava que a Educação da criança de 4 a 6 anos seria o foco de trabalho futuro das pedagogas egressas.
- 7 No Mestrado iniciei também minha caminhada no GEPEIS/PPGE/UFSM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social/Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Santa Maria). Com esse Grupo aprendi as possibilidades e limitações do vínculo, da escuta, da pesquisa em rede, da partilha e produção coletiva em função de eventos acadêmicos e da formação continuada que é uma das marcas do trabalho empreendido, essas experiências muito contribuíram para minhas aprendizagens profissionais.

A pesquisa realizada no Mestrado que contou com a colaboração de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS - formadas no Curso de Pedagogia da UFSM - reflete um pouco da constante busca por uma outra perspectiva de trabalho junto à criança e de aprofundamentos teóricos, que julgava necessários para o empreendimento da pesquisa. Essa busca teve como foco a Formação de Professores e se materializou, naquele trabalho, na tentativa de conhecer as trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional das professoras, buscando visibilizar como as formas de viver a brincadeira em outros tempos estavam materializadas em suas atividades profissionais com as crianças.

Ao analisar os “achados da pesquisa”, a formação de professores para o trabalho na Educação Infantil ganha mais força nessa trajetória, já que investir na formação inicial, em cursos de Pedagogia mostra-se um caminho além de possível, necessário para constituir a solidificação da Educação Infantil como um campo de conhecimentos inerentes à formação de pedagogas e pedagogos .

Defende-se a formação de pedagogas e pedagogos com vistas a atuar de forma séria e comprometida com a educação da criança pequena. Nesse sentido a formação nos cursos de pedagogia precisa promover processos formativos em que se tenha possibilidades de conhecer a criança, os cotidianos da Educação Infantil nas diferentes instituições, as infâncias e suas culturas; em suma uma formação sólida em termos teórico-metodológicos, políticos e éticos.

Após a saída do mestrado, as experiências profissionais na Educação Superior me levaram a um outro “lugar”, um outro espaço de trabalho. Este espaço me fala e me faz dizer de como institucionalmente pensamos a formação de pedagogas e pedagogos *para o trabalho pedagógico* na Educação Infantil. Nesse sentido, o que vivia como participe - *o cotidiano de educação da criança pequena* – passa a ser espaço de olhar atento e cuidadoso; tornou-se um foco de análise

acerca das relações que são possíveis de serem estabelecidas com a formação proposta nas instituições universitárias⁸.

Minha inserção na Educação Superior foi, desde o início, ligada aos cursos de Pedagogia, às atividades de Estágio e às disciplinas preparatórias para tal, que, mesmo com outra terminologia se caracterizam pela área de Didática, sendo que a maioria delas foi marcada por experiências ligadas à Educação Infantil. Mesmo tendo feito o curso de Pedagogia na perspectiva da Educação Pré-Escolar, com os estudos direcionados para a educação da criança de 4 a 6 anos, se mostrou claro que à medida que intensifiquei estudos, pesquisas e experiências de trabalho, intensificaram-se também algumas convicções. Essas convicções podem ser expressas no investimento em discussões e reflexões acerca do *trabalho pedagógico na educação da criança pequena*⁹.

A escolha por trabalhar com a educação da criança pequena, na Educação Infantil é parte também de um posicionamento em relação à formação proposta nos cursos de formação, via Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (DCNCP). Esta é uma formação que pretensamente entende os processos formativos para

- 8 No âmbito da Educação Superior, trabalhei em Vacaria/RS, no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Depois disso atuei por 4 anos no Centro Universitário de Jaraguá do Sul/SC – UNERJ - como professora também no curso de Pedagogia. A trajetória na UNERJ foi intensa, em 4 anos atuei em diversas disciplinas, de início, meio e final do curso de Pedagogia. As disciplinas e os Estágios Curriculares maioria com foco na Educação Infantil, foram ricas experiências profissionais, pois além de ter a oportunidade de conhecer o processo formativo como um todo, era possível ter clara a diferença entre o que se sabe e o que é necessário saber - sobre o *trabalho pedagógico* com crianças pequenas - para atuar na Educação Infantil.
- 9 A despeito de hoje termos a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (2017) e em suas diferentes versões trabalhar com a nomenclatura de Bebês (crianças de 0 a 18 meses), Crianças bem pequenas (de 19 meses a 3 anos e 11 meses) e Crianças pequenas (de 4 anos a 5 anos e 11 meses) a opção nesse trabalho foi outra. Esta expressão foi utilizada na Tese na consideração da criança em sua fase anterior à entrada no Ensino Fundamental, na Educação Infantil – Educação da criança de zero a cinco anos e onze meses, em ambientes coletivos

a atuação com a Infância numa perspectiva longitudinal e integrada, uma infância sem rupturas acerca de fronteiras etárias (BRASIL, 2006).

À época das discussões acerca das Diretrizes, a partir de alguns diálogos tecidos informalmente com colegas atuantes em cursos de pedagogia de outras universidades, considerava-se que havia um retrocesso ao se fazer valer as determinações das DCNCP, já que a área da Educação Infantil como um todo, e em todo o país, ganhava reconhecimento e legitimidade, algo que descaracteriza-se em nome de se pensar os processos formativos de “pedagogas/pedagogos para a infância”.

Esta expressão foi o mote dos discursos que permearam a Reestruturação Curricular dos cursos de Pedagogia da UFSM no ano de 2006. De que “infância” se falava, ainda é uma dúvida para mim... Considero também que os processos de implementação das DCNCP e conseqüentemente de outros modelos formativos nos cursos de Pedagogia foram, alguns, demasiadamente aligeirados pelo próprio conteúdo das Diretrizes, ou pela interpretação que dele se fizeram.

Em contrapartida, posiciona-se a Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, figurando na composição da Educação Escolar Brasileira e como um campo ainda em constituição em termos *epistemológicos, metodológicos, políticos e éticos*.

Nesse contexto, se precisa considerar que o trabalho pedagógico com a criança pequena apresenta especificidades¹⁰ que precisam ser discutidas e tematizadas como foco de estudos em diferentes etapas e modelos formativos seja na formação inicial, ou continuada de professores, na graduação e pós-graduação.

10 Entende-se essa especificidade relacionando-se ao que é analogamente *próprio, particular, característico, peculiar* (LAROUSSE, PRIBERAM on line, MICHAELIS) acesso em Agosto de 2009.

É próprio, particular, característico, peculiar das instituições de Educação Infantil a organização diferenciada nos turnos de atendimento, as configurações espaciais que se diferem pela faixa etária das crianças, as ações que envolvem os cuidados com o corpo, saúde e bem estar da criança como: trocas de fraldas, alimentação, mamadas; a consideração da primeira inserção em um espaço institucional fora da família, a própria relação com a família que é de complementaridade e se constrói tendo como base a vinculação afetiva, etc.

Esses aspectos são definidores de que há características próprias na organização do trabalho pedagógico nas Instituições de Educação Infantil, compondo dessa forma, uma especificidade nesse trabalho. Porém, não só por isso pode-se discutir esta especificidade, precisa-se também levar em conta a constituição histórica da Educação Infantil como espaço educativo de crianças pequenas, as políticas sociais e educacionais relacionadas à Educação Infantil, a luta pela legitimidade e pela formação de profissionais em nível superior e, também, a forma como a sociedade vê a criança e trata as questões relativas à infância.

O que se mostrou consequente para a comunidade acadêmica ligada à Educação Infantil¹¹, é que os processos formativos propostos nos cursos de Pedagogia pós-DCNCP precisam posicionar fortemente na formação os aspectos que caracterizam a educação da criança pequena, os quais, pelos processos aligeirados e polivalentes que se instauraram nos cursos de Pedagogia sequer chegam a ser postos em discussão.

11 Citam-se como exemplos: Congresso Paulista de Educação Infantil - COPEDI, Fórum Gaúcho de Educação Infantil - FGEI, Fóruns Regionais de Educação Infantil, Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil - MIEIB, nos quais é característica a força das discussões sobre os rumos da Educação Infantil no que diz respeito a: Políticas Públicas, Legislação, Legitimidade, Perspectivas de atendimento, Organização institucional, Formação dos Profissionais, etc.

Sabe-se que por muito tempo os cursos de Pedagogia organizavam seus processos formativos revelando, forte similaridade nas discussões acerca da educação de crianças em espaços escolares da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Essa era também uma característica do curso de Pedagogia na UFSM. Para Tomazzetti:

[...] podemos entender que a forte ênfase desse modelo curricular em disciplinas semelhantes as da formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, reforçava a fragmentação do conhecimento em áreas especializadas e dificultava o exercício das funções docentes no interior das instituições educativas para a criança de zero a seis anos (2004, p. 35).

Pode-se dizer então, conforme já historicizado por Tomazzetti (2004), que naquele modelo curricular, reforçavam-se as dificuldades - geradas pela ausência de referências teórico-metodológicas - de tematizar no curso, perspectivas de trabalho com *crianças de zero a seis anos*.

Talvez pudéssemos pensar que, para aquele contexto histórico – décadas de 1980 a 2000 - ainda tivéssemos como justificativa a ideia de que uma outra concepção de Educação Infantil estava se construindo e consolidando. Porém, os avanços em relação à área da Educação Infantil foram consideráveis justamente nesse período (LIMA, 2002).

No período de realização do curso de Pedagogia (1995 a 1999) começava-se a produzir de forma contumaz uma outra ideia acerca da educação da criança pequena. Nesse contexto, referenciam-se alguns apontamentos legais que focalizam e auxiliam na sustentação de uma outra perspectiva de Educação Infantil no Brasil.

Os primeiros indícios de que uma outra perspectiva de Educação Infantil sairia do âmbito da militância de estudiosos e passaria a figurar na legislação brasileira, foram, em primeiro lugar, a promulgação da Constituição Federal de 1988, a qual no Inciso IV do Artigo 208 institui a Educação Infantil como dever do Estado e um Direito da



Criança. Direito este reafirmado em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990) no Artigo 53 (LIMA, 2002).

Corroborando com estes apontamentos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB / Lei 9394/96) sancionada em 20 de Dezembro de 1996, contempla pela primeira vez a terminologia Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica; passando então a fazer parte da estrutura da educação escolar brasileira, devendo ser oferecida em Creches para crianças de zero a três anos e em Pré-Escolas para crianças de quatro a seis anos.

A LDB também foi clara quando, no Artigo 89, estabeleceu que as instituições de Educação Infantil deveriam vincular-se ao respectivo sistema de Ensino; devendo esse processo acontecer no prazo de três anos. Isto significou também que os Conselhos Municipais ou Estaduais de Educação precisariam estabelecer normas para o credenciamento e funcionamento das instituições. As normas deveriam dizer respeito, entre outros aspectos, à existência de proposta pedagógica, *professores qualificados* e espaço físico adequado (LIMA, 2002).

Essa época foi marcada pela efervescência de discussões acerca da indissociabilidade das ações de educação e cuidado da criança pequena, a função social da Educação Infantil, a necessidade de formação dos profissionais em nível superior, a tentativa de avanço para uma outra perspectiva de trabalho que não a da pré escolarização.

Essas discussões geraram (e ainda geram) inúmeras produções científicas na área constituindo-se então o início de uma outra concepção de Educação Infantil, sendo que as transformações legais podem ser entendidas como reflexos da produção acadêmica brasileira, assim como do engajamento da sociedade civil e dos movimentos sociais numa luta comum (CERISARA, 2002; FARIA, 1998; CRAIDY E KAERCHER, 2001; OLIVEIRA, 2001).

Em movimentos de muitos avanços e alguns retrocessos referentes à Educação Infantil, se destacam algumas iniciativas no sentido de garantir que as verbas necessárias para a manutenção e criação de novas vagas para as crianças se efetivem em um atendimento de qualidade. A luta pela vinculação da Educação Infantil aos recursos do FUNDEB¹² é um exemplo que pode ser citado.

Em 2008, com a aprovação do Projeto de Emenda Constitucional (PEC) do fim da Desvinculação de Receitas da União (DRU) – PEC 277/2008, a estimativa era de que as verbas para a Educação Infantil aumentassem. Por outro lado, foi muito discutido em diferentes eventos da área¹³ o fato da PEC acima referida ter dado origem à Emenda Constitucional (EC) 59/2009 que instituiu também a obrigatoriedade da Educação Infantil para a criança e a família desde os quatro anos de idade.

Tal medida, que foi aprovada sem a devida discussão da sociedade e dos movimentos sociais, acabou gerando controvérsias no sentido de que aos municípios caberia implementar medidas que subsidiassem o atendimento para todas as crianças com idade a partir dos 4 anos, ao mesmo tempo que as famílias, a partir de 2016 são obrigadas, por força de lei, a matricularem seus filhos.

A Educação Básica e gratuita para crianças e jovens de 4 a 17 anos, implementada a partir de 2016 leva a refletir sobre questões importantes: Para criar as vagas colocadas como obrigatórias, como os municípios devem se organizar? A oferta obrigatória modifica os turnos de atendimento nas Instituições de Educação Infantil? Em que medida a qualidade está sendo garantida? E as instituições que ainda

12 Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

13 V ENCONTRO ESTADUAL DO FÓRUM GAÚCHO DE EDUCAÇÃO INFANTIL (FGEI), juntamente com as reuniões mensais do FGEI e das reuniões também mensais do FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL – FREICENTRAL. Refere-se nesse trabalho aos encontros realizados em outubro e novembro de 2009.

têm o atendimento a crianças de zero a três anos? E o direito da criança e da família ao atendimento em creches públicas? Como se procede com a necessidade, sempre presente, de formação profissional para o trabalho com crianças pequenas? Essa formação continua a se pautar por estudos sobre a criança pequena e a menor de três anos?

Esses questionamentos nos acompanharam no processo de implementação do que se chamou de “Lei da Obrigatoriedade” - Lei 12.796/2013. Sobretudo porque consideramos que talvez a obrigatoriedade do Estado e das famílias não garanta a qualidade almejada. Ademais, talvez ela mesma signifique alguns retrocessos no tocante às formas de organização da Educação Infantil tanto para a criança de 4 a 6 anos, quanto na diminuição da responsabilidade desse mesmo Estado para com as crianças menores de 4 anos.

Podemos dizer que grande parte dos avanços que marcaram a trajetória da Educação Infantil no Brasil nos últimos anos, devem-se à Coordenação Geral de Educação Infantil (COEDI/MEC)¹⁴, que foi órgão organizador e implementador de muitos dos documentos, produções e Programas de governo que fizeram ascender a Educação Infantil e suas políticas de formação e atendimento à infância brasileira em instituições criadas para este fim.

Entre as produções e/ou políticas fomentadas pela Secretaria de Educação Básica, especificamente no âmbito da COEDI, pode-se destacar os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006)*, *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006)*, *Política Nacional de Educação Infantil (2006)*, *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009)*, e a releitura do material de apoio *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (2009)*.

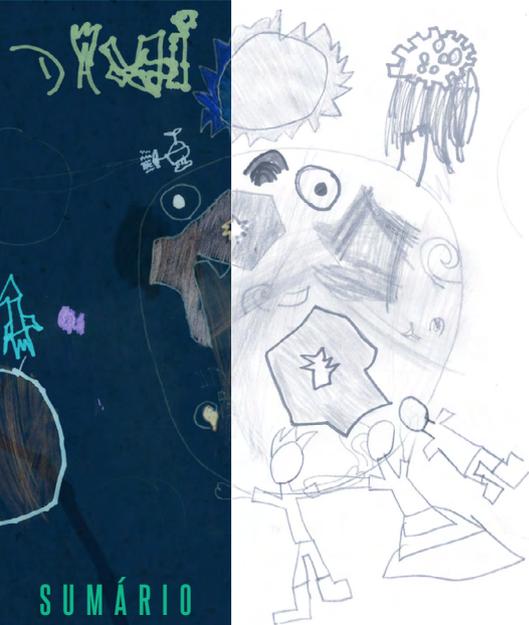
¹⁴ Coordenação Geral de Educação Infantil, alocada na Secretaria de Educação Básica do MEC, extinta em 2016, por ocasião da saída de Dilma Rousseff da presidência da república.

Em 2008, por meio do Projeto de Cooperação Técnica MEC/UFRGS, deu-se início ao processo de releitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998). Tal projeto envolveu a pesquisa e análise acerca das Propostas Curriculares das redes públicas de ensino em nível nacional e culminou com os documentos: Relatório de Pesquisa - *A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira*, e *Práticas cotidianas na Educação Infantil - Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. De acordo com o texto do Parecer 20/2009: “Esse processo serviu de base para a elaboração de Subsídios para as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica (BRASIL, 2009, p. 3)”.

Este documento representa mais uma forma de se pensar coletivamente, mesmo que sem consensos definitivos, formas de encaminhamentos da Educação Infantil em termos políticos, organizacionais, financeiros, posto que estabelece os princípios, as metas e os objetivos a serem buscados no atendimento à infância em instituições para este fim.

Dessa forma, chegamos à produção das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009, documento de caráter mandatório, “[...] a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil (BRASIL, 2009b, p. 1)”.

Essas produções tiveram ampla divulgação e foram foco de formações nas redes de ensino, universidades e movimentos em defesa da Educação Infantil pública e de qualidade. Pode-se dizer que esses documentos emergiram de densa produção teórica acerca da infância e sua educação em ambientes coletivos, assim como subsidiaram proposições e discussões teóricas que deram à Educação Infantil outras possibilidades de fortalecimento frente às demandas da sociedade e das populações infantis, incluindo-se nesse escopo a formação de profissionais para a educação das crianças.

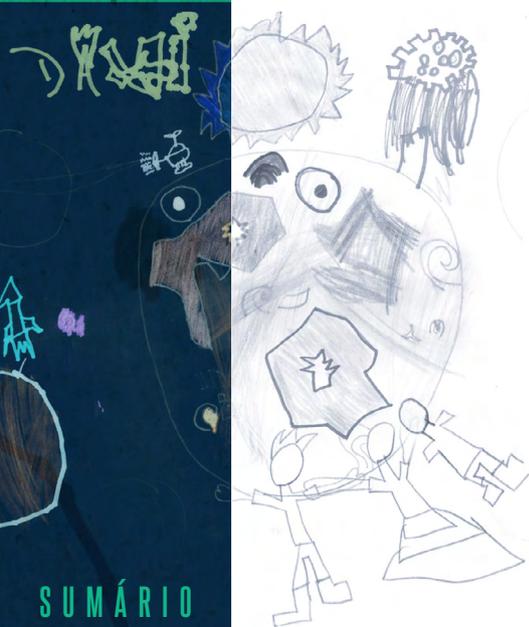


Essas produções, junto aos Programas de governo de um tempo importante para as pautas da educação da infância brasileira, conforme já mencionado, acompanham concepções teóricas acerca da infância e da Educação Infantil advindas dos estudos da Sociologia da Infância, Antropologia da Criança, que advogam a criança como sujeito, cuja infância é produzida de acordo com o contexto social e cultural de que faz parte. Mas também uma criança produtora de culturas, que participa ativamente da vida em sociedade, para a qual deve-se dar vez e voz nas experiências de que participa.

Como se vê muitos foram os movimentos nas diferentes frentes de trabalho e nas produções teóricas sobre a Educação Infantil no Brasil nos últimos anos. É nesse contexto que se inserem as discussões e produções para se projetar uma formação profissional para o trabalho pedagógico com crianças pequenas que seja mais coerente com o que se defende teoricamente no Brasil.

Se pensarmos na necessidade de uma formação alicerçada em conhecimentos relativos à infância e aos processos de apropriação dos conhecimentos na história humana, a pedagogia reveste-se de um significado formativo numa dimensão abrangente. No curso de pedagogia o objeto de estudo que se dá ao longo de todo o processo formativo é a própria produção da docência, história e constituição profissional. No caso da formação para atuar com crianças, tem-se como interface a infância, o sujeito criança e suas formas de apreensão do mundo. Este objeto é “rodeado” por referenciais de outras ciências – psicologia, filosofia, sociologia, antropologia – que auxiliam no entendimento de como os sujeitos humanos aprendem, se constituem e se explicam ao longo da história.

Pensa-se que é necessário um aprofundamento em torno do *ato pedagógico*, seus princípios e organização, o que faz com que se tenha que dispensar atenção especial aos processos de aprendizagem de pessoas em diferentes contextos institucionais e, no caso da Educação



Infantil, um destaque é necessário: os conhecimentos sobre a criança e as diferentes formas de viver a infância desde a sua saída do âmbito exclusivamente familiar.

Sendo a Pedagogia uma ciência de caráter interdisciplinar com diferentes bases epistemológicas, requer-se do profissional que irá atuar com a criança pequena, como pondera Faria (1998), que aprenda esta profissão. Para a autora está claro que “[...] a Pedagogia pouco ocupou-se das crianças de 4 a 6 anos e praticamente nada fez para as de 0 a 4 anos de idade” (1998, p. 77). Se, como diz essa autora, a Pedagogia ainda não cumpre seu papel na educação de crianças pequenas, é no investimento na formação deste profissional que precisamos concentrar esforços.

Mesmo em meio aos avanços citados é possível dizer que a formação de pedagogas e pedagogos esteve marcada por uma histórica e inegável *referência*¹⁵ ligada aos modelos de educação coletiva com crianças maiores, ou seja, as escolas de Ensino Fundamental. A *referência* à educação da criança nos Anos Iniciais, configurando processos pretensamente “mais pedagógicos”, existe tanto nas instituições de Educação Infantil, ou classes de Pré-escolas como nas instituições formadoras em seus cursos de Pedagogia, constituindo-se uma força nesses espaços.

Em face ao já exposto, o que se discute nesse trabalho são as possibilidades de se pensar a formação de pedagogas e pedagogos tendo como *referência também a educação da criança pequena*. Essa referência é colocada no trabalho de Tese como um significado, um valor, ou a *força* que precisa ter a educação da criança pequena nos processos formativos de pedagogas e pedagogos .

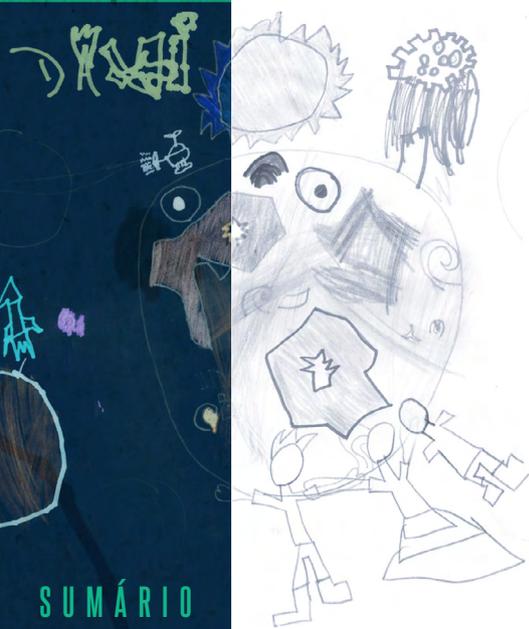
15 O termo *referência* será utilizado no sentido de *recomendação*, apresentação, também se colocando com a ideia de *Referencial*, denotando aquilo que constitui uma referência, um parâmetro (LAROUSSE CULTURAL, 1992).

Sabe-se da necessidade de se ter como pressuposto na formação de professores que atuarão com as crianças, uma visão longitudinal da infância em um processo educacional que aconteça de forma integrada, sob pena de estarmos segmentando o processo de escolarização que poderia e deveria acontecer de forma significativa e diversa da que se teve – e ainda se tem – nas escolas.

Porém, também se mostra necessário e desejável que se mantenham, na formação de pedagogas e pedagogos, o conhecimento sobre as particularidades que se apresentam no trabalho pedagógico com a criança de zero a dez anos, nas diferentes etapas do processo de escolarização pelas quais todas elas passam. Isso porque as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006) inferem a “[...] formação para a docência *na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*”, ou seja, atende-se aos apontamentos legais que dão conta de uma educação escolar que se subdivide em etapas.

Dessa forma, considera-se que as perspectivas possíveis e desejáveis de trabalho nas diferentes instituições em que a educação escolar acontece precisam constituir-se em focos de atenção nos cursos de pedagogia. E, nesse caso, precisa-se ponderar, como já dito anteriormente, que existem movimentos, ações, dinâmicas de trabalho que diferenciam o cotidiano das creches e das escolas de ensino fundamental, mesmo que se pense na infância de forma longitudinal e integrada.

É preciso investir na formação de um profissional que atue na educação da criança pequena com um perfil diferenciado, que tenha identificação com a criança, com o cotidiano de educação da criança pequena, com as formas de viver a infância, com o trabalho complementar ao da família nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, destaca-se a emergência de se discutir como se configura o



trabalho pedagógico nos espaços institucionais em que a Educação Infantil acontece.

Há um entendimento de que o *trabalho pedagógico* na educação da criança pequena caracteriza-se pela (re)produção, em papéis, de trabalhos que registrem as supostas aprendizagens das crianças. A primazia do registro em papel com ou sem desenhos prontos é frequente nas instituições de Educação Infantil. Isso dá a entender que o trabalho pedagógico na Educação Infantil passa necessariamente pela referência (também equivocada)¹⁶ à Escola de Ensino Fundamental, na qual se demonstram conteúdos trabalhados com cadernos cheios, sem que se questione a possibilidade de efetivamente trabalhar com conhecimentos que a criança pode e deve se apropriar em seu processo de escolarização.

Há uma crença de que o *trabalho pedagógico na Educação Infantil* se materializa em um momento pontual, distinto dos demais, a “Hora do Trabalho”. Este aspecto está ligado à questão das rotinas e mostra-se como definidor das ações realizadas na Educação Infantil, pois que os “trabalhinhos” acontecem em um horário pré-determinado e com ações geralmente condicionadas aos horários de alimentação, limpeza de sala e higiene das crianças.

Entende-se que o trabalho pedagógico na Educação Infantil pode ser caracterizado a partir de algumas interfaces, nas quais estariam assentadas as concepções de práticas articuladas ao que se concebe a respeito da infância, da visão que se tem da criança e de como se organizam e estruturam as instituições ligadas à educação de crianças pequenas. Considera-se que na área da educação as

¹⁶ É preciso considerar que é também equivocada a ideia de educação que via de regra acontece com as crianças maiores no ensino fundamental. Essa referência se materializa nas práticas que se caracterizam pela rigidez de tempos e espaços, nas práticas restritivas à ação, à expressão e ao diálogo da criança. Outra característica seria a ênfase com que se trabalha a relação da criança com o conhecimento, de forma linear, autoritária e bancária, como nos dizia Freire (1997).

práticas desenvolvidas com os sujeitos precisam ser pensadas como práticas sociais, ligadas a um contexto específico de atuação. O trabalho pedagógico então se caracteriza por sua *intencionalidade*, sendo que esta seria o elemento base dos desdobramentos das ações que professores e professoras desenvolvem em suas atividades profissionais. Para Libâneo:

O que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como *pedagógico* é, portanto, a direção de sentido, o rumo que se dá às práticas educativas. É, pois, o caráter pedagógico que faz distinguir os processos educativos que se manifestam em situações sociais concretas, uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa. Por isso se diz que a toda educação corresponde uma pedagogia. (2000, p. 115).

Na Educação Infantil os aspectos que dizem respeito às rotinas e as ações de educação e cuidado que se desenvolvem nas instituições demarcam, ou devem demarcar o caráter pedagógico das práticas desenvolvidas com a criança. Ou seja, há um conjunto de ações que caracterizam o trabalho pedagógico e, por conseguinte as práticas desenvolvidas com as crianças pequenas, essas se diferenciam pela dimensão institucional e pelas características da faixa etária com que se trabalha. Com esse conjunto de ações, consideram-se também as concepções e os posicionamentos expressos, visivelmente ou não pelos adultos que atuam nos espaços educativos com crianças pequenas.

No trabalho pedagógico estão presentes as dimensões institucionais nas quais a Educação Infantil se desenvolve, ou seja, não são somente ações, ou as práticas desenvolvidas, mas posicionamentos, princípios sobre os quais, *no cotidiano*, se demonstram as concepções a respeito da educação da criança pequena. O trabalho pedagógico envolve a afinidade de ações de diferentes profissionais que se ocupam da educação da criança. O trabalho pedagógico envolve



escolhas e, nesse sentido, discutiremos também as escolhas que se faz cotidianamente com vistas à educação das crianças.

Com base no exposto sobre o entendimento acerca do trabalho pedagógico na Educação Infantil, salienta-se que todo o trabalho de Tese foi produzido tendo o *cotidiano* como revelador de como se faz o que se faz na Educação Infantil. O cotidiano é entendido a partir da filosofia e da sociologia e figura como categoria teórica que subsidia a análise da realidade investigada.

A vida cotidiana caracteriza-se pela pluralidade, fragmentação e circularidade de ações, características que constituem a cotidianidade, as relações pessoais e a vida social mais ampla. Mas a cotidianidade é feita também de continuidades, repetições, existindo limites tênues entre a atividade cotidiana e não cotidiana, figurando entre elas infinitos tipos de transição (HELLER, 2008).

O estudo realizado se apresenta para além da descrição das experiências vividas pelos sujeitos, as rotinas, os movimentos, as atividades desenvolvidas no trabalho com a criança. Sobretudo nesse trabalho indicam-se os movimentos impressos e latentes, as características móveis e estáticas que se apresentam no trabalho pedagógico.

Os estudos da vida cotidiana caracterizam-se por focalizar aspectos da vida social antes menosprezados pelos filósofos e pelas ciências sociais. Esses aspectos são olhados e discutidos como parte do conhecimento socialmente acumulado, nesse caso, pela área da Educação Infantil. As relações teóricas são trabalhadas segundo conceitos e concepções de pensadores que contribuem para pensar a vida do ser humano, a posição que ocupa no mundo, suas relações sociais, políticas e sobretudo, éticas.

Para Patto: “[...] por intermédio do estudo da cotidianidade, também se realiza a ascensão do abstrato ao concreto e a referência à

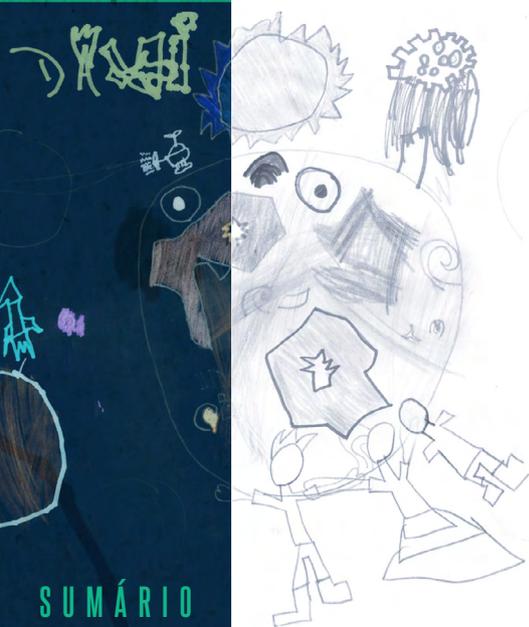


realidade social deixa de ser feita no singular para se fazer no plural; [...]” (1993, p. 137). É nesse sentido que olhar a cotidianidade pressupõe ter como horizonte a análise da vida social, mas com marcas homogêneas de tempo e espaço.

Ter “denominadores comuns” relacionados a realidades situadas no mesmo tempo e no mesmo espaço, embora fundamentais à compreensão da vida cotidiana e do trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas, poderia não dar conta, como únicos instrumentos de análise, da especificidade pretendida. Para tanto, esse trabalho se insere nas discussões acerca de relações possíveis entre como se faz o que se faz em um espaço educativo de crianças pequenas e sua inserção no espaço de uma universidade pública que forma pedagogas/pedagogos para o trabalho com a Educação Infantil desde a década de 1980.

Os estudos que envolvem o cotidiano e particularmente as leituras de Agnes Heller (2002, 2008) e de Heller; Fehér (2002) representaram grande auxílio para “aprender a olhar” na cotidianidade das instituições de Educação Infantil os aspectos necessários para pensar uma outra perspectiva de trabalho com a criança pequena. É na caracterização da vida cotidiana como a vida do ser humano inteiro, no conceito de autenticidade e as relações que se pode estabelecer com a ética, que se encontra uma possibilidade de pensar o trabalho pedagógico com crianças pequenas e também a abrangência necessária dessa temática nos processos formativos de pedagogas e pedagogos.

Considera-se que a caracterização do que e como se configura o *trabalho pedagógico na educação da criança pequena* é questão que necessita de um olhar atencioso, pois representa ainda um desafio para pedagogas/os, desafio esse que precisa ser encarado tanto nas instituições de atendimento à infância, quanto nos cursos de formação.



Dessa forma, importa questionar: Como caracterizamos a educação da criança pequena nos cursos de formação de pedagogas e pedagogos ? Como nos interrogamos a respeito da infância vivida nos espaços institucionais da Educação Infantil? Que elementos emergem do cotidiano de educação da criança pequena e que contribuem para pensar a formação nos cursos de Pedagogia?

Destaca-se também a importância *da discussão do que e de como se configura o trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas*. Leva-se em consideração que a maioria dos trabalhos existentes na área da Educação Infantil e da formação de professores – dentre os que discutem a formação para a atuação na educação de crianças pequenas – focalizam aspectos como Educação e cuidado, Afetividade, Organização de Espaços, Rotinas, todos importantes para se pensar a formação de pedagogas e pedagogos .

Este livro soma-se na reabertura do debate em torno de questões que são necessárias aos processos formativos de pedagogas e pedagogos ; posto que esses se tornam cada vez mais polivalentes, aligeirados e fragmentados, tendo variadas demandas a serem atendidas¹⁷.

Nesse sentido mostra-se necessário significar algumas ideias-chave que na linguagem coloquial já são entendidas, mas que nesse trabalho tomam dimensões argumentativas e de aprofundamento posto que auxiliam na delimitação do estudo e na sistematização dos dados propriamente ditos.

Com as definições já trazidas anteriormente de *Especificidade e Referência*, é importante delimitar as intenções de se trabalhar as expressões *o que e como se configura o trabalho pedagógico*

17 Os principais autores que estabelecem uma leitura crítica acerca das DCNCP, com os quais foi possível discutir a fragmentação, polivalência e o aligeiramento como Consequências das Diretrizes, são Libâneo; Küenzer e Rodrigues, e ainda Melo constantes do Livro do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, do ano de 2006.

na Educação Infantil, já que essa escolha está alicerçada num entendimento a respeito da relação dialética existente entre *conteúdo e forma*.

A separação desses elementos, ainda muito vista e discutida nos assuntos que se relacionam à escola e aos processos educativos intencionais precisa ser superada. Utilizar o *o-que-e-como* neste trabalho é uma aposta para que se pense nessa relação pendular de conteúdo-forma (MARCELLINO, 1998). Ou seja, o trabalho pedagógico envolve aspectos conceituais e metodológicos ao mesmo tempo; envolve concepções e práticas como aspectos imbricados, articulados e complementares que caracterizam e constituem a educação da criança pequena nos espaços educativos.

Nesse sentido, ao estar num espaço de Educação Infantil focaliza-se *como se faz o que se faz no cotidiano de educação da criança pequena*, estabelecendo os contornos profissionais dessas ações e busca-se com os resultados apontados na Pesquisa, indicar alguns *elementos referenciais* necessários aos processos formativos de pedagogas e pedagogos no contexto atual.

Outra ideia-chave está expressa nos *elementos referenciais* – ligados a educação da criança pequena – e que se consideram necessários aos processos formativos de pedagogas e pedagogos. Para tanto, os *elementos* são entendidos como matéria-prima, algo que está primeiro, fundamental, principal, que diz respeito aos princípios de uma arte ou ciência. Dito de outra forma os elementos, nesse trabalho, são pontuados na perspectiva de serem as partes que compõem os referenciais profissionais para o trabalho com crianças pequenas. Os elementos, ao mesmo tempo em que têm características de base, figuram como princípios, são partes de uma *força* (referência da educação da criança pequena).

A partir da problematização inicial realizada coloca-se em pauta o foco da pesquisa no sentido de estabelecer as relações entre vida cotidiana e o trabalho pedagógico que se desenvolve na Educação Infantil buscando refletir sobre a necessidade de reconhecimento dessas relações nos processos formativos de pedagogas e pedagogos. Nesse sentido, insere-se então o problema de pesquisa: *Que elementos constitutivos do trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano de educação da criança pequena de um espaço educativo inserido no contexto de uma universidade pública podem ser considerados como referenciais para a formação de pedagogas e pedagogos?*

Para tanto, este trabalho estabelece um olhar muito próximo ao cotidiano de um espaço educativo no sentido de *configurar o trabalho pedagógico na Educação Infantil buscando, com esse estudo, apontar elementos referenciais para a formação de pedagogas e pedagogos para atuarem com crianças pequenas.*

Para estabelecer os possíveis caminhos teórico-metodológicos da pesquisa, pretendeu-se de forma pormenorizada:

- Identificar as ações que compõem o trabalho pedagógico realizado com a criança pequena;
- Analisar como as diferentes ações desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil são realizadas;
- Entender que ações e pensamentos estruturam o trabalho pedagógico com crianças pequenas;
- Entender a relação existente entre as ações desenvolvidas pelos professores e as ações de outros profissionais que atuam no espaço educativo no sentido de refletir como essas ações se articulam na composição do trabalho pedagógico com as crianças;



- Apontar as Referências existentes no NEIA em termos de potencialidades para se pensar o trabalho pedagógico junto à criança pequena;
- Problematizar as questões relacionadas à função acadêmica de um espaço educativo inserido no contexto universitário.
- Problematizar as questões relacionadas a identidade “institucional” existente e aparente em relação à educação de crianças pequenas;
- Indicar os aspectos do cotidiano que apontam para elementos referenciais do trabalho pedagógico que precisam compor a formação de pedagogas e pedagogos.

A partir da exposição da problemática, da questão de pesquisa e dos objetivos, citam-se abaixo as questões a serem investigadas:

Qual(is) o(s) espaço(s) de atuação de um pedagogo/professor no cotidiano dos espaços de Educação Infantil?

Como as diferentes ações que estruturam o trabalho pedagógico são desenvolvidas? Que concepções essas ações revelam?

O que se diferencia no modo de vivenciar o cotidiano da creche de outros espaços educativos? Que elementos desse cotidiano nos auxiliam a pensar a formação de pedagogas e pedagogos no contexto atual?

Como os professores concebem o trabalho pedagógico com crianças pequenas? O modo como concebem o trabalho interfere no fazer cotidiano da instituição?

O modo de conceber o trabalho se diferencia por segmento de profissionais que trabalham? De que forma isso se torna visível no dia a dia?



As questões aqui citadas, junto aos pressupostos colocados abaixo compõem as diretrizes teórico-metodológicas pensadas para esse trabalho:

1. Cada instituição educacional apresenta seus ritos, seus hábitos, suas próprias formas de organização de espaço e de distribuição de tempo, os consensos, as diversidades e por vezes adversidades de opinião, as ideias e ações cristalizadas e advindas de olhares naturalizados, as expectativas individuais questionadas ou não, as omissões não dialogadas, as escolhas não discutidas nem referenciadas. As instituições que se caracterizam pelo atendimento em Educação Infantil apresentam esses aspectos de forma diferente, peculiar, característico das formas de viver o cotidiano naquele espaço. A formação da pedagoga/do pedagogo não pode prescindir de entender as relações existentes nesse cotidiano e de discutir o caráter pedagógico das ações que se realizam com as crianças nesses espaços.
2. Existem entendimentos antagônicos sobre o caráter pedagógico do trabalho que se realiza cotidianamente com crianças pequenas. Há quem defenda a perspectiva de ensino na Educação Infantil (ARCE, 2004, 2007); e há quem defenda uma perspectiva educativa e diferenciada da educação escolar, tendo a criança como foco central do trabalho (ROCHA, 1999; FARIA, 1998, 2007). Esta discussão polarizada espaça cada vez mais possíveis consensos nas produções teóricas sobre a educação da criança pequena, produzindo assim, uma segmentação acerca das proposições de trabalho defendidas em instituições de Educação Infantil e nos espaços acadêmicos dedicados aos estudos e à formação de professores para a atuação com a infância. Produzem-se, também, de um lado atividades cotidianas excessivamente diretivas e centradas no adulto, e de outro, atividades cotidianas esvaziadas de *intencionalidade profissional*

- pedagogicamente referenciada¹⁸ por parte dos adultos, sendo que a criança se torna exclusivamente quem dá o tom do trabalho desenvolvido.

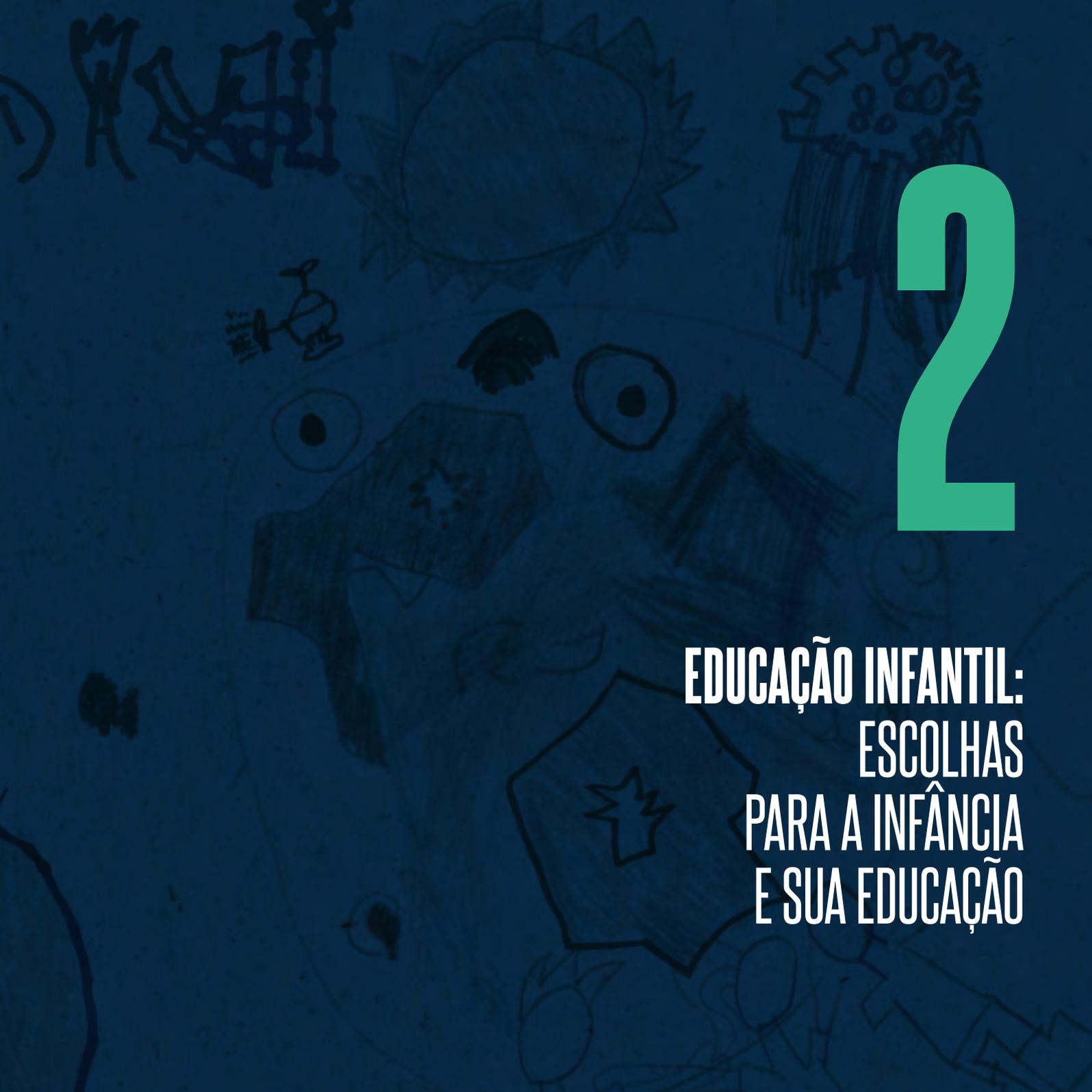
3. Os estudos e produções teóricas acerca da Sociologia da Infância (BELLONI, 2007; 2009) e Antropologia da Criança (COHN, 2005) têm contribuído para se pensar outras formas de olhar para a infância principalmente no que se refere às pesquisas com crianças. Mostra-se necessário, porém, que essas produções teóricas tenham suas ideias traduzidas para o cotidiano das instituições de Educação Infantil, no sentido de se discutir o espaço de atuação do adulto, tomando as instituições de educação de crianças pequenas como “um cotidiano” de atuação pedagógica que se pauta num olhar diferenciado para e sobre a infância.

As colocações aqui referenciadas e discutidas remetem a pensar no delineamento teórico e metodológico do trabalho investigativo que ora se apresenta em forma de livro. Para além da possibilidade de defesa de questões pertinentes à Educação Infantil e à formação de pedagogas e pedagogos, destaca-se a aprendizagem tida com este trabalho. O que se mostra importante a partir desse ponto do trabalho é a explicitação do percurso teórico constituído e a forma como se vê, interpreta e (re)conhece a criança e sua possibilidade de viver a infância na Educação Infantil. Para isso também é necessária a discussão

18 Esta expressão está sendo utilizada no sentido de delimitar o entendimento que se tem acerca da concepção de intencionalidade nos processos educativos formais. Uma intenção é um propósito, uma direção, um objetivo que determina uma certa ação, sendo entretanto independente da realização do ato visado. Do ponto de vista ético, pensa-se na relação entre a intenção e a realização do ato, quanto à constituição do próprio ato, quanto à responsabilidade do autor e quanto à atribuição de um valor ao ato. Para que algo seja intencional, precisa ser considerado pela responsabilidade que temos ao fazê-lo. (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996) Para este trabalho uma *intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada* demonstra os propósitos, a direção dos pensamentos e ações que têm como referência os conhecimentos pedagógicos acerca da Educação de crianças pequenas. É uma intencionalidade profissional, pois designa pensamentos e ações que se dão no nível profissional e não por vontade baseada no senso comum.

acerca da formação de pedagogas e pedagogos para o trabalho pedagógico com a criança pequena.





2

**EDUCAÇÃO INFANTIL:
ESCOLHAS
PARA A INFÂNCIA
E SUA EDUCAÇÃO**

Da sacada do apartamento a menina via a paisagem, com árvores, telhados e muito convite.

E pensava:

- Com quem vou brincar? O chato do Joãozinho do AP de baixo me chamou de “inxerida”, só porque peguei a raquete de ping-pong quando ele soltou, e joguei uma partida com o Xando. Este, por sua vez, como perdeu, não quer mais jogar comigo. Mariazinha, do AP aqui do lado, só gosta de brinquedos eletrônicos. Pronto: o resto é tudo gente grande neste edifício. Com quem vou brincar?

Foi quando o mar, que morava um pouco mais adiante, veio vindo, veio vindo, e lançou uma onda marota que respingou os cabelos da menina.

- E essa, agora!

- Essa, não! – falou o mar. Vim buscar você pra brincar!

- Não pooooooooossssss...

Nem terminou de gritar. A onda, assim como veio, voltou, carregando-a em sua crista.

Nem deu, também, pra pensar em nada. Só em sentir aquela sensação estranha e gostosa de flutuar sobre as águas, solta e livre como se fosse um pássaro.

De repente, ela era um barco muito colorido que balançava ao sabor das ondas.

Foi nesse vaivém que encontrou o peixe Não-me-deixe.

- Oi, peixinho, você quer brincar comigo?



- Claro, que quero. Vamos jogar uma carreira?
- Carreira?
- Isso mesmo.
- Quero! Respondeu o barco-menina, todo entusiasmado.

O sol deu a partida: - Um, dois eeee três!

Lá se foram mar afora o barquinho e o peixe.

O azul das águas parecia não ter fim. Quando o barco pensava chegar no horizonte, este fugia pra mais longe, como se também corresse.

O peixe nem corria: voava!

Até que o sol atravessou um cordão de luz, delimitando o ponto de chegada.

Foi incrível: o barquinho ganhou de carranca!

- Ganhei! Ganhei! – gritava, eufórico.
- Muito bem, - falou o peixe, - meus parabéns.

E agora escolha o prêmio.

- Prêmio?
- Isso mesmo?
- Pois bem, então vou lhe pedir uma coisa, mas acho que você não vai poder me dar.
- O que é? [...]

(Cenas da história SACOLA DE SONHOS, de MARIA DINORAH, 1997)



O que se apresenta na Epígrafe desse capítulo é o fragmento da história de uma menina que após certificar-se de que não havia com quem brincar em seu prédio, é convidada a um passeio por uma onda marota lançada pelo mar na tentativa de distraí-la. Sua aventura é tão intensa que ela, sendo um barco ganha uma “carreira” e pode pedir seu prêmio por isso. É uma história infantil que tematiza a infância e a (im)possibilidade de uma criança brincar, criar, imaginar. A escolha por um prêmio é uma possibilidade que tem de – talvez - acabar com o tédio de ficar só e sem amigos para brincar. Mais adiante no texto pode-se conhecer e refletir sobre a escolha da menina.

Em um estudo que se propõe configurar o trabalho pedagógico existente e desejável na Educação de crianças pequenas pretende-se também, pela pertinência dessa temática, discutir aspectos diretamente relacionados à Educação Infantil e que auxiliam a compor um olhar também sobre a formação de pedagogas e pedagogos . Dessa forma, o que se quer nessa parte do trabalho é demonstrar que a resposta à questão: “Como se produz concretamente (do ponto de vista da história) o conceito de infância?” não é fácil e nem se demonstra a reflexão dela advinda de forma estanque, linear e em tão poucas linhas escritas (SANTA CATARINA, 1998).

Heywood (2004) ao introduzir em sua obra a temática da infância e sua localização nas ciências – história, sociologia, psicologia, antropologia, - cita Jenks (1998) para delimitar as ideias do mesmo em relação a proposições potenciais para os historiadores. Para ele: “[...] a infância deve ser compreendida como uma construção social (HEYWOOD, 2004, p. 12).” Concordando com este autor Segat revela a necessidade de que se “[...] entenda a infância como uma categoria construída historicamente e em permanente processo de edificação” (2007, p. 36).

Heywood também afirma a necessidade de se entender as expectativas dos adultos em relação à infância, o que seria uma



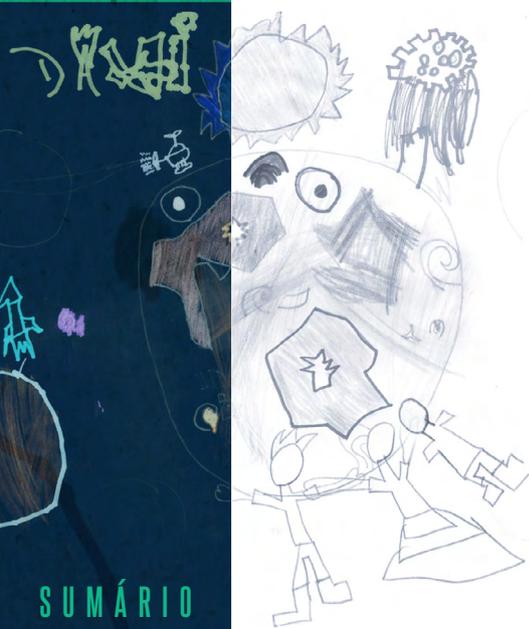
premissa a quem queira estudar a infância numa perspectiva histórica. Para ele: “[...] se quiserem recriar a forma como eram as experiências cotidianas das crianças no passado [...] devem primeiramente compreender aquilo que os adultos pensavam e sentiam sobre os mais jovens” (HEYWOOD, 2004, p. 22).

Cada cultura tem maneiras diferentes de ver a criança, de tratar e de educar, pode-se recorrer à concepção dela como um adulto em miniatura, que revela a visão negativa de um ser inacabado. É contrapondo-se a isso que Rousseau reivindica a especificidade infantil. Esta opinião até então diferenciada da infância na sociedade, inaugura uma nova sensibilidade voltada às crianças. A partir de Rousseau pode-se dizer que a infância “[...] tem formas próprias de ver, pensar, sentir” o que a diferencia também nas formas de raciocínio, caracterizados como “sensível”, “pueril”. A inocência era sua marca, e dessa forma deveria responder à natureza, sendo necessariamente boa (HEYWOOD, 2004, p. 38).

Sabendo que a infância é também uma fase da vida historicamente situada e que depende da visão dos adultos sobre a mesma, podemos dizer que juntamente com uma ideia de infância construímos uma ideia a respeito de ser criança num contexto determinado por tempo e espaço.

As imagens através das quais vemos as crianças são variadas e mutáveis nas culturas e nos diferentes grupos sociais. [...] Cada uma dessas representações adquire um peso e uma relevância específica na visão geral que nós, adultos, temos dos menores. A mistura dessas imagens constitui a lente através da qual damos um valor ao que as crianças são e representam para nós (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 26).

A discussão de como se produz a infância e a imagem que se tem dela mostra-se como necessidade a partir do momento em que se delimita esse aspecto como uma fonte de conhecimentos



que se considera válida a pedagoga/ao pedagogo. A infância plural, construída historicamente e negligenciada por muitos precisa ser foco de estudos nos processos formativos de professores e, no caso dos cursos de pedagogia, essa necessidade se revigora, já que a partir dessas discussões pode-se contextualizar e analisar essa construção como parte de um contexto de trabalho futuro.

Estabelecer essas “linhas” de entendimento é também uma tentativa de saída do anonimato da infância na academia, tentativa também de auxiliar na composição de um estatuto epistemológico da pedagogia. Ou seja, os conhecimentos ligados à infância constituem-se um objeto de conhecimento da pedagogia. É necessário então, entender e discutir nos processos formativos o entendimento que se tem das crianças, já que esses determinam o valor que se atribui a elas. Nas palavras de Gimeno Sacristán, sabe-se também que:

Essas visões determinam a importância que damos a eles (as crianças e os menores), o comportamento que temos com eles, os sentimentos que desenvolvemos em relação a eles, as atitudes pedagógicas com as quais trabalhamos para seu bem-estar, assim como o que consideramos que “falta” e “sobra” para eles (2005, p. 26).

É numa perspectiva interativa, junto aos movimentos da sociedade que essas visões se constroem projetando também o que se chama de conhecimentos determinados ao campo de atuação de pedagogas e pedagogos. Compreendendo a pedagogia como uma ciência da prática, que se constrói pela prática, mas que a ela também problematiza, pode-se então dizer que as atitudes ligadas à profissão estão calcadas na forma como vemos e entendemos as crianças, bem como as infâncias que se produzem contextualmente.

Ao discutir as ideias sobre o *sujeito da educação*, Gimeno Sacristán questiona como são construídos os conceitos de infância, de criança e de aluno. Fala também da dificuldade de reconstruir os passos seguidos pela nossa cultura na elaboração da ideia de infância.

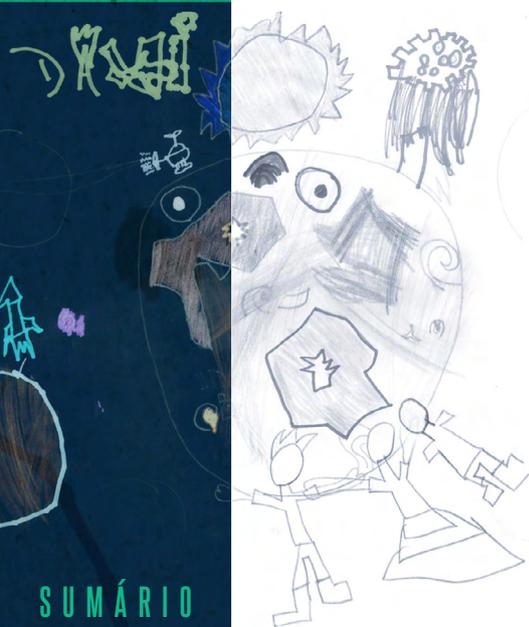
Para tanto, apoia-se em Buckingham (2002) para dizer que: “[...] a história da infância não é propriamente uma história das crianças, mas das representações que elaboramos destas, já que dispomos de poucas provas sobre como viviam, como eram tratadas e como se pensava sobre elas” (2005, p. 26).

Dialogando com alguns autores podemos perceber que a ideia de infância no que diz respeito ao seu nascedouro, ou seu descobrimento, está longe de consenso. Áries afirma em seus estudos que a descoberta da infância aconteceu junto ao aparecimento do sentimento de infância, ou a consciência da particularidade infantil, que iniciou no século XIII, sendo que sua evolução pode ser acompanhada no decorrer dos séculos seguintes. Em relação ao sentimento de infância, diz o autor:

Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos de seus filhos e os acompanhavam em uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, [...] A família começou então a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância, que a criança saiu de seu antigo anonimato, [...] (ARIÈS, 1981, p. 12).

Há muitas críticas aos estudos de Áries, algumas delas formuladas no sentido de contrapor-se às questões metodológicas, questionando suas afirmações e ponderando que se baseavam em deduções de como eram as crianças e as relações estabelecidas com os adultos (HEYWOOD, 2004; KUHLMANN JR, 1998). A obra de Heywood (2004) destaca-se no sentido de entender essas críticas que acontecem muito mais no âmbito da ciência histórica.

Se para a área da educação, da psicologia e da sociologia a obra de Ariès foi bastante difundida, para os “historiadores profissionais” a mesma apresentava sérias limitações do ponto de vista da análise histórica e das fontes utilizadas para compor os argumentos em torno



de suas teses¹⁹. Da mesma forma importa estabelecer um panorama das produções acerca dos estudos sobre a infância, o que com Ariès há possibilidades de fazê-lo.

Em obra de grande contribuição para a área da Educação Infantil Kramer explica as modificações do conceito de infância ao longo da história:

A ideia de infância, como se pode concluir não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade infantil, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (1987, p.19).

A autora aponta questões de relevância acadêmica e social já que vincula a ideia de infância, ou os conceitos de infância, a fatores econômicos, culturais e sociais. Outra obra de destaque sobre a temática da infância é História Social da Infância no Brasil . Nela os autores nos remetem a pesquisas realizadas e desencadeiam inquietações tratando da construção e reconstrução da ideia de infância. Vários autores e vários pontos de discussão são explicitados, desde dados estatísticos, passando pelas diferentes abordagens da infância nas instituições em que se destinava a educação e o cuidado de crianças historicamente, até as distintas imagens da infância instituídas e veiculadas em tempos também distintos da história humana.

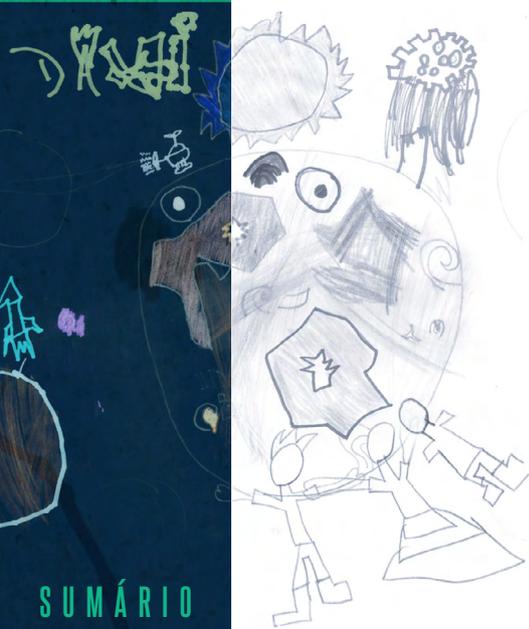
¹⁹ Heywood trabalha em sua obra aspectos esclarecedores baseados nas análises de outros autores para explicitar as críticas feitas à obra de Ariès. Para este estudo é importante ter claras essas análises, porém serão priorizados aspectos da construção histórica da infância como categoria social que auxiliam a pensar como foram se construindo as formas de atendimento à infância também do ponto de vista histórico.

Na obra acima citada, Lajolo além de realizar uma análise da palavra infância, também nos diz que a infância como “objeto de estudo é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda” (1997, p. 229), o que leva a pensar na distância que existe entre a pessoa que fala sobre a infância e a infância percebida por ela própria.

É importante salientar que a construção semântica da palavra infância, as palavras *infante*, *infância* e seus demais cognatos, na origem latina, consideram o sentido de ausência da fala em seres humanos pequenos. Não é de se estranhar, então, que haja um silêncio que se infiltra na noção de infância. Tem-se então um falar sobre, do ponto de vista do outro, de fora, a quem cabe sobre ela falar.

Partindo do pressuposto de que *ser criança não significa ter infância*, tão bem expresso no documentário *A Invenção da Infância*, é importante as pedagogas/aos pedagogas/pedagogos ir além de saber as idades que compõem esta fase da vida, calcadas em concepções psicológicas também importantes para o fazer pedagógico com as crianças. Precisa-se olhar a infância do ponto de vista sociocultural e também filosófico, sabendo argumentar as raízes de um conhecimento necessário e tão presente no dia a dia dos estudos e da profissão de pedagogos e pedagogas .

Outro diálogo possível nesse contexto temático pode ser realizado com Dahlberg; Moss e Pence (2003) quando tematizam a construção da “primeira infância”. No decorrer da obra situam como se vê a criança, as instituições dedicadas a ela e a questão da qualidade. A lógica de produção do livro destaca a perspectiva pós-moderna tendo como objetivo e sistemática a discussão da educação da criança na primeira infância. O sentido dado a essas reflexões traz sempre o foco em questão discutindo as perspectivas moderna e pós-moderna em características distintas mesmo que se advogue que as mesmas não se excluem mutuamente.



[...] apesar dessas perspectivas e desses valores muito diferentes, seria equivocado inferir uma completa oposição ou ruptura entre a modernidade e a pós-modernidade, ou enxergá-las como dois campos de guerra sem nada em comum, exigindo que o espectador indeciso faça uma escolha entre uma ou outra (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 41).

Os autores introduzem suas ideias dizendo que assumir as instituições dedicadas ao atendimento à primeira infância como centradas na criança é configurar um conceito concreto e não-problemático. Porém, advertem eles, assumir isso na prática torna esse conceito, ao contrário, tanto abstrato quanto problemático (2003, p. 63).

Na perspectiva trabalhada pelos autores, a própria expressão “centrado na criança” pode ser entendida no sentido de particularizar a criança, como um sujeito unificado, essencializado que pode ser tratado à parte dos relacionamentos e do contexto em que se inserem. Para os autores seria preciso pensar o que se entende que a criança é e o que ela pode ser; defendem também que numa perspectiva pós-moderna “[...] não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido, entendido, [...]” (Idem, 2003, p. 63).

Em vez disso, salientam que há muitas crianças e muitas infâncias, essa pluralidade é o resultado dos “[...] entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser”. Os autores ressaltam a necessidade de se fazer escolhas sobre quem se entende que a criança é, sendo que essas escolhas são *produtivas*; elas produzem, determinam as instituições e o trabalho pedagógico que se desenvolve com a criança nessas instituições (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 64).

As construções a respeito de quem é e quem pode ser a criança estão a todo o momento se demonstrando na vida cotidiana. Para quem vive e convive em espaços coletivos de educação de crianças



pequenas, essas construções importam ser claras ou pelo menos sabidas, já que essas construções influenciam nas concepções que se tem do trabalho a ser desenvolvido com as mesmas. Ademais, essas construções também auxiliam nas formas de pensar as instituições ligadas ao atendimento infantil, sendo que todos esses aspectos também refletem contextos sociais e culturais mais amplos, como as políticas públicas educacionais, as formas de entender a criança numa cultura mais ampla e ao mesmo tempo local.

A criança como *reprodutor de conhecimento, identidade e cultura* é aquele ser humano que será preparado para o futuro. A criança é vista como *tábula rasa*, a criança de Locke, que inicia a vida sem nada, mas pode ficar pronta para aprender e, em virtude disso, quando pequena será equipada com conhecimentos, valores culturais socialmente determinados e sancionados, a ela só cabe adaptar-se a uma realidade dada e supostamente imutável (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 64-72).²⁰

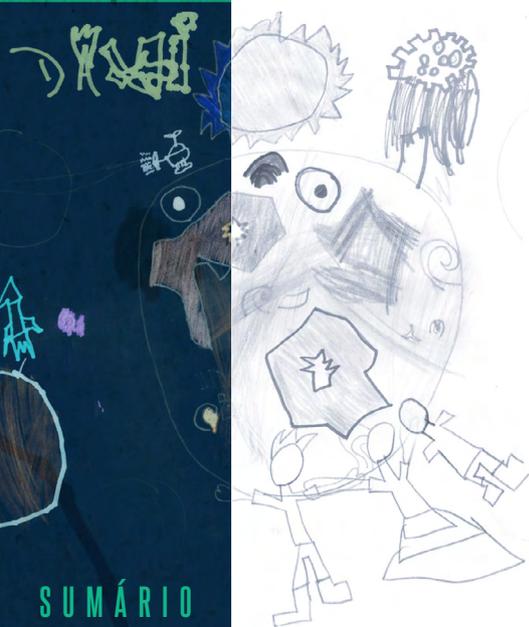
A *imagem da criança como um inocente, nos anos dourados da vida*, seria a criança de Rousseau, ela é considerada até um pouco primitiva. Esta imagem está relacionada a uma visão de infância como período inocente da vida das pessoas. De acordo com essa perspectiva, a criança é virtude, verdade e beleza, e nos adultos gera-se a vontade de protegê-las. Há que se pensar no romantismo que abriga esta visão de criança, ponderando que, sendo ela um ser quase irreal e a sociedade um mal para sua pureza, há uma ilusão e de certa forma um desrespeito ao que a criança pode ser. O total inverso seria também problemático, pois se poderia deixar de entender a necessidade de atenção e segurança à criança, necessários ao seu bem estar e desenvolvimento pleno, integral como um sujeito que habita o mundo.

20 As formas de ver a criança ao longo do tempo são trabalhadas por Dahlberg; Moss; Pence (2003) sem referir-se às obras de Locke, Rousseau e Piaget, para este trabalho também não se considerou a necessidade de buscar essas fontes.

Essas imagens são construções que conformam o que se sente e pensa em relação à criança. Dessa forma a criança *como natureza ou científica com estágios biológicos*, a criança de Piaget, é caracterizada com propriedades universais e capacidades inerentes, com desenvolvimento biologicamente determinado por leis gerais. Enfoca-se uma criança individual, sem considerar o contexto social e cultural em que ela vive. Essa seria também a *criança científica que tem uma construção de base biológica*. Construção em que algumas correntes da psicologia se assentam considerando a criança em categorias ou dimensões estanques de desenvolvimento (psicológico, motor, social, cognitivo). Tais aspectos podem ser importantes para se pensar o desenvolvimento da criança, mas não se esgotam em si mesmos, já que os processos que envolvem a cultura e as relações que se estabelecem na vida cotidiana também constroem o que a criança é e o que ela pode ser.

Como consequência da crescente participação da mulher no mercado de trabalho no chamado Mundo Minoritário e o número também crescente de crianças sendo levadas ao cuidado compartilhado por instituições de atendimento à primeira infância, uma outra construção de imagem da criança é aquela em que é vista *como um fator de suprimento do mercado de trabalho*. Essa construção é muito mais uma oportunidade encontrada pelas fontes empregadoras dos homens e mulheres que querem e precisam trabalhar. A criança e o “atendimento alternativo” tornam-se um investimento em que a relação custo-benefício torna-se relevante para quem se predispõe a fazê-lo. Essa imagem no Brasil pode ser visualizada no crescente investimento tido desde o século passado em creches providas pelas empresas, nas quais as mães trabalhadoras poderiam deixar seus filhos, garantindo sua participação na economia familiar.

A criança *como um Co-Construtor de Conhecimento, Identidade e Cultura* é a imagem que caracteriza o “novo paradigma da sociologia



da Infância”. Nela a criança tem lugar reconhecido e independente na sociedade, tem também seus direitos reconhecidos e faz parte de um grupo social e, numa consideração sociológica, leva-se em consideração que sua vida é afetada por fatores socioeconômicos de grande escala. Em síntese, pode-se entender que:

- Embora seja um fato biológico, a infância é uma construção social elaborada também pelas crianças;
- A infância é contextualizada em relação a tempo e espaço e cultura, varia segundo a classe e as condições socioeconômicas;
- As crianças são atores sociais que participam da construção de suas vidas, da vida das pessoas mais próximas e da própria sociedade em que vivem;
- As formas de viver a infância, os relacionamentos sociais e as culturas das crianças são aspectos dignos de estudos;
- As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas e consideradas em diálogos e tomadas de decisão;
- As crianças e os adultos relacionam-se a partir de relações de poder, o que pode ser considerado de forma não hierárquica.

Dahlberg; Moss; Pence (2003) consideram que apenas a última imagem ou entendimento da criança situa-se numa perspectiva pós-moderna, juntamente com o “novo paradigma da sociologia da infância”.

Considera-se que para o foco dessa investigação – o *trabalho pedagógico no cotidiano de educação de crianças pequenas* – importa entender que essas visões, ou entendimentos não são estanques, mas na maioria das vezes coexistem e refletem a construção histórica de como se pensa a(s) infância(s), a(s) criança(s) e sua educação.



A infância e suas diferentes imagens na história estão retratadas em obras que articulam conhecimentos/saberes/crenças que para determinado momento e espaço estavam servindo e constituindo também uma forma de se organizar o atendimento institucional para esta infância. Em obra organizada por Ghiral-delli Junior (1996) versando sobre Infância, Escola e Modernidade, três artigos contemplam as questões da infância e sua configuração a partir dos referenciais da sociologia e da filosofia, entendendo-a e demonstrando-a produzida, formada, conformada. Escolarização, disciplinarização por meio da escola e/ou da igreja são os termos mais presentes nos referidos textos.

A educação de crianças pequenas, ou em idade anterior aos processos de escolarização no Ensino Fundamental produziu-se ao longo da história com determinantes culturais, sociais e econômicos que foram marcados pela indefinição da função social da educação da infância. Nesse sentido a história da institucionalização da criança segue também uma linha de indefinições quanto ao seu caráter educativo, o que demanda a discussão de dados históricos e contextuais acerca de como se entendeu e entende educação da criança pequena em ambientes coletivos. Nesse trabalho a creche é focalizada tendo em vista sua estrutura e organização, mas também sua concepção na sociedade quanto a função social que tem para a educação da criança pequena.



As instituições onde se educam as crianças pequenas: o caso das creches²¹

Falar da creche ou da Educação Infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida; dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. E é, também, falar um pouco de nós mesmos, pois quando nos colocamos diante da criança, como pais ou educadores, estamos nos interrogando sobre a nossa própria trajetória a partir da criança que fomos (VITAL DIDONET, 2001).

As imagens produzidas socialmente sobre a infância elaboram modos de ver pensar e caracterizar as formas de vida que se pode proporcionar às crianças. Se a infância tem historicamente diferentes perspectivas de entendimento nas sociedades, as formas de educar a criança e em específico a criança pequena acompanham os movimentos históricos e culturais que constituem o processo de institucionalização da infância.

Merisse (1997) aborda aspectos históricos da institucionalização da infância, demonstrando a origem das creches como instituições de atendimento à criança. É sabido que esses espaços sempre tiveram conotação de algo menor em relação ao papel social e à possibilidade de pensá-la do ponto de vista educativo. Se no Brasil as creches

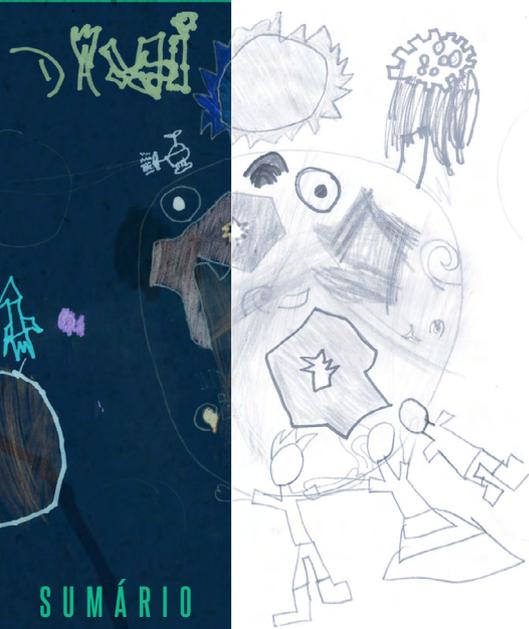
21 A LDB delibera: Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. No contexto de Santa Maria/RS e região, assim como em outras cidades, a organização se dá forma diferenciada. Não é comum encontrarmos instituições que atendam somente crianças de zero a três anos e outras que atendam somente crianças a partir dos 4 anos. A referência a esta expressão, utilizada por Merisse (1997), é feita por se entender que mesmo tendo-se interpretações diferenciadas do ponto de vista legal, cultural e ideológico acerca dessa terminologia a creche é um espaço legítimo de educação de crianças pequenas e até os 5 anos. Ademais pode ter seu caráter pedagógico afirmado sem que para isso tenhamos que modificar a forma de chamá-la.

surgem somente a partir do século XIX, no contexto da Europa, instituições destinadas à proteção infantil começaram a existir ainda na Idade Média (MERISSE, 1997; VENÂNCIO, 2000, 2004).

Essa história pode ser contada considerando que a ideia de atender a infância surge como alternativa para vários problemas relacionados às crianças e suas famílias. Na Idade Média os diferentes tipos de desvalidos eram recolhidos para que pudessem ser alimentados e tivessem um teto para sua segurança. As primeiras instituições de atendimento à criança foram as *salas de asilo* ou *salas de custódia*, que foram criadas na Europa e cujo objetivo era “[...] amparar a infância pobre e tinham como única preocupação a guarda pura e simples dessas crianças, [...]” (MERISSE, 1997, p. 27). A característica desse atendimento era a ausência de uma preocupação educativa e a falta de preparo com relação às instalações, sendo que esse atendimento era quase sempre realizado por entidades religiosas e filantrópicas, de caráter caritativo.

As características encontradas no atendimento à infância oferecido na Europa estão presentes também nas instituições brasileiras a partir do século XVIII. Num contexto de divisão da sociedade em senhores e escravos, essas instituições se caracterizavam pelo acolhimento aos filhos não desejados. A Casa dos Expostos, Casa dos Enjeitados ou Casa da Roda foi a saída encontrada para que se tivesse então um “lugar” para se deixar as crianças e reduzir os altos índices de mortalidade infantil daquelas que eram as *crianças expostas* (Idem, 1997).

Para o contexto a sistemática adotada logo começa a dar indícios de sua incapacidade de cumprir com seus objetivos iniciais. Muitas das crianças acolhidas pelas Casas da Roda morrem, mesmo que pela tradição religiosa dessa instituição que se encarregava de seus cuidados, isso fosse considerado um fato banal e corriqueiro.



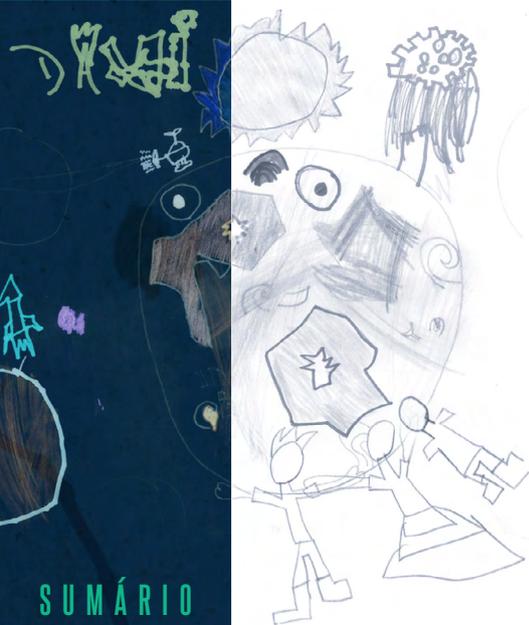
As instituições asilares que faziam o atendimento às crianças anteriormente à criação de creches são fortemente marcadas pela ideia de controle e dominação da criança. Essa é a referência para o surgimento das creches no contexto da Europa e do Brasil. Porém, algumas características vão sendo incorporadas, às quais começam a diferenciar o atendimento às crianças no sentido de prover abrigo e alimentação enquanto os pais trabalhavam. As creches surgiram então como lactário para bebês de famílias absorvidas pelo trabalho no campo. (MERISSE, 1997)

De cunho caritativo e assistencialista, o objetivo principal era livrar as crianças pequenas da morte, dando-lhes abrigo, alimentação, agindo em sua higiene e saúde. As creches funcionavam em regime de semi-internato, num objetivo de manutenção do vínculo com a família, uma característica que diferencia as creches das instituições asilares.

Ainda de acordo com Merisse (1997, p. 30), a diferença do contexto brasileiro na organização e implantação das creches está na clientela: a maioria crianças órfãs e abandonadas, atendidas em regime de semi-internato. É na tentativa de minimizar a gravidade da situação de miséria em que se encontrava a população feminina e as crianças, que se assenta a participação da sociedade na constituição das creches como instrumentos apropriados de “socorro à pobreza”, ressaltando, para isso, a ausência de participação do Estado na constituição acima referida.

Para entender o desenvolvimento da creche como instituição de atendimento à criança pequena, é necessário, segundo Merisse (1997) situá-la no contexto histórico do atendimento à infância identificando as relações com outras instituições em que se prestava esse atendimento, destacando para isso a escola maternal e os jardins de infância.

No Brasil as creches têm quatro fases marcadas por “períodos e datas da história oficial” que auxiliam destacar características a elas atribuídas. Considera-se, portanto que:



Embora não seja possível fazer uma correspondência exata entre essas datas e os momentos precisos em que ocorreram mudanças significativas nas políticas públicas dirigidas à infância, veremos que tanto a situação das crianças como a das instituições voltadas para elas revelam, em seus diferentes momentos, a organização do Estado e da sociedade então existentes (MERISSE, 1997, p. 32).

A partir desse autor se pode ter um panorama histórico das fases pelas quais o atendimento à população infantil passou (1997, p. 32-50). O *Período Colonial*, marcado pela *filantropia*, demonstra seu atendimento à infância com a completa ausência do Estado na implementação e/ou regulamentação das instituições ou entidades que prestavam tais serviços.

Caracteriza-se o segundo período como *higiênico-sanitário* que coincide com as descobertas científicas, o que faz com que no Brasil se almeje livrar mães e crianças da miséria. De grande abrangência e orientação positivista, o higienismo demarca também o início da intervenção do Estado na educação de crianças pequenas.

É no final do século XIX que a esfera educativa começa a ser associada à pedagogia higiênica. Isso acontece em função do surgimento de instituições para as crianças das camadas média e superior, o que é uma influência dos Jardins de Infância na Europa. Essas instituições propunham a educação integral, tendo nas ideias de Fröebel seu maior apoio e caracterizando-se por uma dimensão educativa e centrada na criança.

A creche como iniciativa para se ter um espaço para crianças cujas mães eram trabalhadoras surge pela primeira vez em 1889 no Rio de Janeiro pela fábrica de Fiação e Tecidos Corcovado. Esse é o contexto de surgimento das creches, com uma perspectiva de atendimento *assistencialista* fruto do contexto social, econômico e cultural da época. Em 1899 ocorre a criação do Instituto de Proteção e Assistên-



cia à Infância do Brasil, os princípios que caracterizavam este instituto estão ligados à *assistência científica* (KUHLMANN JR, 2007), “[...] um conjunto de concepções resultante da união entre a ciência e a ordem capitalista internacional” (MERISSE, 1997, p. 37). A ideologia do progresso permanente, o controle e a submissão das classes menos favorecidas, o que incluía a educação das crianças, eram marcantes numa perspectiva que não deixava de ter seu caráter educacional, mesmo que mais pautado na formação moral do que intelectual.

As políticas de regulamentação de espaços de educação de crianças aconteceram a partir de 1924 pelo Decreto nº 3.708, que instituiu a Escola Maternal em São Paulo e em 1933 com o Código da Educação que estabelece o ensino pré-primário, subdividido em maternal – para crianças de 2 a 4 anos – e os jardins de infância para crianças de 4 a 7 anos. Foi nesse mesmo contexto que, com o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, do ano de 1932 se propôs a inclusão do pré-primário no sistema público paulista (KISHIMOTO, 1988 Apud MERISSE, 1997, p.38-39).

As creches não são consideradas as instituições de atendimento à infância que se dedicariam às *ações educacionais* preconizadas na época. Diferente disso, se tornam um paliativo aos efeitos nocivos dos projetos de industrialização e urbanização do meio urbano (OLIVEIRA, 2005, p. 99). Isso contribui também para caracterização das creches como uma versão melhorada do assistencialismo, e, dessa forma: “A creche permanecerá prisioneira de concepções filantrópicas e práticas assistencialistas ainda por muito tempo” (MERISSE, 1997, p. 39).

No estudo de Kramer (1987) sobre as políticas de implementação da então pré-escola no Brasil, tem-se contato com a historicidade do atendimento à infância ao mesmo tempo em que se problematiza as perspectivas educacionais (ou a falta delas) que acompanham as propostas em questão. Assim como Merisse (1997), Kramer estabelece



suas análises dividindo a história da educação pré-escolar brasileira em duas fases: Pré-1930 e Pós-1930.

Para a autora a fase Pré -1930 pode ser subdividida em três outros períodos. O primeiro período, do descobrimento do Brasil até 1874, caracteriza-se pela omissão em relação à educação pré-escolar. O segundo período é compreendido de 1874 até 1889, quando se percebe algumas iniciativas de grupos particulares que se colocam como tarefa a atenção e o atendimento de crianças em idade pré-escolar. O terceiro período, que vai de 1889 até 1930 é destacado pela autora pelos mesmos fatos já citados a partir de Merisse (1997).

A fase Pós -1930 caracteriza-se pela atenção à infância e o reconhecimento da necessidade de que se tenham espaços reservados para a educação das crianças. Essa parte da história do atendimento à infância está, como todas as outras, ligadas a um contexto social que relaciona a criança e sua educação às possibilidades de desenvolvimento do país (MERISSE, 1997; KRAMER, 1987).

No período pós-guerra com a criação do Departamento Nacional da Criança, vinculado ao Ministério da Educação e da Saúde há o que se pode chamar de uma atualização do movimento higienista, com ênfase na Puericultura. Nessa atualização concentram-se também as forças em demarcar a importância de que as mães pudessem exercer a maternidade amamentando e criando seus filhos. Para os puericultores as creches eram um “mal necessário”, defendendo um modelo de instituição que estava baseado na assepsia do ambiente, rígida rotina de horários de alimentação e intenso controle de atividades de higiene (MERISSE, 1997).

Ainda nas décadas de 1940 a 1960 destacam-se a implantação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM), a Legião Brasileira de Assistência (LBA), essa última que durante cerca de 20 anos atuou na formulação e execução da política governamental de assistência



que se propunha fosse concebido como *promoção social*, buscando assim, a superação da concepção hegemônica do assistencialismo filantrópico e religioso.

Com a Consolidação das Leis do Trabalho que aconteceu em 1943 torna-se obrigatória a criação de creches para todas as empresas que tivessem mais de 30 funcionárias mulheres, nas quais “[...] o serviço oferecido era visto como um benefício ou uma concessão trabalhista para a mulher trabalhadora, não como um direito do trabalhador em geral, ou mesmo um direito da criança” (MERISSE, 1997, p. 43). Esse fator tornava as creches ainda marcadamente assistencialistas, mesmo que nas décadas de 1940 e 1950 tenha sido grande a sua expansão em número de instituições.

Nos anos 60, que se caracterizam pela força do militarismo, o atendimento à infância está mais vinculado ao combate de menores infratores. Um atendimento disciplinador às crianças que se pensava carentes culturais é a saída para essa infância de “conduta antissocial” (MERISSE, 1997). Fica claro que o processo de desenvolvimento urbano industrial favoreceu as desigualdades sociais demarcando a miséria e a pobreza como fatores que influenciariam o fracasso escolar. Nesse sentido, as políticas educacionais para a Educação Pré-escolar estavam assentadas em programas de Educação Compensatória que estavam, por sua vez, baseados na teoria da privação cultural. Sendo que a pré-escola supriria a carência cultural (KRAMER, 1987).

Para Oliveira (2005) teorias elaboradas nos Estados Unidos e Europa tiveram seus conceitos de carência, marginalização cultural e educação compensatória adotados no Brasil sem uma reflexão crítica e aprofundada sobre as raízes sociais dos problemas estruturais que os causavam.

Na década de 1970 o que se destaca é o Movimento de Luta por Creches. De orientação feminista, esse movimento contribuiu para

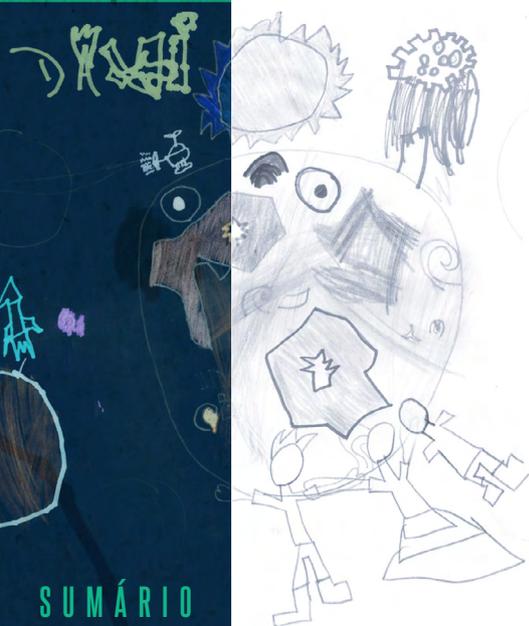


as transformações que se sucederam nas relações sociais mais amplas e também na família. É nesse sentido que a creche começa a ter outros significados como direito social e de cidadania por meio de reivindicações da sociedade. A creche começa a aparecer como um “[...] equipamento especializado para atender e educar a criança pequena, [...] um serviço que é um direito da criança e da mulher, que oferece a possibilidade de opção por um atendimento complementar ao oferecido pela família, [...]” (MERISSE, 1997, p. 49).

O Movimento de Luta por Creches tem grande influência para se pensar a educação da criança pequena. Um exemplo disso foi o ‘Projeto Centros Infantis’ em que se demandaram esforços de profissionais de diferentes áreas que se dedicavam a orientar questões relacionadas à administração e ao funcionamento das creches, programações socioeducativas e psicopedagógicas. A melhoria no atendimento e a ampliação de um serviço que se considerava socialmente necessário é objetivo desses movimentos, o que gerou também outras concepções acerca do trabalho que deveria ser desenvolvido com a criança pequena nesses espaços.

Para Oliveira (2005), tendo em vista o contexto econômico e político das décadas de 1970 e 1980, o quadro é um pouco menos animador. Com o final do regime militar inicia-se a luta para dar vazão às tensões sociais latentes no país, para tanto, a ampliação do acesso e permanência da população na escola e sua efetiva aprendizagem são focos de intervenção. Nesse sentido há o “[...] abandono da postura de aceitação do paternalismo estatal ou empresarial e a exigência da creche como um direito do trabalhador e dever do Estado.” Criam-se assim, novos canais de pressão sobre o poder público (Idem, 2005, p. 113).

Finalmente em meados da década de 1980, período da abertura política no Brasil; e na década de 1990, quando a Educação Infantil passa a ser reconhecida legalmente como *espaço de trabalho pedagógico*,

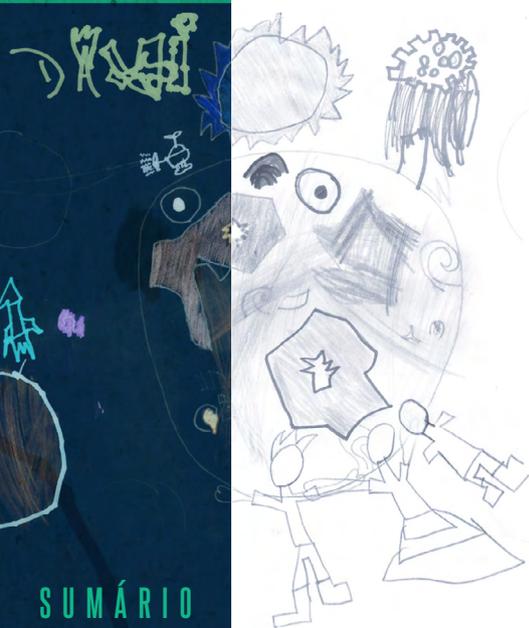


como um direito da criança, porque previsto na legislação brasileira, a creche é vista como alternativa positiva para a família. Isso figura ao mesmo tempo como causa e consequência de uma outra visão do que deveria ser a educação da criança. Esta é a *fase educacional*, da qual fazemos parte e que nos faz repensar uma perspectiva identitária para essa instituição.

A nova identidade da creche, que parece estar emergindo desse processo histórico mais recente, com transformações significativas na esfera da família e dos papéis sociais conforme o sexo, se caracterizaria pelo princípio de que as creches são um direito da família e da criança. [...] na medida em que possam oferecer cuidados de profissionais habilitados a proporcionar condições adequadas ao desenvolvimento infantil, com um ambiente físico organizado espacialmente para o convívio das crianças, onde estas possam estar juntas para estabelecer relações de troca [...] (MERISSE, 1997, p. 50).

O conhecimento da construção histórica das diferentes formas de atendimento à infância traz à tona os movimentos pelos quais a sociedade pensou e pensa a educação da criança. Esse conhecimento é necessário para a formação de pedagogas e pedagogos, já que se concebe que a forma como se olha para a infância está relacionada às formas como atua-se junto à sociedade para que espaços de atendimento a essa infância sejam construídos e pensados de acordo com o que se concebe ser importante na sua educação.

História contada é história revista. É a possibilidade de se (re)ver e compreender as cenas e os cenários que constituem o que chamamos hoje de educação da criança em ambientes coletivos. História contada é a possibilidade de se rever também a história de atuação dos sujeitos adultos como responsáveis por esta infância que está aí hoje fazendo história nos diferentes espaços educativos.



Trabalho pedagógico na creche: distanciamentos e relações possíveis

Conhecer essa história auxilia a pensar a educação da criança hoje, a criança que vive a sua infância em ambientes de educação coletiva no contexto atual e numa perspectiva diferenciada da que foi esboçada anteriormente. Didonet (2001) pontua a necessidade de se superar o modelo histórico imputado à creche. Para ele são necessárias duas frentes nessa superação: uma seria a mudança de enfoque – da mãe operária para a criança; a outra seria pela universalização do atendimento.

Sendo um lugar de atendimento integral para todas as crianças, e não apenas às provenientes das famílias pobres, define-se o tipo e o conteúdo dos serviços a partir da criança como pessoa-em-desenvolvimento e não a partir de categorias de pobreza, carência, abandono (DIDONET, 2001, p.13).

Pode-se considerar também que num “[...] modelo contemporâneo da Educação Infantil, a creche é então concebida e valorizada por sua função formadora das crianças como sujeitos históricos e culturais (SILVA; PANTONI, 2009, p. 7).” Ou seja, é mister que se conheça a história de como a creche se constitui como forma de atendimento à criança em complementaridade ao da família, principalmente para quem estabelece relações profissionais com o cotidiano dessas instituições. Nesse sentido:

A ampliação do entendimento acerca do papel peculiar da creche em relação a outros contextos de educação da criança aponta assim para um modelo que profissionaliza suas práticas. Essa função formadora de sujeitos históricos e culturais também se verifica na valorização atual das aprendizagens que ocorrem nas relações estabelecidas entre as crianças (SILVA; PANTONI, 2009, p. 7).



A Creche é a instituição que mais de perto materializa o que se pensa ser a educação de crianças pequenas, isso porque sua dinâmica organizativa e de funcionamento segue uma lógica diferenciada das outras escolas. A construção de um *olhar atento ao cotidiano* e de concepções que reflitam o que se vive na materialidade do dia a dia desses espaços educativos são demandas de hoje para a área da Educação Infantil e da formação de pedagogas e pedagogos .

[...] essas construções e concepções têm necessariamente chamado as instituições a consolidarem a identidade da educação de crianças em creche, a conhecerem profundamente o seu trabalho, a distingui-lo das práticas educativas em contextos familiares, não coletivos ou não-formais de educação, a desenharem a sua especificidade (SILVA; PANTONI, 2009, p. 7).

O que se precisa ter claro é que o desenho dessa especificidade está impregnado por condicionantes que são sociais e culturais e estão ligados à constituição histórica da Educação Infantil: às questões de gênero que perpassam a presença maciça de mulheres num trabalho que é considerado de afazeres femininos (CERISARA, 2002), à institucionalização da criança baseada na demanda por sua saúde e bem estar físico, ao crescimento e entendimento da Educação Infantil muito mais por forças de uma demanda do que por opções políticas que queiram para a criança uma outra forma de ser e de viver a infância. Esses fatores compõem um baixo status profissional e revelam a necessidade de um olhar diferenciado para também um pensar diferenciado sobre questões que compõem o dia a dia de quem atua nas instituições que se caracterizam pela educação de crianças pequenas.

Como “militantes e/ou pesquisadores”, mesmo que não se tenha consensos em todos os aspectos que circundam as lutas por uma Educação Infantil de qualidade como um todo, têm-se já alguma caminhada construída que é comum à maioria dos que dela participam. Sabe-se que:



Se o contexto da Educação Infantil possui essa especificidade no seu conjunto, que a distingue da educação realizada na família ou no ensino fundamental, ela se torna ainda mais evidente no caso das crianças bem pequenas. O momento da inserção da criança na cultura caracteriza-se de modo bastante peculiar e as creches são instrumentos sociais criados com a função atual de compartilhar com a família esse processo (SILVA; PANTONI, 2009, p. 8).

Se estas concepções estão claras, o que se precisa é fazer com que as ações que, de uma forma equivocada são consideradas alheias às instituições que atendem crianças pequenas, sejam incorporadas à profissionalidade das pedagogas e dos pedagogos/pedagogos²². Para a maioria dos pesquisadores e pessoas engajadas nos movimentos da sociedade civil a Educação Infantil é o espaço em que as crianças vão aprender a:

Controlar os esfíncteres, andar, falar, alimentar-se, relacionar-se com o próprio corpo, cuidar de si, construir vínculos afetivos, negociar papéis e posições sociais, negociar objetos, brincar, partilhar experiências e emoções com adultos e crianças fora do círculo familiar, enfim, dominar os signos da cultura, [...] (SILVA; PANTONI, 2009, p.8).

Em suma essas são aprendizagens que precisam ser mediadas pelo adulto responsável pela criança. Em uma instituição de educação de crianças pequenas, essas aprendizagens precisam refletir o conhecimento que se tem sobre a melhor forma de realizar estas ações. Sendo mecânicas e sem sentido, o que representarão na vida das crianças? Sendo parte de uma intencionalidade clara e coerente com o desenvolvimento que se quer seja parte da infância, contribuem “[...] para que a Educação Infantil cumpra a sua função de promoção do desenvolvimento integral da criança (Idem, 2009, p. 8).”

22 Expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela (MOROSINI, 2003, p. 383).

Este trabalho se insere na perspectiva do desenho da especificidade que pensa-se ser importante para a educação de crianças pequenas por meio da discussão do que e de como se caracteriza o trabalho pedagógico no cotidiano da Educação Infantil e, sobretudo, considera que essa especificidade precisa estar presente nos processos formativos de pedagogos e pedagogas .

Considera-se que há algumas contribuições interessantes no sentido de caracterizar o trabalho pedagógico na Educação Infantil como um conhecimento ainda em construção. Sendo circunscrito no âmbito da educação da criança pequena, este trabalho - *adjetivado e entendido como pedagógico* - envolve concepções, conceitos, organização curricular e pedagógica, perspectivas práticas e o próprio planejamento, o que se mostra como um conjunto de conhecimentos necessários as pedagogas e aos pedagogos/pedagogos .

Uma perspectiva de formação para o trabalho com a criança pequena precisa demarcar a importância da intencionalidade do adulto e de uma concepção de trabalho pedagógico que leve em conta esta criança como um sujeito que vive sua infância, produz sua cultura e se constitui como sujeito nas relações com seus pares e com o ambiente em que convive.

Com Kramer (1989), em seu livro *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*, foi possível pensar a educação da criança a partir de uma perspectiva diferenciada do assistencialismo. Àquela época já se afirmava que a Pré-escola²³, tinha uma função pedagógica. Para a própria autora, apesar de não desejar que aquela fosse a (única) alternativa para a educação da criança, aquele livro teve o mérito de considerar a 'Educação Infantil' como instância do trabalho pedagógico com crianças (KRAMER, 2008).

23 A nomenclatura Educação Infantil somente vem a ser utilizada depois de 1996, com a LDB.

Ou seja, o adjetivo “pedagógico”, ou o fato de se assumir a função pedagógica como importante para o trabalho com a criança pequena, não quer dizer que estejamos falando de excessiva diretividade, ou de pensar a Educação Infantil nos moldes dos processos de escolarização no Ensino Fundamental. O entendimento que se tem acerca do trabalho pedagógico apresenta-se muitas vezes equivocado, o trabalho pedagógico precisa ser visto tendo como base a intencionalidade de um adulto, que atua com base em conhecimentos oriundos de um percurso de formação profissional.

Resende (2006) argumentando sobre o trabalho pedagógico faz referência à necessidade de que a unidade teoria e prática possa se estabelecer a partir de uma relação de interdependência. Nesse sentido a autora continua sua problematização situando alguns equívocos a serem considerados no campo educacional. O primeiro equívoco refere-se aos processos de formação, os quais se caracterizam por currículos fragmentados e disciplinas estanques, o que ocasiona uma organização do trabalho pedagógico nessa mesma lógica. Um outro equívoco situa-se no entendimento de que a relação teoria e prática se dá em momentos estanques, desvinculados do todo que compõe o processo de formação.

Para a autora (2006, p. 22): “[...] a unidade teórico-prática associa-se ao nível de consciência com que nos relacionamos e realizamos interferências na realidade.” Para a autora a capacidade de ter consciência ocorre “[...] se os pontos de conexão fizerem parte do cotidiano educativo dos sujeitos – que ensinam e ao mesmo tempo aprendem – alunos e professores” (Idem, p. 22). Ou seja, as atividades em que teoria e prática se mostram aliadas não precisam ser excepcionais, o que coaduna com o que Heller (2002) infere ser a dimensão ética de uma vida decente, uma vida na qual a cotidianidade é o palco da decência.

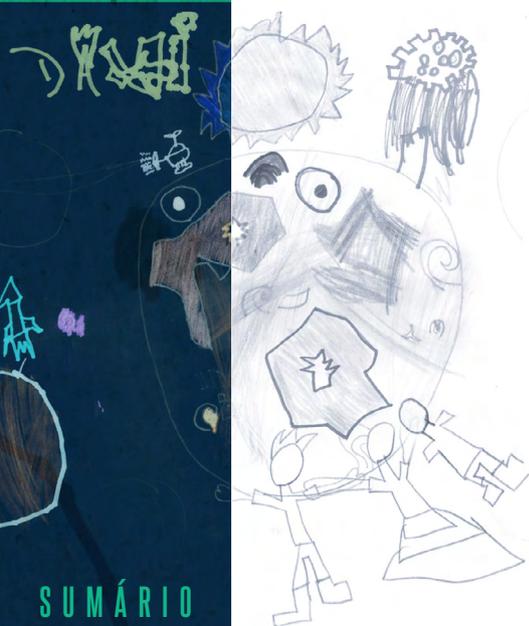
Nesse sentido, o trabalho pedagógico compõe-se de ação educativa, histórica e política, já que a realidade em que ele se dá - o cotidiano - concentra-se num projeto político pedagógico que é institucional e pessoal. Sobre esse aspecto a autora também considera que “[...] o trabalho pedagógico é circunstancial e que a circunstância pode alterar esse trabalho e vice-versa (RESENDE, 2006, p. 23).”

Para Kramer o trabalho pedagógico tem uma dimensão cultural e, na Educação Infantil o que o caracteriza “[...] é a experiência com o conhecimento científico e com a literatura, a música, a dança, o teatro, o cinema, a produção artística, histórica e cultural [...] (2008, p. 60).” Dessa forma o pedagógico não se configura necessariamente como escolar ou realizado nos limites da sala de aula, “[...] o campo pedagógico é interdisciplinar, inclui as dimensões ética e estética” (Idem, p. 60).

Em contraposição, Arce (2004, 2007) defende o ensino como definidor do caráter pedagógico do trabalho na Educação Infantil. No seu entendimento há a defesa de uma pedagogia antiescolar nos referenciais que buscam defender a existência de uma especificidade na educação da criança pequena. Para ela:

Fica bem claro que a defesa da suposta especificidade da Educação Infantil é uma estratégia circunstancial, por detrás da qual está a defesa de uma “nova pedagogia, à qual se pode denominar “pedagogia antiescolar”. Tem-se aí um campo de batalha nitidamente demarcado: de um lado, entrincheirada, encontra-se a “pedagogia antiescolar” da Educação Infantil; do outro lado a pedagogia escolar do ensino básico e médio que, por sua vez, é alvo constante do assédio sedutor das ideias construtivistas e pós-modernas, além de ser vítima da deteriorização das condições objetivas do trabalho docente produzida pelas políticas educacionais neoliberais (2007, p. 158).

Apoiada nos referenciais de Davidov, e Saviani sobre a Pedagogia histórico-crítica, a autora continua sua produção de forma a demarcar sua oposição às produções que indicam a emergência de uma



Pedagogia da Infância. Neste sentido nos diz que: “A partir de defesa do ato de ensinar [...] ficará claro que o trabalho na Educação Infantil não pode prescindir de ser organizado por áreas de conhecimento (2007, p. 35).” E infere também sua concepção acerca da formação de professores: “A formação da professora/do professor deve incluí-las, o que queremos dizer é que do ponto de vista da matemática, biologia, etc., esse profissional não diferirá em seus estudos da professora/do professor do ensino fundamental. A diferenciação ocorrerá do ponto de vista metodológico, [...] (2007, p. 35).”

Reconhece-se a necessidade do conhecimento teórico e conceitual na educação de crianças pequenas, porém, também há necessidade de que a perspectiva de trabalho pedagógico na Educação Infantil esteja ligada aos conceitos que emanam das formas de viver a infância e não pressupondo uma dimensão de conteúdos didaticamente (e escolarmente) organizados a priori pelo professor.

Autoras como Rocha (1999), Faria (1998, 2007), Barbosa (2000, 2006, 2009) qualificam o cotidiano da Educação Infantil numa perspectiva educativa e diferenciada da educação escolar. Rocha delimita como entende o trabalho com crianças pequenas. Sua produção figura como apoio à consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil. Para ela:

Enquanto a escola se coloca como um espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põe sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula; a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade [...] (ROCHA, 1999, p. 61-62 Grifos da autora).

A despeito de se pensar no reforço a esta polaridade, importa percebermos no cotidiano das instituições de atendimento à infância



as possibilidades de um trabalho coletivo, pensado, gestado, com a força do que se escolhe como importante na educação de crianças ainda tão pequenas.

Temos defendido uma especificidade de trabalho na Educação Infantil. E esta especificidade se demonstra entre outras coisas na necessidade da criança brincar, viver experiências diferenciadas com seus pares, mas sem prescindir de uma intencionalidade por parte da professora/do professor. Essa intencionalidade pode se demonstrar na forma como olha e busca entender a criança, suas vontades e necessidades, na busca pelo diálogo, no registro e na consideração, no próprio trabalho, das formas da criança brincar e se relacionar com seus pares.

Volta-se então a necessidade de produzir formas de trabalho com a criança pequena em que se leve em conta seu tempo de vida - a infância - suas linguagens, a cultura infantil, porém, precisamos indicar os contornos profissionais que daremos a esta especificidade almejada, mas ainda não definida em muitos contextos de atendimento à infância e de formação de pedagogas e pedagogos .

É sabido que há hoje no cenário nacional e internacional uma quantidade considerável de produções em que se pensa a infância de forma longitudinal e integrada. É nesse sentido que os referenciais da Sociologia da Infância e Antropologia da Criança têm tomado espaço, buscando sustentar uma perspectiva diferenciada de pensar a educação da criança em espaços educativos.

Para Kohan (2004) é preciso pensar uma outra forma de educação para as crianças na escola e fora dela. Para ele, sobre o que elas podem sabe-se tudo e na verdade, nada se sabe. O autor traz em seu texto alguns apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. Nesse sentido infere a necessidade de se construir uma abertura de pensamento para a



ideia que se tem a respeito da infância. Para ele essa abertura incluiria repensar a perspectiva temporal que se considera ter a infância – uma invenção da modernidade. Outro aspecto importante desse autor é a ideia trazida de Deleuze sobre o devir-criança, nesse ponto discute aspectos ligados a não universalidade da infância e das possibilidades de se pensar sua educação a partir da redefinição do papel da escola. Para tanto, infere:

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história, [...] Já escolarizamos suficientemente as crianças. O que precisamos é infantilizar a escola (KOHAN, 2004, p. 9).

A Sociologia da Infância e a Antropologia da Criança apresentam algumas características que se prestam de serem discutidas, quais sejam: a socialização como um conceito a ser ressignificado do ponto de vista da criança e não mais do adulto, ou seja, advoga-se a *reprodução interpretativa*, considerando a criança como um ator sobre o qual se estuda a capacidade de produção de *cultura de pares*. O conceito de socialização, sendo problematizado tem um aspecto a ele conjugado, a partir de estudos empíricos que sustentam processos de socialização horizontal. Nesse sentido, Belloni (2007), apoiada em Corsaro (2005) diz:

[...] as crianças se apropriam criativamente da informação vinda do adulto para criar suas próprias culturas de pares. Esta reinterpretação dos conteúdos culturais constitui o núcleo central do processo de desenvolvimento da criança, concebido como a construção de uma cultura específica, sendo o foco da Sociologia da Infância (p. 60).



Buscando responder à pergunta: Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as Pedagogias das escolas de Educação Infantil? Barbosa argumenta:

Ele oferece uma nova versão analítica, onde as crianças deixam de ocupar o lugar de sujeitos passivos na sua introdução ao mundo social para serem designadas como interlocutores culturais, que não apenas constroem suas próprias culturas, mas que também contribuem para a produção dos mundos adultos (2009, p. 179).

Os estudos que levam em conta o protagonismo infantil representam uma perspectiva diferenciada de olhar para a infância. Os estudos de Corsaro e também os de outros pesquisadores: “[...] abrem possibilidades para a reflexão sobre o trabalho pedagógico das escolas infantis; afinal, seu contexto prioritário de pesquisa foram estes espaços educacionais” (BARBOSA, 2009, p.178). O grande desafio que se põe, pensando nos processos formativos de pedagogas e pedagogos, é o de que os referenciais produzidos a partir dessas pesquisas sirvam a este objetivo.

“A sociologia pode, sim, contribuir com a pedagogia, mas uma não se resume à outra” (BARBOSA, 2009, p. 187). Ou seja, esses referenciais falam da Sociologia da Infância, e podem auxiliar na construção de um olhar atencioso e cuidadoso *sobre a infância na educação da criança*, contribuem para pensar *a educação da criança sem rupturas, contribuem para uma visão de sujeito*. E, nesse sentido, preocupa pensar, a partir desses referenciais, os *processos educativos intencionais* que precisam advir desses estudos. Haja vista que ainda há uma Educação Escolar, um Sujeito-adulto e um Sujeito-criança – processos e pessoas - que precisam ser também alvo de atenção.

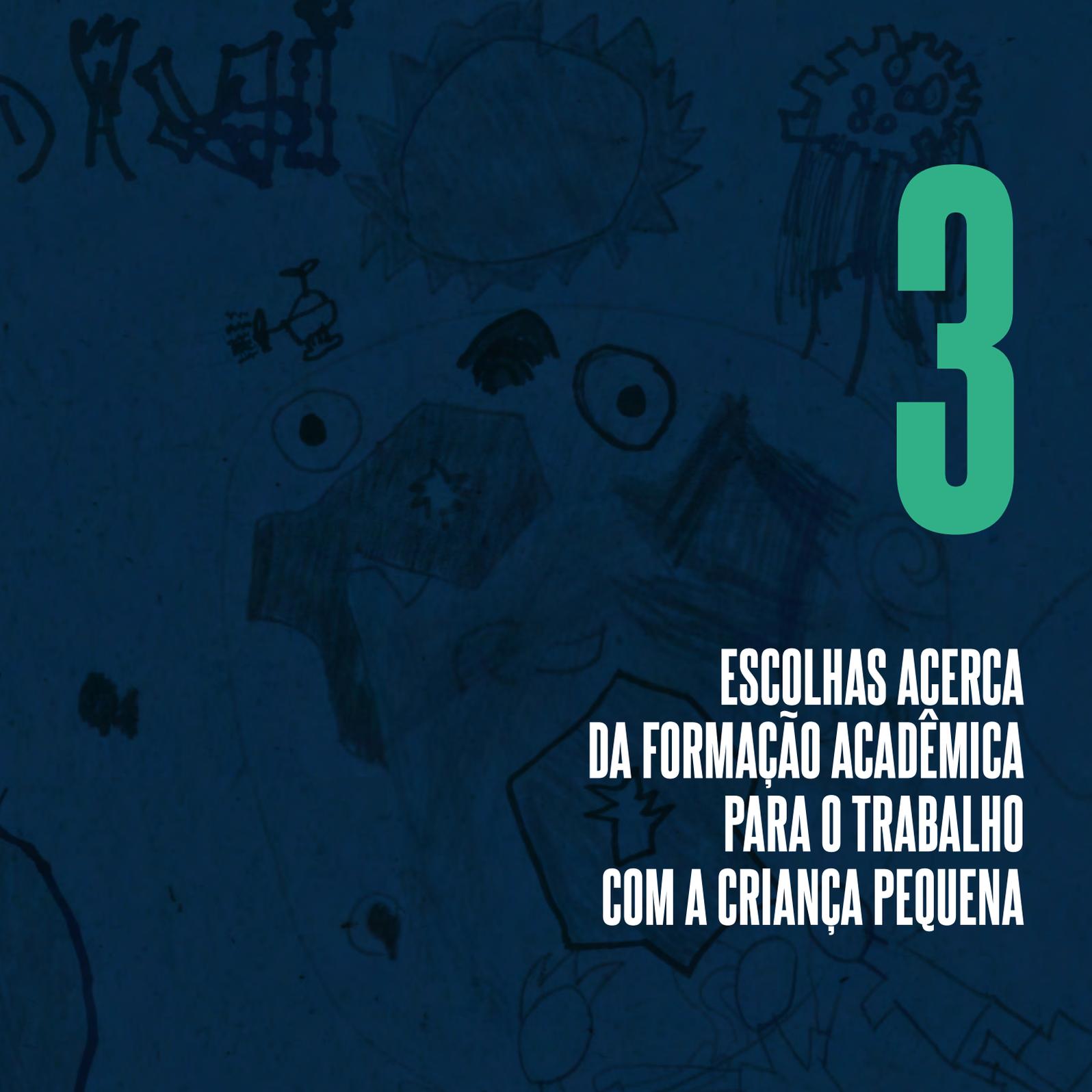
Ao investigar as rotinas nas pedagogias da Educação Infantil Barbosa (2006) nos fala de um olhar atencioso lançado ao cotidiano da infância em instituições de Educação Infantil. Seu estudo contribui

para se pensar na necessidade do cotidiano constituir-se com alguma regularidade, mas com espaço para o inusitado, o novo, a possibilidade.

Entende-se que optar por configurar o trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas é primeiramente indagar a forma como olhamos a infância vivida em espaços de Educação Infantil. Esta perspectiva de investigação significa uma busca por romper com idealizações e também a falta de conhecimento sobre o que é e como precisa ser pensada a educação das crianças pequenas. Na mesma direção, Kramer (2008) pontua: “Não podemos continuar a olhar para as crianças como aqueles que não são sujeitos de direitos. Dessa forma, precisa-se aprender com as crianças, olhar seus gestos, ouvir suas falas, compreender suas interações, ver suas produções (p.80).”

Considera-se importante focalizar o olhar lançado à criança que está na Educação Infantil e conseqüentemente como se propõe que ela viva sua infância nesses espaços de vida cotidiana. Ou seja, precisa se pensar o trabalho desenvolvido com as crianças, o que nos leva ao entendimento de que os *espaços pensados para elas* refletem escolhas das sociedades, ao longo dos tempos, por um lugar para que a infância pudesse estar e, sobretudo escolhas relacionadas aos processos de formação empreendidos e a se empreender para se atuar nesses espaços.

Em todas as esferas educativas e formativas estamos expostos e impactados pelos efeitos de uma indefinição do que se precisa pensar para a formação de professores hoje. As tensões existentes nas instituições educativas produzem efeitos de uma posição estática diante de situações cotidianas. É justamente nessas tensões que se precisa atuar de forma consciente e participativa, além de coerente com ações e pensamentos muito cuidadosos aos adultos e à criança como sujeitos inseridos em uma coletividade. Dessa forma, importa discutir as escolhas realizadas para se pensar a formação de pedagogas e pedagogos com vistas ao trabalho com a criança pequena.



3

**ESCOLHAS ACERCA
DA FORMAÇÃO ACADÊMICA
PARA O TRABALHO
COM A CRIANÇA PEQUENA**

(- Pois bem, então vou lhe pedir uma coisa, mas acho que você não vai poder me dar.

- O que é?)

- Uma sacola de sonhos, pra levar pras crianças da terra. Andam muito cheias de tédio. Nem sabem o que fazer das férias.

- Sonhos? Mas sonhos não enchem barriga de ninguém! E pelo que sei, tem muita criança de barriga vazia por lá...

- Também sei. Mas isso eu não posso resolver. Por essa razão quero a sacola de sonhos.

- Tá bem, você a terá.

Carregando o precioso prêmio, o barco se despediu. Na crista da onda voltou até a sacada do edifício, onde transformou-se novamente em menina.

Lá estava ela, agora, abanando pra amiga, que foi indo, foi indo, até desaparecer atrás dos telhados e dos gramados verdes.

Ela, então, saiu como um bólido pra reunir o Joãozinho, o Alexandre, a Mariazinha e mais as crianças da rua, da cidade e do mundo.

Abriam a sacola de sonhos e fizeram com ela uma ciranda tão linda, que até os grandes pararam pra ver.

E pra pensar também.



Essa história traz a possibilidade de uma escolha. A escolha de uma criança. E ela escolhe pela possibilidade de fazer algo pelo mundo, pelas crianças... Ela escolhe por contribuir (e se responsabilizar) com uma situação que a incomoda. Ela escolhe por fazer as pessoas pensarem na situação em que vivem muitas crianças. Voltando-se um pouco na história percebe-se que ela via da sacada do seu apartamento “[...] a paisagem, com árvores, telhados e muito convite.” Esse convite parece ... foi aceito para brincar, imaginar, fazer alguma coisa... Nessa história há um convite para criar... Um convite para pensar.

Este trabalho coloca-se como um convite a repensar a formação de pedagogas e pedagogos para a atuação profissional na Educação Infantil no tempo atual; um contexto que pede a todo o momento sujeitos dispostos a “[...] se adaptar às mudanças de uma sociedade que se autodefine como mundializada e imprevisível em seus rumos” (COSTA, 2002, p. 9).²⁴ Um contexto que, ao mesmo tempo em que se nega o universalismo, e a discussão metafísica entre o bem e o mal, o sujeito essencializado e suas relações num mundo estático, negam-se também a admissão de que “tudo pode” numa excessiva tolerância com o relativismo moral e cultural na qual o pluralismo torna-se uma constante na vida cotidiana (HELLER; FEHÉR, 2002).

O trabalho que ora se apresenta situa-se em um contexto de vida no qual se percebe a necessidade de que se constitua um outro olhar para a infância vivida nos espaços de Educação Infantil e, pensando dessa forma um olhar também outro para as diferentes ações que compõem o dia a dia dessas instituições. Este trabalho tematiza o

24 Esta expressão é utilizada por Jurandir Freire Costa no prefácio do livro em que se mostra a entrevista de Francisco Ortega realizada no Brasil com Agnes Heller. O autor se utiliza do termo *se adaptar* para explicitar o conceito de contingência da filósofa (HELLER; FEHÉR, 2002), considerando que “[...] o indivíduo, hoje, não elabora sua identidade com base nos ideais prescritos pela tradição religiosa, familiar, política ou outras do gênero”. Considera ele que a aposta de Heller reside em fazer da contingência destino e “Fazer da contingência destino não é se submeter aos acontecimentos de forma passiva e resignada” (COSTA, 2002, p. 9).

cotidiano da Educação Infantil no tempo presente, com crianças que vivem sua infância aqui e agora junto a pedagogas/pedagogos que vivem também num contexto de vida cotidiana do presente.

Nesse trabalho há uma aposta e um convite para que se reflita sobre as limitações geradas pela forma como se implementaram os processos formativos de pedagogas e pedagogos após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia em 2006. Tem-se claro que as DCNCP materializaram uma proposta de formação bastante frágil no que diz respeito a elementos importantes que compõem o campo de conhecimentos necessários aos pedagogas/pedagogos.

Assim, para se discutir sobre que formação se pretende para a atuação com as crianças pequenas, é preciso discutir questões relativas às políticas públicas que se refletem nas proposições de formação que acontecem nas universidades. Ou seja, precisamos recompor os cenários mais amplos em que acontecem as reformas da educação e da formação de professores. O sentido de se discutir as reformas está relacionado ao conceito de regulação social, de ajustamento, adaptação para fins específicos: o equilíbrio do todo, a coesão (MAUÉS, 2003, p. 95).

As reformas educacionais acontecem conectadas às mudanças econômicas mundiais e essas são respaldadas pelo Banco Mundial. Para este organismo financeiro, a educação precisa ser produtiva e para isso investe-se pesadamente na formação de professores, sugerindo-a mais curta e fora das universidades. Nesse sentido, coloca-se em pauta a formação aligeirada e polivalente que se empreendeu a partir das políticas de formação de professores que têm, continuamente colocado em xeque a qualidade da formação dos professores no Brasil.

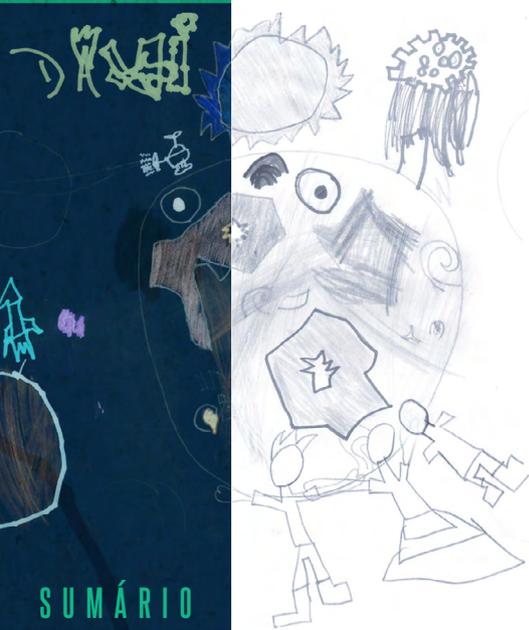
A ênfase na formação prática é defendida pelas reformas para que os professores, como outros profissionais, entrem em contato real com o meio em que deverão atuar; soma-se a esse argumento o de que os cursos de formação têm sido muito teóricos e desvinculados do contexto escolar. O saber prático é então valorizado como o saber que vai “resolver os problemas do cotidiano”. Esta ênfase faz aumentar o número de horas dedicadas aos componentes práticos dos cursos de formação. Para Maués:

A questão que se coloca é relativa à importância e ao papel dos saberes teóricos na formação. Até que ponto os currículos dos cursos estarão dando importância à formação de um profissional crítico, analítico, capaz de compreender os processos sociais e fazer as relações necessárias entre estes e a sala de aula, a profissão os conteúdos ensinados? (2003, p. 102).

A autora traz questões importantes para se pensar a ênfase dada à prática nos cursos de formação de professores. Uma formação centrada na prática ou no aproveitamento de experiências com a validação correspondente, é para a autora interessante, mas precisa ser analisada de forma crítica para que não pressione a formação a ponto de diminuir a duração dos cursos.

A formação contínua é parte integrante de todas as reformas educacionais, objetiva-se um alinhamento dos professores já em exercício com as decisões da política educacional. Há também a perspectiva de que a formação contínua possa reparar uma formação inicial deficitária, o que corrobora com a ideia do aligeiramento dessa, pois na formação contínua se faz o que se deixou de fazer na formação inicial.

As competências para ensinar são apresentadas como eixo nuclearizador da formação nas reformas educacionais. Falar em competências é falar no saber fazer e esse modelo de formação apresenta-se: polivalente, flexível, utilitarista e que atende a exigências imediatas. Citando Ramos, Maués delibera:



A formação da professora/do professor a partir do modelo de competências pode contribuir para a subordinação da educação ao racionalismo utilitarista do mercado e, no dizer de Ramos (2001), “[...] a pedagogia das competências [...] assume e se limita ao senso comum como lógica orientadora das ações humanas, [...] reduz todo sentido do conhecimento ao pragmatismo” (2003, p. 107).

Essas ponderações colocam-se num cenário mais amplo de decisões que afetam indistintamente a escola e também os processos de formação de professores. Decisões que estão atreladas à globalização/mundialização, por sua vez considerada uma nova fase na internacionalização do capital. A globalização e o neoliberalismo, que a constitui, é a forma que se encontrou para resolver a crise do capitalismo. Pode-se dizer que este é um modelo cujos princípios geram um novo tipo de indivíduo, de instituições sociais, de políticas sociais e educacionais e conseqüentemente de formação de professores (MAUÉS, 2003).

Os indicadores das reformas educacionais aqui discutidos estão vinculados à lógica de mercado que é, por sua vez, voltada para a sociedade dita globalizada. Nessa perspectiva o ser humano como sujeito crítico, produtor de conhecimento e construtor de sua história tem menos valor. Se as reformas trazem consigo esta tônica, é sobre elas que se precisa discutir ao se propor pensar a concepção de formação de professores que se vai adotar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia são uma expressão, um reflexo desse cenário. Um cenário de racionalização burocrática em que seria necessária alguma regulamentação às inúmeras propostas de cursos que aconteciam à época no Brasil. Um cenário em que se entende a necessidade de pensar detidamente sobre que formação, que professor e que escola queremos, mas que numa “simplificação dos procedimentos” não compreende o atendimento às demandas colocadas que dizem



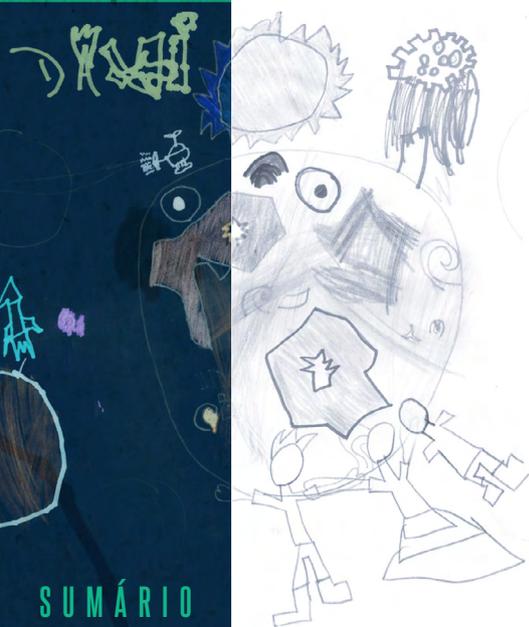
respeito a “[...] novas propostas de formação humana, para cuja construção a liberdade para experimentar a diversidade é condição necessária” (KUENZER, 2006, p. 188).

Talvez a maior controvérsia apontada em relação às DCNCP seja a que diz respeito à redução da definição da pedagoga e do pedagogo ao professor. O debate que antecedeu a aprovação da Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006 traz essa controvérsia explicitada e historicizada com base nas produções advindas dos anos 80 e 90 nas quais se discutia o estatuto epistemológico da pedagogia.

Nesse sentido, retoma-se a discussão da Pedagogia como campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos. Para Libâneo (2006) a Pedagogia é um campo científico e não apenas um curso. O objeto da ciência pedagógica é o estudo do fenômeno educativo e o ensino desse campo científico pode dar-se num curso, o de Pedagogia. Considera também que a base de um curso de Pedagogia não pode ser a docência. Para ele, a base de um curso de pedagogia é o estudo do fenômeno educativo em sua complexidade e em sua amplitude.

O foco estabelecido pelas DCNCP na formação para a docência: na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Cursos do Ensino Médio na modalidade Normal, cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, cursos em outras áreas que requeiram conhecimentos pedagógicos são uma proposta de formação além de generalista, reducionista do campo de estudos e formação da pedagoga/do pedagogo.

Nessa mesma direção, Kuenzer (2006) refere-se à *intrínseca contradição* colocada por um dos pareceristas sobre um foco restrito: a docência, mas com uma ampliação demasiada do perfil profissional que resulta *‘na ineficácia prática da proposta, pois o que está em tudo*



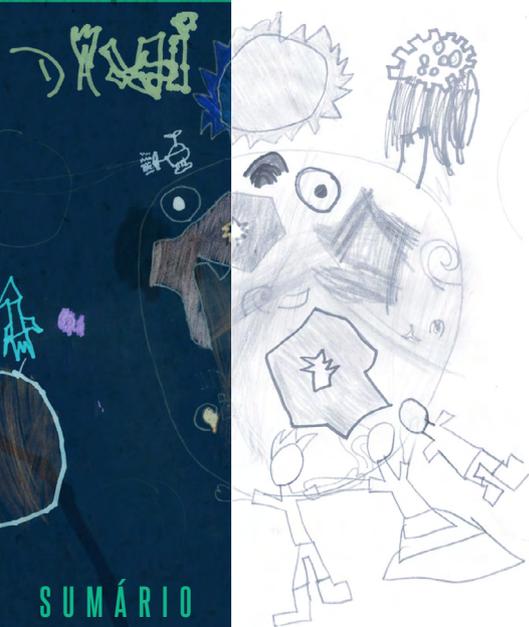
não está em lugar nenhum'. Também argumenta que ao propor a formação para a docência, junto às muitas outras atribuições adicionais opera-se *'uma totalidade vazia'* no curso de Pedagogia e uma *'deformação do perfil da pedagoga e do pedagogo'*, considerando que este profissional seria *'um novo salvador da pátria'*.

No caso da Educação Infantil, dada à polivalência que se propõe para a pedagoga/o pedagogo – professora/professor, perde-se uma força que se constituía na consolidação de uma área emergente: a *educação da criança pequena*. Conforme já discutido, sabe-se da referência tida nos cursos de pedagogia acerca da formação com base nos processos de escolarização do Ensino Fundamental. Mesmo formando para a docência, considera-se que a Educação Infantil era (e ainda é) uma referência – força – necessária nos cursos de formação de pedagogas e pedagogos .

A formação conforme se acredita só se dá pela via do conhecimento. Conhecimento e reconhecimento das relações cotidianas e da necessidade de que essas se constituam em processos pensados e refletidos. A concretude da vida diária, assim, é colocada lado a lado com o saber acumulado, abrindo-se à possibilidade de outros conhecimentos que se produzam na dialética do conhecer e do não conhecer, isso como parte do que o ser humano pode e deve fazer para que se possa, além de conhecer, atuar profissionalmente de forma comprometida.

As discussões acerca dos processos de constituição das DCNCP no campo educacional apontam para uma formação generalista, fundada numa Epistemologia da prática, tendo um caráter reducionista do campo da Pedagogia dado pela consideração da docência. De outro lado, considera-se que:

Ser pedagogo requer fazer pedagogia, ou seja, teorizar sobre a educação, projetar, implementar, acompanhar e avaliar processos educacionais em diferentes contextos. As tradicionais



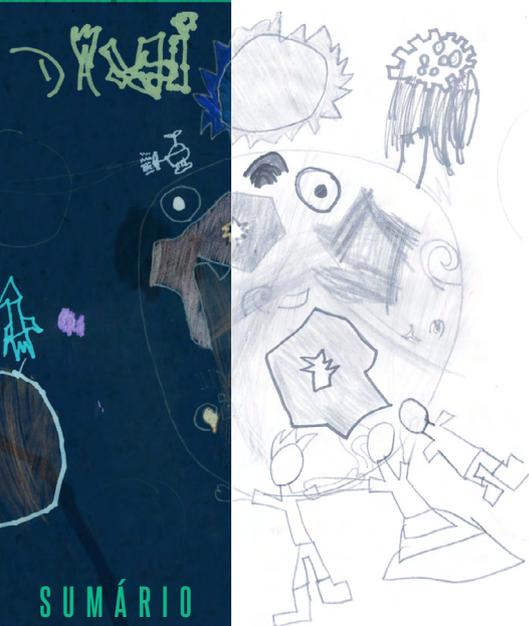
habilitações dão lugar à docência, cuja concepção apresentada nas diretrizes curriculares busca abarcar o fazer pedagógico nas suas diferentes abrangências. Será isto possível? (CRUZ, 2008, p. 9).

Em meio a todas as discussões já realizadas, é importante destacar a concepção de formação como um *continuum*, posto que considera as várias fases e momentos das trajetórias formativas e profissionais de cada pessoa em formação. Neste sentido, Lima, ao prefaciar o livro de Soraiha Miranda de Lima, demarca a relevância do espaço-tempo da formação inicial no processo de formação de professores. Assim como já explicitado por Maués, considera que:

Por razões de natureza marcadamente econômica, as políticas educacionais induzidas pelos organismos internacionais financiadores da educação nos países em desenvolvimento vêm privilegiando a formação continuada e negligenciando a inicial, como se esta não tivesse função específica. Se, de um lado, ela não pode ser vista como o momento por excelência no qual se dá a apropriação do conhecimento profissional a ser aplicado à futura atuação, de outro há que se reconhecer sua capacidade de proporcionar um bom suporte, no sentido de preparar os professores para atuarem na profissão (LIMA In LIMA, 2007, p. 11).

A despeito das políticas educacionais estarem de alguma forma induzindo a que se deixe para realizar uma tarefa formativa de boa qualidade em um tempo futuro, a autora considera que é preciso reconhecer que há, no curso de pedagogia, um espaço de potencial desenvolvimento de referenciais acerca do trabalho futuro, em que se pese, como a autora, é preciso considerar que: “Ademais, não se continua o que não se iniciou...” (p. 11).

Dessa forma pensa-se que os processos de formação entrecruzam as *dimensões curriculares* e as experiências formativas e se constituem nos processos que os acadêmicos vivenciam e que acionam com elementos estruturantes da atividade docente

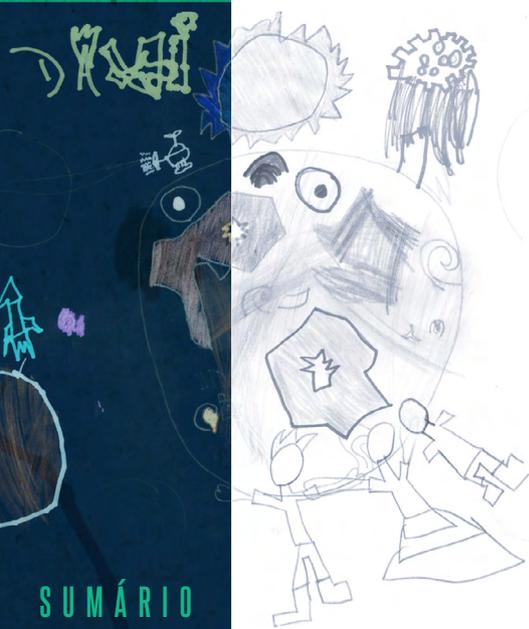


(futura), pois se compõem de elementos conceituais, metodológicos, valorativos, atitudinais, políticos e éticos perpassando, dessa forma, os processos formativos no curso de Pedagogia.

O livro de Lima (2007) demonstra sua tese de que no curso de pedagogia “aprende-se a ensinar”, no caso da sua pesquisa que analisa a influência do curso no processo de aprendizagem profissional da docência de *alunos-já-professores*, é possível dizer que “[...] a formação docente transcende o curso de formação, mas não pode prescindir dele” (2007, p. 151). É nessa linha de argumentação que se pensa a formação inicial como espaço de aprendizagem dos elementos que compõem o trabalho pedagógico – foco da atuação profissional futura - , mesmo que esses elementos sejam de alguma forma reconfigurados pela experiência de atuar profissionalmente mediante a inserção no mundo do trabalho.

A intenção desse trabalho não é estabelecer uma discussão maniqueísta a respeito da melhor modalidade ou nível de formação – inicial ou continuada – para pedagogas e pedagogos que atuam com crianças pequenas. Sugere-se, porém atenção a essas determinações sociais e econômicas que se refletem no processo histórico marcado pela inexistência de políticas de Estado para a formação profissional para atuar na educação da primeira infância.

Estas reflexões precisam incitar a quem se envolve com a educação de crianças pequenas e com a formação de professores para que se possa pensar e atuar de forma coerente na busca por uma Educação Infantil de qualidade. Ao profissional responsável direto pela educação das crianças, requer-se que reconheça a formação cada vez mais qualificada como um direito (KRAMER, 2008) e também como uma necessidade. Requer-se também que, sendo acadêmica, acadêmico, estabeleça uma relação crítica com sua própria formação e exija que essa formação seja qualificada; e ainda, que sendo professora formadora, professor formador, que reconheça a importância de se



discutir sobre que formação estamos fazendo e como esta se difunde na corresponsabilidade de todos pela educação da criança pequena.

Discutir o caráter pedagógico das ações que se realizam na educação da criança pequena, além de requerer uma incursão na história da institucionalização da infância, bem como das influências exercidas pelas políticas internacionais em termos de se pensar a formação de professores, implica também discutir como se pensou e pensa a formação e a atuação de pedagogas/pedagogos junto à criança pequena. Coloca-se também a necessidade de relevar aspectos da constituição profissional que nos falam de um jeito possível e desejável de ser pedagogo no tempo em que vivemos.

Cenários da formação nos cursos de pedagogia: desafios de pensar o trabalho pedagógico

Face à criança, é como se ele (o professor) fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: - Isso é o nosso mundo. (HANNAH ARENDT, 2009, p. 239)

A colocação de Hannah Arendt fala de uma relação que se acredita estar em consonância com o que Didonet (2009)²⁵ infere: “[...] precisamos nos reportar ao significado primeiro da Pedagogia: Paidós + agogé. Ou seja, pedagogo é aquele que acompanha a criança, um caminhante.” Ser caminhante é ser aprendiz de futuro, é acompanhar

25 Essa fala foi registrada no V Encontro Estadual do Fórum Gaúcho de Educação Infantil, realizado em 16 de novembro de 2009 na UNISINOS/RS. O Palestrante referia-se à palavra *Pedagogia*, que tem origem na Grécia Antiga: *paidós* (criança) e *agogé* (condução). “O termo pedagoga/o pedagogo surgiu na Grécia Clássica, cujo significado etimológico é preceptor, mestre, guia, aquele que conduz; era o escravo que conduzia os meninos até o *paedagogium*” (WIKIPÉDIA - PEDAGOGIA). Sua fala foi marcada pela discussão acerca da obrigatoriedade da Educação Infantil para a criança e a família, determinada pela PEC 059/2009. Seu argumento a respeito do pedagogo e da pedagoga/a pedagoga figura como um posicionamento de que para ser pedagogo é preciso criar e alimentar na criança a atração e o encantamento pelos espaços de Educação Infantil.

uma nova geração e responsabilizar-se por ela e pelo que podemos fazer no mundo com ela e por ela, sobretudo na sua educação.

O momento histórico que vivemos pede que se discuta que Educação Infantil estaremos fazendo para e com as crianças que dela participam e que dela participarão de forma obrigatória tendo em vista as modificações legais. Esse debate apenas se renova, mas com a força da legalidade pouco discutida e amplamente questionada por pesquisadores e entidades ligadas à infância, o que pede a discussão de outras “formas de fazer a pedagogia [...]” (BARBOSA, 2009, p. 187).

Redin (2000) discorre sobre um perfil profissional para a atuação com crianças de zero a seis anos. Para ele este perfil precisa se estabelecer com base nas relações travadas nos espaços educativos em que a Educação Infantil acontece. Este autor considera toda a relação estabelecida com a criança como sendo educativa, independente da vinculação em que esteja acontecendo, seja na família, na instituição escola ou até no parquinho. Para tanto, há que se diferenciar o que é educativo do que entendemos como Pedagógico. Para isso, é necessário discorrer sobre uma questão que sempre causa certo desconforto, pois considera-se e defende-se que se precisa romper com o discurso “*Eu sempre gostei de crianças!*”²⁶.

A formação proposta nos cursos de Pedagogia apresenta uma relação invertida de produção da profissionalidade dos acadêmicos em formação. Sabendo que os processos formativos configuram formas de se olhar e pensar a infância e sua educação, é possível visualizar nesses processos - no interior das disciplinas, em conversas informais

26 Esta expressão me incomoda muito desde a minha entrada no curso de Graduação em Pedagogia, pois a partir de minha experiência como Recreacionista em Escolas Infantis, já havia percebido que atuar de forma comprometida na educação de crianças extrapola as relações baseadas *exclusivamente* no gostar delas. Infelizmente, ainda ouço e leio esta expressão de alguns alunos dos cursos de Pedagogia, o que me faz buscar formas de demonstrar, via disciplinas da área de Educação Infantil, como essa ideia se produz historicamente, pontuando neste conhecimento a necessidade reconfigurar o olhar que se lança à educação da criança pequena.

e nos textos trabalhados - a ideia de que ser professor é uma profissão. Porém, aí se dá a relação invertida, pois, no decorrer do processo formativo, as discussões sobre de que se compõe essa profissão no caso do trabalho com a criança pequena, apresentam-se ainda muito superficiais e sem a difusão dos conhecimentos acadêmicos produzidos sobre esta temática²⁷.

Para além desse descompasso, entende-se que no decorrer do curso precisaríamos insistir na perspectiva do conhecimento e do reconhecimento de que para atuar na Educação Infantil é necessário reconhecer as demandas teórico-práticas desse trabalho. Isso implica entender que as aproximações e a identificação com a Educação Infantil, relações possíveis de acontecer nos processos formativos que se desenvolvem na formação inicial, se dão para além do gostar de crianças. Pensa-se na aprendizagem sempre necessária de, ao estar com elas, ver no que são hoje a possibilidade de um trabalho que se produz a partir de relações de respeito, comprometimento e ética.

Esse “gosto pela profissão” - e pelo trabalho com a criança - envolve ter clareza de que nestas relações incluem-se o cuidado e a educação, dimensões inseparáveis do trabalho pedagógico que permeiam as ações de pedagogas e pedagogos junto às crianças e que muitas vezes não estão claras para as pessoas que dizem “gostar delas”. Essa questão precisa ser tratada não deslocando o trabalho na Educação Infantil para o campo da “não-profissão”. Um “gosto pela profissão” envolve encantamento, vontade de estar perto, de se saber professor com a possibilidade de trabalhar com crianças ainda bem pequenas, que apontam a novidade, que renovam o mundo, que podem e querem se relacionar com este mundo de forma autônoma.

27 Esta afirmação está pautada nas experiências profissionais nos cursos em que já atuei, considera-se que poucos são os professores formadores que levam em conta que os acadêmicos poderão atuar com crianças pequenas e por isso, essas discussões via de regra não acontecem.

Ser pedagoga ser pedagogo é se responsabilizar pela infância, é assumir a autoridade que é legítima a quem se coloca esta responsabilidade. As imagens sobre ser professora/professor de crianças pequenas refletem o contexto social e cultural em que são produzidas, e é também de acordo com as imagens que se tem de criança e da infância, que se produz um pensar sobre como atuar com a criança pequena.

Arce (2001) focaliza as perspectivas de profissionalização propostas por diferentes teóricos e em momentos distintos da história. Em seu estudo evidencia-se “[...] que historicamente foram construídas imagens idealizadas do ser criança e do ser mulher, que se cristalizaram e ganharam um status de sagradas, [...]” (Idem, p. 168). Essas constatações a levaram a enfocar a história da formação de professores no Brasil, estudando para tanto a categoria mito. Nesse sentido pondera que a imagem de um profissional para atuar na Educação Infantil é fortemente impregnada pelo “mito da maternidade, da rainha do lar, educadora nata” (Idem, p. 170).

Recorrendo à visão tida pelos teóricos da Educação Infantil, essa autora pondera que Rousseau tematizava a especificidade infantil e a beleza natural da criança, revelando uma concepção de que a mãe seria a primeira e melhor educadora. Já Fröebel introduz a ideia da jardineira, meia-mãe. Montessori, teórica do séc. XX, contribui a partir da ênfase na psicologia do desenvolvimento elevando a mulher à categoria de mestra, porém sem a função de ensinar, mas de orientar, facilitar o processo de aprendizagem, já que não lhe caberia formação teórica. Bastava-lhe a capacidade de observação, calma, paciência, humildade, autocontrole, praticidade, delicadeza, caráter e moral inabaláveis, uma função de guardiã. “Ela ensina pouco, mas observa muito; além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como seu desenvolvimento fisiológico” (MONTESSORI, 1969, p. 156 apud ARCE, 2001, p. 172).

A ambiguidade entre a necessidade de formação acadêmica e a perspectiva de uma atuação com crianças que se caracteriza por ações historicamente desempenhadas por mulheres é caracterizada em vários estudos que se propõe pensar a profissionalização das mulheres para atuar com a criança (ARCE, 2001; CERISARA, 2002; SILVA, 2001).

Esta ambiguidade é vista e sentida ainda nos processos formativos realizados nos cursos de pedagogia. O “Mito da Educadora Nata na Educação Infantil” parece se reproduzir em diferentes espaços formativos e educativos, pois se demonstram em ações realizadas com as crianças características da falta de entendimento de que o conjunto dessas ações e os pensamentos que as sustentam, compõe o que se denomina de trabalho pedagógico com crianças pequenas.

As expressões e ações reveladas no cotidiano, seja nos processos formativos, seja nos espaços educativos de crianças pequenas, estão alocadas em uma perspectiva de romantização da profissão. A professora nesse sentido, adquire status de “salvadora e condutora” de uma infância romantizada e ideal, com premissas de que nos falava Arce (2001) em relação a tempos passados com Rousseau, Fröebel e Montessori.

Pensando em tempos mais atuais, é possível dizer que:

Uma ação pedagógica embasada somente no ‘carinho pelas crianças’ pode gerar uma força muito grande da improvisação, uma falta de intenção definida, na sequência e no aproveitamento das atividades, a ocupação do tempo com atividades que se atropelam (WADAS e SOUZA, 2000, p. 320).

Dessa forma o não reconhecimento social da profissão gera a necessidade de rever os processos de formação inicial, posicionando, para tanto no trabalho dos professores formadores, a abordagem dessas ações como constituintes da profissionalidade dos professores

da Educação Infantil. Desestabilizar as concepções das acadêmicas e dos acadêmicos em relação a essas ações é uma perspectiva de trabalho necessária nos cursos de Pedagogia, tarefa da universidade.

Os acadêmicos que estão no curso de pedagogia precisam conhecer e desafiar-se para um outro olhar sobre o processo histórico de constituição da docência ligada à criança pequena; processo esse que está marcado pelas questões de gênero, em que a mulher e a criança recebem uma conotação de “sagradas”, demarcando imagens idealizadas das duas. (ARCE, 2001)

É importante considerar que as perspectivas de formação acadêmica de pedagogas e pedagogos para a atuação junto à criança pequena estiveram historicamente ligadas às diferentes formas de institucionalização da Infância. “A construção desse sujeito – o profissional que atua em creche – no pensamento educacional brasileiro relaciona-se a uma particular construção teórica da criança na faixa etária entre 0 e 6 anos” (SILVA, 2007, p. 1). Nesse sentido, continua a autora: “[...] o adulto da instituição que, por necessidade da família, se responsabilizava pela criança em creches só poderia ser concebido como o *substituto materno*” (Idem, p. 3). Ou seja, mostra-se necessário entender que infância e gênero são componentes que historicamente estruturaram as imagens profissionais de professoras/professores de crianças pequenas.

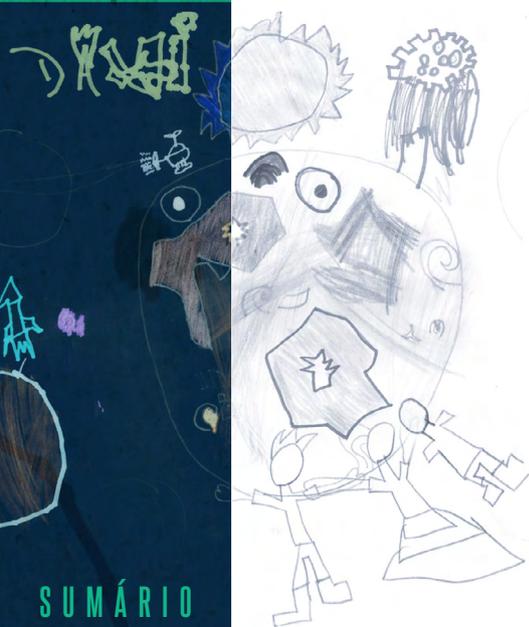
Se em tempos outros a/o profissional leiga/o, dócil, paciente, afetiva/o e pouco fundamentada/o teoricamente satisfazia a expectativa e as necessidades sociais para a atuação no cuidado de crianças pequenas enquanto suas mães estavam trabalhando, hoje tem-se a exigência de um sujeito com formação profissional, pedagoga/pedagogo especialmente qualificada/o e com nível de escolaridade cada vez mais elevado na busca pela melhoria da educação dessas crianças e conseqüentemente pela melhoria na qualidade do atendimento nas instituições (CAMPOS, 2007; MACHADO, 2000).

Para Silva quando se começa a rediscutir as propostas de trabalho nas instituições destacadas para o atendimento à criança pequena, diferente da que vinha sendo feita, mais precisamente quando se inicia uma revisão da abordagem de naturalização da mulher como educadora, “[...] são formuladas as questões sobre que profissional deve ser concebido, que tipo de formação torna uma pessoa capaz de cuidar de crianças pequenas que não sejam suas filhas e em espaços coletivos” (2007, p.4).

De uma imagem “profissional” para atuar com a criança pequena que se caracterizava pela força do espontaneísmo e a ausência de formação, considera-se que é providencial que se pense na *transição*, *na passagem* para uma outra visão de profissional, bem como na busca por entender seu lugar nessa passagem, posto que se considera que esse é um processo que precisa ser gestado socialmente, tanto no coletivo como na individualidade de cada uma/um.

Essa passagem precisa nos levar a discutir também uma outra identidade da Educação Infantil. Para Didonet: “A identidade da Educação Infantil ganha mais força à medida que se integraliza o atendimento de 0 a 6 anos. Por isso é estratégico voltar a atenção para a creche, neste momento” (2001, p. 8). Como o autor, e para o momento em que se vive a dúvida sobre os rumos que a Educação Infantil têm seguido em face à obrigatoriedade colocada às crianças maiores de 4 anos, mais especificamente sobre o atendimento de crianças de 0 a 3 anos, considera-se que a identidade da Educação Infantil precisa ser reforçada.

O reforço dessa identidade precisa acontecer com base em uma concepção de trabalho pedagógico cujo foco é a experiência da infância em sua singularidade. Por outro lado, a integralidade da Educação Infantil não pode se dar somente pelo fato de considerarmos a creche como o espaço em que mais temos possibilidades de fazer a educação da criança de uma forma efetivamente comprometida. As



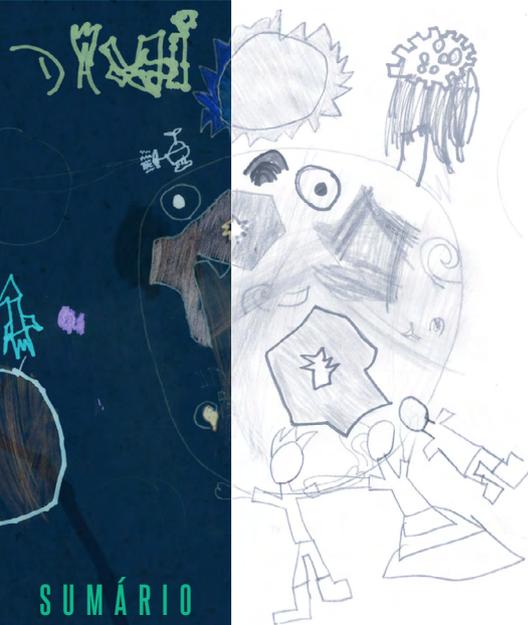
formas de viver a infância precisam ser o foco de qualquer espaço educativo que atende a crianças que brincam, sonham, imaginam, criam, viram e reviram as possibilidades de apreensão do mundo.

Este trabalho foi realizado em um espaço de Educação Infantil cuja história acompanha os movimentos nacionais em que se pensa também formas possíveis e desejáveis de ser professora/professor para atuar com a criança pequena. A construção dessas outras formas envolve pensar que:

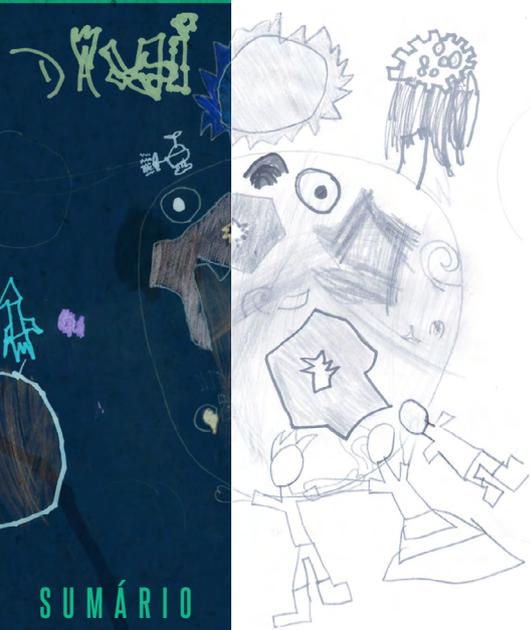
Em lugar dessa visão tradicional do papel da professora/ do professor, seria preciso construir uma nova identidade, talvez até mais exigente no que diz respeito à fundamentação teórica adquirida na formação inicial, que visualizasse um outro papel para o professor, na educação da criança pequena. ... A construção de um novo perfil de professor, adequado às instituições que recebem crianças pequenas, encontra-se, portanto em processo (CAMPOS, 2008, p. 127-128).

Para contribuir com esse processo, se retoma a discussão da identidade da instituição de atendimento à criança pequena por entender que nela se estabelece a força que mostra as referências para pensar e atuar nesses espaços. A ênfase no trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo revela a escolha por caracterizar estas referências.

Ou seja, o trabalho pedagógico realizado na creche é tomado como referência de trabalho na Educação Infantil, já que a creche é um espaço institucional que se caracteriza pelo atendimento às crianças ainda muito pequenas que vivem suas primeiras experiências fora do núcleo familiar. A ideia da força tem sido presente na construção de referências para pensar a formação de pedagogas e pedagogos. A força se demonstra na forma como se montam os cenários menores que compõem e produzem o trabalho pedagógico com crianças pequenas no cotidiano da Educação Infantil. Nesse momento importa focalizar



como se entende a educação de crianças pequenas em espaços educativos inseridos no espaço universitário, e também as relações que se estabelecem entre esses dois espaços no cotidiano.





4

**CONSTRUINDO PONTES
PARA A TRAVESSIA:
NO COTIDIANO DA UNIVERSIDADE
O TRABALHO PEDAGÓGICO
COM CRIANÇAS PEQUENAS**

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

(HANNAH ARENDT, 2009, p. 247)

A Educação Superior, sobretudo a realizada nas Universidades Federais, foi palco de propostas de projeção nacional e expansão do número de vagas na busca pela universalização do Ensino em nível de graduação e como direito de todos. Estas transformações levaram os envolvidos no contexto universitário a manifestar-se sobre questões relativas às prioridades formativas que seriam possíveis e desejáveis de serem realizadas.²⁸

A democratização da universidade não comporta o abandono da exigência de rigor, no ensino, na formação e na pesquisa, e mais ainda, precisa se trabalhar com o mesmo rigor tendo em vista as demandas da sua cidade, do seu contexto.

Nas palavras de Freire, é preciso “[...] que a universidade diga o seu contexto para que possa *desdizê-lo*. Dizer o contexto é assumir-se como expressão sua; *desdizê-lo* é condição para nele intervir, para *promovê-lo*” (2003, p. 176). Considera-se então que dizer o seu contexto é conhecê-lo, tomá-lo como sua responsabilidade, ao passo que *desdizê-lo* é responsabilizar-se por esse mesmo contexto em

²⁸ Este contexto de universalização, ocorrido desde 2002 sofreu grande retrocesso a partir de 2016 com o Golpe parlamentar a que foi submetido o quarto governo popular, exercido pela presidenta Dilma Roussef. Infelizmente hoje vivemos sob a sombra de um governo que se elegeu deixando claro que as universidades públicas não deveriam ter tantos investimentos e que a Educação Superior deve existir para quem pode pagar por ela.

forma de promoção da qualidade de vida, de formação de professores, de construção de comunidades que possam intervir em seu contexto imediato de vida para a melhoria das condições de existência. E, nesse sentido, concorda-se que: “Nenhum contexto cresce globalmente se nele tocamos parcialmente apenas” (2003, p. 176).

Talvez um caminho para tocar e modificar o contexto seja nos posicionarmos como sujeitos que vivem a cotidianidade da universidade. Os movimentos nacionais e de governo caracterizaram, entre 2004 e 2016, um período de iniciar projetos e manter iniciativas que já se tinha na projeção da formação de professores para investimentos no contexto em que já se atuava. Falamos nesse caso nas iniciativas de espaços educativos de crianças no contexto universitário. Alguns desses espaços se mantiveram no anonimato acadêmico durante muitos anos.

Considera-se que as Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil, espaços de atendimento à infância, que realizam seus trabalhos na educação de crianças pequenas são a expressão do que algumas universidades brasileiras já têm como projeto e proposta para que se possa cada vez mais e melhor qualificar a formação de pedagogas e pedagogos.

Esses espaços, inseridos no espaço universitário dão efetiva contribuição no sentido da produção acadêmica, para se pensar também políticas de formação e atendimento à infância no Brasil. Dessa forma, o contexto universitário é o cenário em que há espaços destinados à educação de crianças pequenas. Esses espaços surgiram de movimentos ligados à sociedade civil e têm historicamente realizado o atendimento às crianças e contribuído de alguma forma com a própria universidade para a formação de professores.

A Educação Infantil nas universidades surge no mesmo contexto histórico do Movimento de Luta por Creches, que teve seu ápice nos



de 1970. Assim: “As creches universitárias federais surgem como direito trabalhista, sendo que, muitas delas, no decorrer de suas trajetórias assumem novas funções, na perspectiva de fortalecimento do seu papel no interior da IFE. Outras limitam-se ao atendimento as crianças” (RAUPP, 2002, p. 6).

Coloca-se nesse sentido uma reflexão sobre a perspectiva identitária desses espaços, já que para a autora por estarem inseridos nas universidades, esses espaços assumiriam como suas também as atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, tarefas da universidade.

As características diferenciadas dos espaços de Educação Infantil que estão inseridos no contexto das universidades demarcam a especificidade desses espaços frente a outras creches das redes pública municipal ou particular. Essas características se situam no público atendido, nas formas que se encontram para manter os serviços, na formação das professoras e dos professores, no quadro de funcionários e suas vinculações institucionais, na organização das Equipes Diretivas, nas vinculações internas à universidade, etc. Todas essas particularidades estão retratadas em produção que demonstra as trajetórias das Unidades de Educação Infantil trazendo para o debate a tentativa de que uma proporção coletiva se instaure junto à Associação Nacional das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. (FERREIRA; CANCIAN, 2009)

Pensando na instituição creche pode-se dizer que sua função social, tão discutida e defendida no contexto atual, ainda é um ponto que quando tocado, vários olhares se atravessam. A Educação Infantil como direito da criança e da família é o primeiro e principal argumento levado ao debate no cenário do atendimento à criança pequena. Isso por que via de regra esse direito é colocado ainda prioritariamente para a mãe trabalhadora.

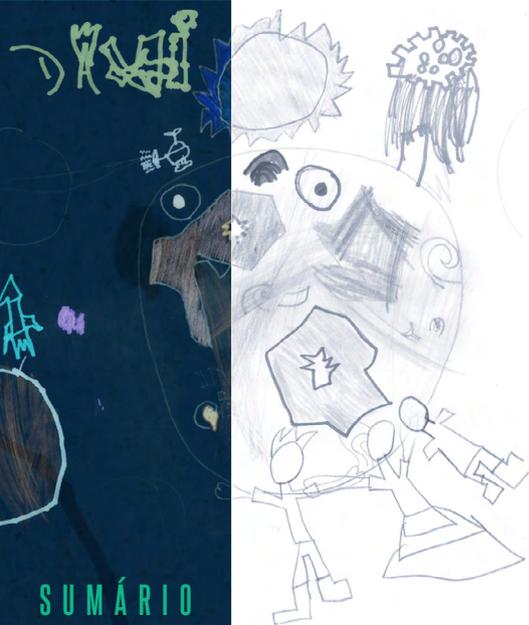
Essas questões levam a pensar a concepção de Educação Infantil que se tem ainda hoje presente na sociedade. Ainda por que se considera que a discussão a ser feita precisa se pautar na *educação como direito de todo o cidadão*, e por isso também da criança pequena a ser educada em espaços de educação coletiva. Desse modo a presença da creche no espaço universitário não se difere das outras instituições de atendimento à infância, pois *é em primeiro lugar para ela que este espaço precisa ser pensado*.

Entra-se então em uma outra discussão, aquela em que, pela organização das políticas de atendimento às crianças, situam-se as creches como responsabilidade orçamentária dos municípios. Nesse caso lança-se a questão de que as Unidades Federais de Educação Infantil estabelecem-se com outras demandas que são inexistentes para as instituições mantidas pelos poderes municipais. É nesse sentido que Rocha se coloca:

[...] considero ainda necessário investigar com maior profundidade o papel que os centros de pesquisa sobre Educação Infantil, como também as creches universitárias muitas vezes a eles vinculados, têm exercido na formação profissional, na produção e na divulgação do conhecimento recente no campo da educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil (1999, p.140).

As demandas colocadas falam das possibilidades de que esses espaços se constituam também em espaços de produção de conhecimento, tendo em vista sua possibilidade de estabelecer diálogos com diferentes áreas de conhecimento com as quais a universidade se ocupa na formação. Para Raupp a identidade das creches que estão inseridas no cotidiano da universidade brasileira está marcada pela oscilação em torno dos papéis que desempenha:

[...] o universo destas unidades oscilam entre apenas desenvolver o trabalho educativo com a criança, caracterizar-se como campo de experimentação e ou observação para cursos



da IFE, ser espaço de visitação para profissionais da área, produzir conhecimentos em atividades de pesquisa e atuar na extensão, socializando o conhecimento produzido na formação continuada de profissionais da área ou atuando na formação regular em cursos de especialização da IFE (RAUPP, 2002, p. 6).

Nesse sentido, olhar o espaço da creche universitária *nas funções que vão além da educação das crianças* representou nesse trabalho um grande desafio, pois concentrar esforços em demarcar uma identidade acadêmica para estes espaços sempre causou dúvida, incerteza e sobretudo temor de que se pudesse perder de vista algo que vem sendo discutido por estudiosos da Educação Infantil: *o fato de que a criança deve ser o foco dos trabalhos realizados nas instituições de Educação Infantil.*

Os avanços que a área da Educação Infantil conquistou, sendo reconhecida na legislação, por meio da Constituição Federal de 1988 e depois com a LDBEN em 1996, e as produções teóricas que se seguiram, as lutas pela qualidade da educação da criança pequena, entre tantas outras, representam conquistas que fazem visualizar este como um processo que ainda demanda por esforços coletivos.

Raupp pondera que as discussões sobre a importância da Educação Infantil e da formação de professores para atuar com a criança pequena tiveram seus reflexos para as creches das universidades. Para ela esses fatos:

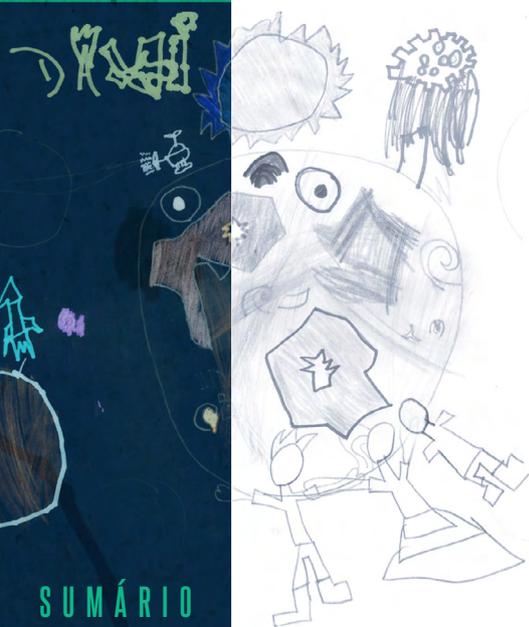
[...] indicam que as universidades, diante da demanda por cursos de pedagogia com habilitação na área da Educação Infantil, são pressionadas por necessidades tais como campos de estágio e observações na área em unidades de educação de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos. Por sua vez, essas necessidades direcionam as creches nas universidades a ampliarem suas funções para o âmbito da formação dos acadêmicos que atuarão nessa área. Esse conjunto de fatos relacionados às creches nas universidades impulsiona a maioria delas, no decorrer de suas trajetórias, à revisão de suas funções, direcionando-as para

atuar além da educação das crianças, impelindo-as a explorar outras possibilidades, tais como campo de estágio, campo de pesquisa e de observação (2004, p. 206).

Para esta mesma autora, “[...] os determinantes da expansão das creches nas universidades federais se originam em motivações exteriores às necessidades das crianças de 0 a 6 anos e, mais do que isso, exteriores à própria proposta da universidade” (Idem, 2002, p. 27). Nesse sentido, as creches ainda estão engajadas na direção de legitimar seus serviços frente a muitas situações adversas que acompanham seu cotidiano. O que se tem claro é que a “proximidade com a vida universitária” agrega desafios importantes à reflexão sobre as crianças, ao que é necessário dizer: essa proximidade precisa ser potencializada no sentido de que se assuma a responsabilidade pela educação das crianças e pelo mundo em forma de autoridade. A educação da criança no contexto da universidade revela que as tarefas a serem realizadas são talvez mais complexas do que se estes espaços estivessem ligados a outra esfera formativa ou rede de ensino.

A universidade é a instituição que por excelência ocupa-se da produção de conhecimentos, contudo é também uma instituição que se ocupa das questões relacionadas à educação. Desse modo, precisamos entendê-la em seus aspectos formativos, em seu objetivo de “renovação do mundo”. Toma-se a iniciativa de pensar as relações que precisam se estabelecer entre a forma como nos é possível hoje – como seres humanos - pensar essa renovação do mundo em face ao que se vive na cotidianidade.

A Educação Infantil inserida no contexto da universidade é a oportunidade que temos de investimento no que Hannah Arendt ensina: “[...] a essência da educação é a natalidade, o fato de que seres humanos *nascem* para o mundo” (2009, p. 223). A partir de Kramer tem-se a mesma intervenção: “Deveríamos nos ocupar e nos responsabilizar pelas populações infantis para além de contextos

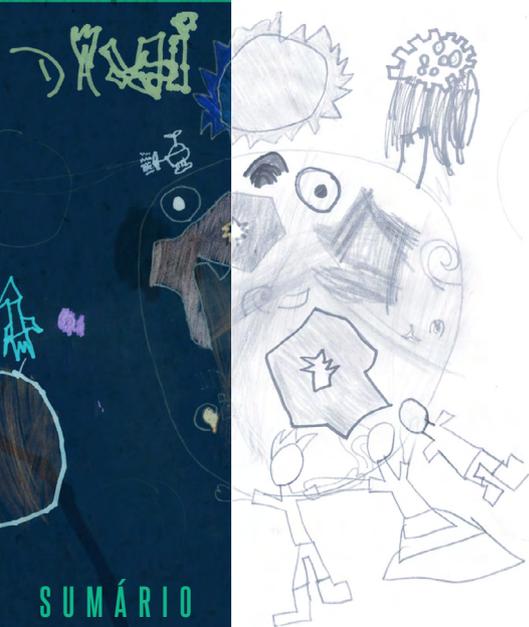


locais e específicos: afinal, se existe uma história humana é porque o homem tem uma infância” (2008, p. 90).

A ênfase dada nesse estudo em relação à creche, especialmente as que estão situadas geograficamente no interior das universidades revela escolhas que se sucederam aos processos de reorganização da pesquisa. Essas escolhas também se pautam na atitude de se colocar a todos, adultos, seres humanos que vivem a cotidianidade da vida universitária, o reconhecimento do espaço destinado para a criança e a sua educação como uma responsabilidade coletiva. Dessa forma também acredita-se que a educação deve se propor a preparar cada nova geração, mostrando-lhe o que é o mundo e para isso chamando-as a assumir a responsabilidade por ele, pois: “Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação” (ARENDRT, 2009, p. 239).

Essas reflexões incitam a que se retome uma defesa já sinalizada neste trabalho, mas que ganha força para que se possa dizer do entendimento que se tem do papel da universidade na legitimidade necessária da creche em sua função social e como um direito da criança. Ou seja, há o reconhecimento de que as funções de construção e disseminação de conhecimento, atribuídas à universidade, pode ter grande contribuição dos espaços de Educação Infantil nela inseridos. Salienta-se, porém que para qualquer uma das perspectivas identitárias que se queira aproximar a creche na universidade, há que se ter o cuidado de estabelecer como foco a criança e sua educação e, a partir daí, teríamos então as contribuições para a pesquisa e a consequente produção de conhecimentos.

Dessa forma é possível argumentar que se considera que a *centralidade na criança* é uma busca que visa entender como a professora-pedagoga/o professor-pedagogo precisa atuar na educação da criança, sobretudo porque: “Exatamente em benefício daquilo que é



novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora;[...]" (ARENDETT, 2009, p. 243). Pensando assim, a professora/o professor precisa, em seu ofício, servir de mediador entre o velho e o novo, na possibilidade de renovação do mundo.

A centralidade na criança indica que há uma relação em que se atribui um significado diferente ao trabalho com a criança a partir de um olhar também diferenciado a ela e as suas possibilidades de ser o novo num mundo que é sempre obsoleto do ponto de vista das próximas gerações. Nessa relação produzem-se formas de educá-la em que se considera a criança como um sujeito que produz cultura, aponta a novidade, mas também incorpora - nas relações que tem com os outros, adultos e crianças, e com a sociedade - o que ela pode ser.

Nesse sentido, pensa-se que ainda há muito que se construir na relação entre a universidade e as Unidades de Educação Infantil que nela estão inseridas. Sobretudo porque se precisa aprender a olhar para os espaços de educação de crianças pequenas como possibilidade de construção de outros cenários para a experiência de viver a infância.

Essas tarefas demandam que se saiba que nosso destino como sujeitos históricos é construído pela responsabilidade que temos pelo futuro, um futuro como possibilidade. Pensar no futuro como possibilidade é tomar para cada um, como sujeitos inseridos na história, a responsabilidade por esse futuro. A educação assume papel primordial nessa responsabilidade. Daí que:

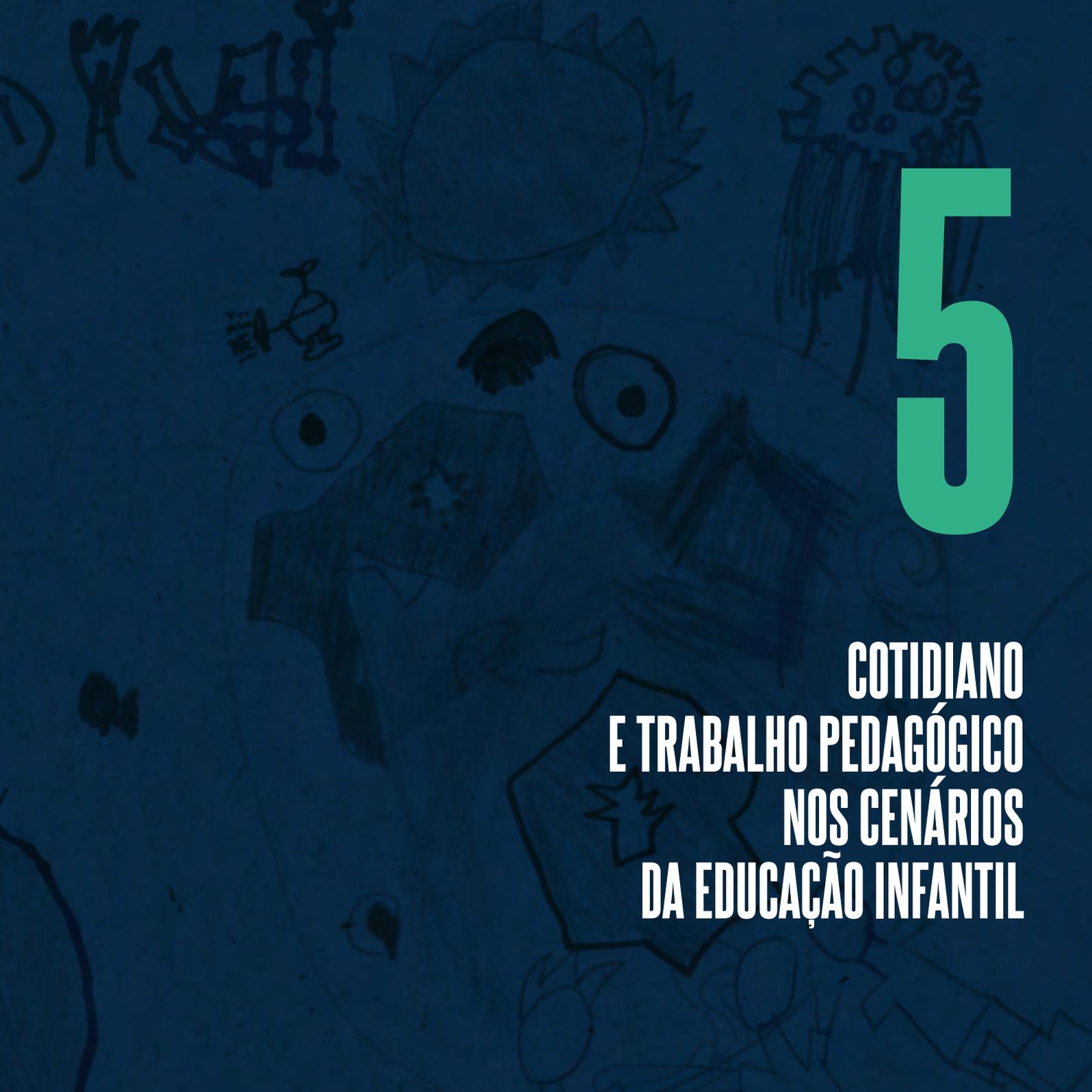
[...] a educação deva ser, cada vez mais, uma experiência de decisão, de ruptura, de pensar certo, de conhecimento crítico. Uma experiência esperançosa, e não desesperançada, já que o futuro não é um *dado dado*, uma *sina*, um *fado*. Daí, também, que a educação demande de seus sujeitos alto senso de responsabilidade. Afinal, não há ensaio histórico sem responsabilidade (FREIRE, 2003, p. 151).



A educação como responsabilidade pelo futuro precisa ser ponto de partida e de chegada na universidade. A educação da criança pequena é também responsabilidade que pode ser experienciada de forma esperançosa pelas universidades, desde que se tome essa tarefa como construção realizada no dia a dia, na cotidianidade não só com um outro olhar, mas também um outro pensar sobre a infância.

Pensar a educação da criança pequena em diferentes espaços educativos é importante para quem se dedica aos estudos sobre a infância e a formação de professores para atuar com crianças. Para se pensar a educação da criança e o trabalho pedagógico desenvolvido com ela toma-se o cotidiano como possibilidade de conhecer e reconhecer, interpretar e compreender os movimentos do dia a dia, as formas de consideração da criança nos cenários que se produzem com vistas a sua educação.





5

**COTIDIANO
E TRABALHO PEDAGÓGICO
NOS CENÁRIOS
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Funeral do peixe da pré-escola

[...] Fomos então até um espaço que há perto do Ipê e eu, com uma faca, comecei a fazer o que seria o buraco para enterrá-lo, as crianças em volta, todas falando ao mesmo tempo, todas querendo ver, todas querendo o melhor lugar, nisso um menino interpela: “Por que é ela que está fazendo o buraco?! Não tinha que ser um de nós?” Eu estava explicando o motivo de fazer o buraco mais fundo (expliquei que, no caso de chover, a água não levaria o peixe). Parei, olhei para as crianças e disse: “Eu só estou mexendo com a terra, depois vocês vão ajudar, ok?”

Percebi no mesmo momento que o menino reivindicava um papel que era deles, e não meu, entendi a colocação do menino... O peixe Nemo era deles, e não meu, o vínculo era entre eles e o peixe. Precisamos aprender muito para estar com as crianças, precisamos aprender a valorizar o que sentem, o que pensam, o que querem nos dizer com uma pergunta...

Cena do dia 08/10/2009.



A Cena acima aconteceu no dia em que participei do Funeral de um peixe chamado Nemo com as crianças da turma da Pré-escola da tarde do NEIIA. Nesta Cena um menino chama nossa atenção para algo que poderia ter passado despercebido. Essa mesma cena poderia ser pensada do ponto de vista da criança, do envolvimento afetivo que tinham com o Nemo, sabiam suas cores, seu jeito de nadar, qual era sua comida, o jeito e horário propício para alimentá-lo, enfim, todo o sentido de estarem enterrando aquele ser que para eles era um companheiro do dia a dia.

Essa Cena é uma entre tantas que presenciei no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. Ela fez parte das muitas aprendizagens que tive ao estar no cotidiano de educação de crianças pequenas para a composição deste trabalho. A experiência de estar próxima ao dia a dia de espaços de educação de crianças pequenas – sempre representou e ainda representa – que esses espaços, e o que neles se vive, nos permitem aprender sobre a criança, a infância e também sobre a atuação de pedagogas e pedagogos com crianças pequenas.²⁹

Também é imprescindível que se tenha esses espaços como representativos dos valores, dos embates diários em torno de significados atribuídos e das concepções tidas acerca da infância e do trabalho a ser desenvolvido com as crianças. É no dia a dia que as “coisas” se mostram, é no cotidiano que se pode (ou não) agir com bom senso, agir de acordo com a razão, distinguindo o bom do ruim, o verdadeiro do falso, o possível quando se pensa na educação das crianças.

O cotidiano é o suceder dos acontecimentos no dia a dia, é como se vive o que se vive nos diferentes espaços e grupos. O cotidiano é o espaço da possibilidade. “No cotidiano brotam as dúvidas, os questionamentos, os problemas de que se originam as ciências, [...]”

29 Note-se que a escrita está, em alguns momentos, na primeira pessoa. Isso em função de se tratar de situações e Cenas vividas pessoalmente, ou que denotam concepções e análises muito próprias, principalmente nas partes que se seguem a este capítulo.

(MARQUES, 2006, p. 146). No desenvolvimento da ciência, precisa-se ponderar que o conhecimento nos leva a olhar o mundo e a vida com outros olhos, ou seja, o “[...] conhecimento implica também vida e experiência” (MARQUES, 2006, p. 145). É partindo dessa implicação com a vida e situações que me são muito caras – a educação de crianças pequenas e a formação de pedagogas e pedagogos para o desempenho desse trabalho – que o cotidiano é entendido como categoria central que perpassou toda a construção de minha Tese.

Assim, a partir da constatação da grande quantidade de produções que mostram o cotidiano do ponto de vista do recorte metodológico ou como universo de estudo, busca-se delimitar teoricamente o cotidiano tendo-o como categoria teórica e de sustentação aos dados empíricos.

Os estudos da vida cotidiana caracterizam-se como campo de investigação de diferentes áreas, sobressaindo-se a sociologia, a filosofia e marcadamente em tempos atuais a educação (GRANJO, 2008; GUIMARÃES, 2002; OLIVEIRA; SGARBI, 2008; MARQUES, 2006; HELLER, 1998 e LEFÈBVRE, 1991).

Nesse sentido, essa parte do trabalho mostra-se como um passeio - não inconsequente, mas responsabilmente limitado³⁰ - por referenciais distintos no que diz respeito a áreas e bases epistemológicas. Tal passeio cumpre com o objetivo de identificar os pressupostos teóricos que fundamentam um olhar lançado sobre o cotidiano com proximidade, envolvimento e implicação, possibilitando a análise de aspectos relacionados à educação em ambientes escolares.

30 Este termo está sendo utilizado pela consciência de estar adentrando com relativa profundidade em referenciais teóricos que advêm da filosofia e do materialismo dialético, tendo como precursor Marx e, mesmo não tendo acessado suas obras, essas leituras foram de extrema relevância para o que se propõe nesse trabalho.

O estudo da vida cotidiana se sedimenta a partir das críticas à concepção positivista de ciência, sendo que tal perspectiva ganha força no pensar que é possível a aproximação das dimensões social e individual. Para Chizzotti é a partir da década de 50 que “[...] a questão da vida diária, das ações cotidianas, passam a se constituir um núcleo significativo e a atrair diferentes correntes que se envolvem na busca de um tratamento específico, e se voltam para esse campo como lugar rico em questões sociais (1992, p. 90).”

A vida cotidiana é inicialmente campo de estudos da sociologia, o que vai se modificando por conta do interesse de outras áreas em se retratar as atividades do dia a dia, as mais rotineiras, juntamente com os significados que as pessoas que vivem essa cotidianidade atribuem aos acontecimentos diários. Os rituais, os hábitos, os comportamentos em geral estão recheados de significado social e político, sendo relevantes para as ciências humanas e a educação.

Os processos que dão sentido às ações humanas e que estruturam a vida social dos indivíduos são pauta da análise e tentativa de compreensão nas investigações sobre o cotidiano. Aos pesquisadores cabe identificar, descrever e analisar as práticas sociais do ponto de vista da continuidade, da repetição, mas também do novo, da reflexão e da pergunta acerca do porque as coisas são como são e, sobretudo como se tornam o que são.

Entender as ações também sob o ponto de vista do contexto em que elas são praticadas é objetivo dos estudos do cotidiano. Dessa forma, dá-se importância às manifestações do indivíduo bem como aos significados latentes das ações, opções, omissões e escolhas que conduzem e produzem o que dizemos ser a cotidianidade. Em virtude de se olhar de maneira muito detida o sujeito que age no contexto de sua ação, faz-se também a suspensão às camadas sociais “superiores” que se relacionam à estrutura social, as políticas e as normas de vida que historicamente sancionaram as interações e relações que se dão na cotidianidade.

Olhar para o cotidiano tendo o cuidado de estabelecer relações com o contexto das ações e atentando aos significados que os sujeitos atribuem a essas ações é uma opção para que não se engesse a forma de olhar o cotidiano a partir de um ponto de vista apenas. Do mesmo modo, é necessário que se vá além das ações e o contexto em que ocorrem, para que não se fique na superficialidade da explicação e do subjetivismo. Nessa direção, esse trabalho de Tese, em específico, se caracteriza por apontar potencialidades aos processos formativos de pedagogas e pedagogos, o que demanda problematizar aspectos do cotidiano da educação de crianças pequenas que precisam ser repensados.

As pesquisas que têm o cotidiano como categoria central são a resposta à necessidade de uma teoria que se propõe a estudar a escola como instituição que tem articulação orgânica com a estrutura de determinada organização social. Essa organização dialética pressupõe a escola como espaço de dominação, de rebeldia, de criação pelos sujeitos que a vivem. Patto (1993) assinala que os estudos em educação que focalizam a vida cotidiana se caracterizam por um olhar atento aos espaços educacionais como instituições inseridas numa estrutura social que também reflete a organização a sociedade, qualidade também atribuída a este trabalho.

Muitos autores cumprem com o papel de caracterizar a vida cotidiana. Para os estudos do cotidiano em específico, diferentes teorias se apresentam como possibilidades de discussão sobre questões que permeiam a vida cotidiana e a atuação dos sujeitos na cotidianidade. Em relação às teorias que subsidiam pesquisas do cotidiano, Alves argumenta:

Trabalhar com o cotidiano, e se preocupar como aí se tecem em rede os conhecimentos, significa [...] escolher entre as várias teorias à disposição e muitas vezes usar várias, bem como entendê-las não como apoio e verdade, mas como limites, pois permitem ir só até um ponto, que não foi atingido, até aqui pelo menos, afirmando a criatividade do cotidiano (2001, p. 22).

Dentre as leituras realizadas para a organização do corpus teórico desse trabalho, destaca-se a obra de Oliveira e Sgarbi (2008) que discute as possibilidades do cotidiano constituir-se como conhecimento científico³¹. Nesse sentido destaca-se:

[...] toda produção de conhecimento dito científico se dá num *espaço-tempo* determinado, numa sociedade em que relações de força e a distribuição de poderes e saberes tem uma especificidade que interfere na produção social do conhecimento científico e que, portanto, não pode ser entendido de modo autônomo em relação à vida cotidiana (Idem, 2008, p. 69).

Corroborando com os autores, considera-se que o cotidiano assume importante dimensão de efetivação da complexidade da vida social. Para tanto, se sinaliza para a importância de aprofundar os estudos do cotidiano e “[...] desenvolver a compreensão de sua complexidade intrínseca para pensarmos a realidade social e as possibilidades emancipatórias que nela se inscrevem” (OLIVEIRA, 2008, p. 72).

Ao se pretender estabelecer relações entre as proposições teóricas que tematizam o cotidiano, percebe-se entre os estudiosos diferentes interesses. Com Lefèbvre (1991), por exemplo, é presente a ideia da revolução, sobretudo a cultural e num sentido profundo, como estratégia de radicalização. Já com Heller (2008), partidária do marxismo crítico oriental, o interesse está ligado a uma perspectiva

31 O livro faz referência a autores que refletem sobre a ciência e a produção do conhecimento. Discutindo modernidade e pós-modernidade como diferentes paradigmas, nessa obra produzem-se indagações a respeito das diferentes características e concepções do que sejam conhecimentos científicos na modernidade e na pós-modernidade. Esta discussão é feita no sentido de posicionar o cotidiano e os estudos do cotidiano em específico como possibilidade de constituírem-se em conhecimento científico em ambos os paradigmas. Considera-se que há uma relação de certa oposição entre a modernidade e a pós-modernidade *que não inclui o cotidiano*, posto que esse seja considerado como uma constante e, dessa forma, é anterior à modernidade, passa por ela, chegando à pós-modernidade e, seguindo seu curso, será uma constante em outros paradigmas que eventualmente virão.

molecular, por considerar que a revolução é incompleta se deixar de lado as estruturas básicas da vida cotidiana.

Nesse sentido, a partir de Heller podem-se inferir movimentos menores, que teriam no sujeito, a partir de sua individualidade e sua atuação em pequenos grupos a *possibilidade da passagem* do cotidiano, da coesão espontânea e alienada para o não cotidiano, a reflexão, o novo, o ético, o moralmente aceito.

A possibilidade de humanização do homem durante o processo histórico é a aposta de Heller com destaque aos comportamentos cuja característica seja positiva do ponto de vista do processo de humanização. A ética tem papel central nesse processo de humanização e, dessa forma as escolhas no nível da individualidade se caracterizam por serem moralmente orientadas, conduzindo a vida. O pensamento de Agnes Heller se mostra comprometido com esse intento, fundamentando a perspectiva de “mudar a vida” a partir de um projeto político.

A ideia de se garantir aprofundamentos nos estudos em educação e sobre o cotidiano das instituições educacionais pede a utilização e o estudo de categorias sociais como classes, estado e sociedade civil. Esta necessidade gera, então, especial interesse pela produção de Heller, principalmente no que se refere à pesquisa educacional, sobretudo por que esses estudos permitem a apreensão do processo histórico e o entendimento da vida cotidiana em seus aspectos constitutivos.

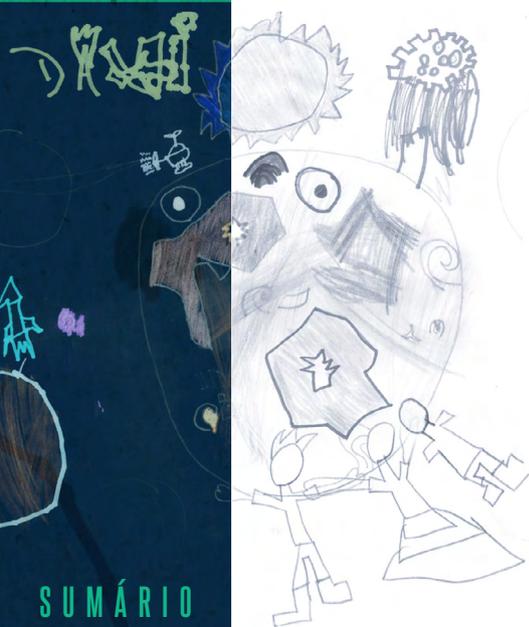
A vida cotidiana é heterogênea, hierárquica, espontânea, probabilística e conseqüentemente econômica. A *heterogeneidade* de que se fala está relacionada ao conteúdo e à significação das atividades que desempenhamos. A *hierarquia* se demonstra como condição de organicidade da vida cotidiana, dessa forma, as partes que compõem a vida cotidiana – organização do trabalho e da vida privada,



o lazer e o descanso, a atividade social – se modificam em diferentes estruturas econômicas e sociais, ou seja, conforme o tempo histórico em que se vive. A *espontaneidade* é entendida como uma *tendência* de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. Não há relação entre a ação e o motivo pelo qual foi realizada a ação, há repetição de ações e forte regularidade na assimilação dos comportamentos consuetudinários; essa assimilação se faz acompanhar de motivações efêmeras, aquelas que rapidamente terminam, num movimento de aparecer e desaparecer. O *economicismo*, derivado da *probabilidade*, caracteriza-se de forma que toda categoria de ação e de pensamento da vida cotidiana, funcionam exclusivamente para a continuação da cotidianidade, não havendo profundidade, amplitude ou intensidade (HELLER, 2008, p. 32-49).

A atitude da vida cotidiana é pragmática e, nesse sentido, “As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo que a atividade cotidiana não é práxis” (HELLER, 2008, p. 49). As atividades cotidianas são utilitárias e baseadas em certa dose de fé e de confiança. Esses dois afetos são cuidadosamente abordados pela autora como constituintes da vida cotidiana e, mesmo sem diferenciá-los, infere que: “[...] a *confiança* é um afeto do indivíduo inteiro e, desse modo, mais acessível à experiência, à moral e à teoria do que a fé, que se enraíza sempre no individual-particular” (HELLER, 2008, p. 52).

Outra característica do pensamento cotidiano é a ultrageneralização. Todos os juízos ultrageneralizadores são juízos provisórios, e esses, se apoiados na fé designam os preconceitos. Na vida cotidiana temos que realizar o *manejo grosseiro do singular* e, nesse sentido, precisamos também transcender ao singular e organizá-lo em nossa atividade cotidiana, o que nos pede agir sob uma perspectiva mais universal.



Como não podemos analisar cada aspecto do caso singular, recorremos então a outros tipos de ultrageneralizações, a *analogia*, os *precedentes*, a *imitação*, a *entonação*. Cada um desses momentos que compõem as ultrageneralizações merecem especial atenção no sentido de se entender a estrutura da vida cotidiana em seus movimentos e nos aspectos que se mostram estáticos na cotidianidade (HELLER, 2008).

Com base em Heller (2008, p. 53-57) sabemos que é através da *analogia* que conhecemos o cotidiano do homem. A *analogia* tem como base a experiência, sendo inevitável para nossa orientação na cotidianidade. Entender o cotidiano por *analogia* apresenta-se como um risco de limitação, de cristalização e de transformar esse entendimento em preconceito se não revisado em sua concretude e singularidade. Os *precedentes* estão mais ligados ao conhecimento de determinada situação do que ao conhecimento das pessoas. Considera-se que os *precedentes* são úteis quando não nos impedem de captar o novo e a possibilidade daquela situação em destaque se constituir de forma única e irrepetível.

Sabemos ainda que não há vida cotidiana sem *imitação*, o que mostra-se como problema quando não somos capazes de “*produzir um campo de liberdade individual de movimentos*” (HELLER, 2008, p. 55). A importância da *entonação* na vida cotidiana está expressa tanto nas nossas atividades, nos pensamentos, na avaliação dos outros como na comunicação. Ao chegar a determinado meio, o indivíduo produz algo que o caracteriza, um tom diferente em torno dele e de suas ações e pensamentos, tendo essa *entonação* continuidade em suas relações. Esse aspecto é relevante para entender as relações humanas, posto que se alguém não produz a *entonação* é carente de individualidade e quem igualmente não a percebe pode ser considerado insensível. Porém, se o indivíduo se conservar preso à entonação, esta pode se tornar um preconceito emocional. Todos esses momentos característicos do comportamento e dos pensamentos da

vida cotidiana são conectados e “[...] têm em comum o fato de serem necessários para que o homem seja capaz de viver na cotidianidade” (HELLER, 2008, p. 56).

Ao pensarmos a vida cotidiana a partir de sua organicidade, é mister reconhecê-la em sua heterogeneidade. E, pela sucessão de atividades pragmáticas, a vida cotidiana também se caracteriza pela alienação. É na cotidianidade que se apresentam maiores possibilidades de alienação, embora a cotidianidade não seja definitivamente e de todo alienada. A alienação da vida cotidiana ocorre na situação em que as formas necessárias da estrutura e do pensamento cotidianos, acima referidas, se *crystalizam em absolutos*. Ou seja, se o indivíduo não possui nenhuma margem de movimento e possibilidades de explicitação, constitui-se sujeito alienado.

A cotidianidade é matéria também de autores como Kosik que considera a vida cotidiana antes de tudo como “[...] *organização*, dia a dia, da vida individual dos homens; a repetição de suas ações vitais é fixada na repetição de cada dia, na distribuição do tempo em cada dia” (2002, p. 80). Na perspectiva desse autor a cotidianidade é dada, irrefletida. Para tanto diz:

Na cotidianidade a atividade e o modo de viver se *transformam* em um instintivo, subconsciente e inconsciente, irrefletido *mecanismo* de ação e de vida. As coisas, os homens, os movimentos, as ações, os objetos circundantes, o mundo, não são intuídos em sua originalidade e autenticidade, não se examinam nem se manifestam: *simplesmente* são; e como um inventário, como partes de um mundo *conhecido* são aceitos (Idem, 2002, p. 80).

Nessa perspectiva, o autor demarca algumas características da cotidianidade como a instintividade, a mecanicidade, a desatenção, a familiaridade. Para ele a cotidianidade é um mundo de dimensões e possibilidades que são calculadas proporcionalmente às faculdades individuais ou às forças de cada um. A cotidianidade é o



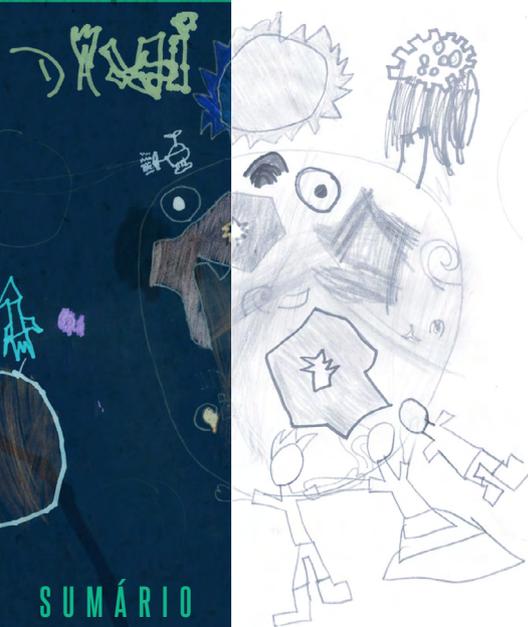
mundo da intimidade, da familiaridade e das ações banais (KOSIK, 2002, p. 80). Sobre esse aspecto há intensa relação à teoria de Heller sobre a vida cotidiana, pois se sabe que a particularidade é característica do cotidiano.

Ao trabalhar a cotidianidade e a história, Kosik nos fala do choque entre ambas quando considera a história em sua *historicidade* e a cotidianidade em sua *a-historicidade*. O choque entre a cotidianidade e a história pode ser assim descrito: “Enquanto a cotidianidade é intimidade, familiaridade, vizinhança, “ar caseiro”, a História se manifesta como descarrilamento, como destruição da trilha da cotidianidade, como exceção e estranheza. [...] A História muda, a cotidianidade permanece constante” (KOSIK, 2002, p. 82).

Se separarmos radicalmente cotidianidade e história, estaremos sendo conduzidos à *mistificação da História* e ao *esvaziamento da cotidianidade*. Já que:

Separada da História, a cotidianidade é esvaziada e reduzida a uma absurda imutabilidade; enquanto a história, separada da cotidianidade se transforma em um colosso absurdamente *impotente*, que irrompe como uma catástrofe sobre a cotidianidade, sem poder mudá-la, sem poder eliminar a banalidade nem lhe dar um conteúdo (KOSIK, 2002, p. 84).

Kosik questiona a história dos grandes feitos e dos grandes homens e infere que a projeção dos “grandes feitos” na vida das pessoas simples colabora para uma visão idealista da história. A história pertenceria ao chamado mundo nobre, o mundo dos grandes feitos e das ações históricas que encobrem a vida vivida a cada dia. Já a concepção naturalista da história nega o mundo nobre e concentra atenção nas anedotas cotidianas, nas enumerações e nos documentários da vida imediata. Dessa forma, a cotidianidade se vê destituída das dimensões históricas, como na concepção idealista da história. A cotidianidade mostra-se eterna, imutável em essência e compatível com qualquer época histórica (KOSIK, 2002, p. 84).



A obra de Kosik (2002) apresenta ideias convergentes às trabalhadas por Heller (2008) já que ambos apresentam influências da revisão do marxismo e do contexto de produção de outros olhares para as questões sociais expressas na cotidianidade. Dentre essas ideias, destacam-se o pragmatismo e a espontaneidade, característicos da vida cotidiana. Kosik refere-se à vida cotidiana apontando a necessidade de que se executem algumas ações automaticamente, o que denota certo pragmatismo e espontaneidade, características da estrutura da vida cotidiana trabalhadas por Heller. Para Kosik: “Para que possa ser homem, o homem tem de executar automaticamente várias ações vitais. Estas ações tanto mais perfeitas e tanto mais benéficas ao homem quanto mais perfeitamente se automatizaram e quanto menos passam através da consciência e da reflexão (2002, p.88).”

A automatização e a mecanização das ações e dos hábitos da cotidianidade da vida humana são processos históricos. Assim, o limite entre o que se automatiza e o que gera interesse na vida do homem e, portanto não está na esfera da automatização, apresenta-se sempre deslocável, deixando a *necessária* mecanização e automatização da cotidianidade sempre numa posição relativa; mesmo que a incapacidade de automatizar determinadas ações da vida impeça os homens de viver (KOSIK, 2002, p.88).

A vida cotidiana é palco de atividades corriqueiras, familiares, ingênuas. Essas características, juntamente a outras, representam um traço comum na cotidianidade e levam ao que Heller e Kosik chamam de alienação. Para Kosik (2002) a alienação da cotidianidade reflete-se na consciência, sendo que, para o homem descobrir a verdade da cotidianidade alienada precisa dela se desligar, liberando-a da familiaridade e exercendo sobre ela uma “violência”. Suspender a cotidianidade vendo-a e revendo-a é a possibilidade não só de *representar* a verdade, mas também de praticá-la. Ao praticar a verdade da cotidianidade o homem estabelece uma relação autêntica com a vida, uma modificação existencial.

Praticar a verdade da cotidianidade é elevar a cotidianidade à práxis não utilitária³², nos remetendo à esfera da vida do homem em que consideramos os momentos *laborativos*, mas também os momentos *existenciais*, já que a práxis corresponde à atividade objetiva do homem – laborativa - e à formação da subjetividade humana – existencial.

A práxis utilitária é a possibilidade de formação de determinado ambiente material do indivíduo histórico e também de uma atmosfera espiritual superficial, íntima e familiar em que o homem “naturalmente” se movimenta e vive na cotidianidade. É nesse contexto que a pseudoconcreticidade se apresenta na vida humana. Para Kosik:

O complexo dos fenômenos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural, constitui o mundo da *pseudoconcreticidade* (2002, p. 15).

Ao mundo da pseudoconcreticidade pertencem: o mundo dos fenômenos externos, aqueles situados na superfície dos processos essenciais; o mundo do tráfico e da manipulação, mundo da *práxis* fetichizada, mundo da aparência; também o mundo das representações comuns, fruto da *práxis* fetichizada e o mundo dos objetos fixados que, como se fossem condições naturais, não são considerados resultados da atividade social dos homens (KOSIK, 2002, p. 15).

Entender a pseudoconcreticidade da vida humana é relevante no sentido de pensar as relações de autenticidade possíveis na cotidianidade, posto que as relações de autenticidade são a manifestação da possibilidade das modificações existenciais, o que é diverso da pseudoconcreticidade. Salienta-se que a partir da

32 A práxis utilitária refere-se à cotidianidade, ao comum, trivial que se refere ao imediatismo, ao senso comum. Nesse sentido, o homem tem condições de orientar-se no mundo, familiarizar-se com as coisas, manejá-las, como o dinheiro por exemplo. Porém o uso, manejo e a familiaridade não proporcionam a *compreensão* das coisas e da realidade (KOSIK, 2002, p. 14).

modificação existencial o sujeito do indivíduo produz as próprias potencialidades, as próprias escolhas, ou seja, o homem escolhe e, nesse sentido pode-se dizer que: “O homem quer viver na autenticidade, quer realizar a autenticidade” (Idem, 2002, p. 90).

Nesse aspecto é possível encontrar pontos de convergência novamente entre o que Kosik e Heller inferem sobre as modificações existenciais. Se, como referido anteriormente, Lefèbvre (1991) advoga por uma perspectiva revolucionária de transformação da vida cotidiana, Kosik nos diz que as modificações existenciais não representam transformações revolucionárias do mundo, já que a modificação existencial é o “[...] *drama individual de cada um no mundo*. Na modificação existencial o indivíduo se liberta de uma existência que não lhe pertence e se decide por uma existência autêntica [...] não muda o mundo, mas muda a própria posição diante do mundo” (2002, p. 90).

A perspectiva defendida por Heller e Kosik está inscrita na subjetividade, na capacidade do indivíduo constituir-se sujeito e dessa forma fazer suas escolhas. O ponto crucial para esta forma de pensar a vida cotidiana é a *passagem* da particularidade para a individualidade, para o humano genérico. Esses autores nos possibilitam reposicionar a subjetividade como mola propulsora para se pensar a vida cotidiana. A subjetividade, dessa forma, é a possibilidade de que se compreenda o sujeito como alguém que *pode desempenhar funções fundamentais de mudança* nas diferentes esferas da vida comum, contribuindo com um projeto político para o bem comum.

Falar em bem comum, em modificações existenciais, e nas ações do sujeito no mundo é adentrar em questões que nos afetam como pessoas que vivem a cotidianidade e nela de alguma forma atuam. É nesse sentido que se infere a força desses pensamentos para olhar e pensar o cotidiano da Educação Infantil como uma possibilidade de atuação refletida, mudando a própria posição diante do mundo e, dessa forma, desempenhando papéis de mudança.

O cotidiano é para Lefèbvre (1991) espaço do processo de reprodução social. Seu maior desafio é inventar o novo, reunindo elementos dispersos nas ideias marxistas. A partir dos estudos do espaço, do cotidiano, do urbano, da modernidade e do Estado, o autor identifica aspectos da sociedade moderna que se prestam para se pensar a vida cotidiana.

Assim como Heller e Kosik, Lefèbvre toma o cotidiano como possibilidade, trabalhando na perspectiva de realização do que seria historicamente possível. Nesse sentido há um vínculo em suas obras acerca do cotidiano que nos compromete como sujeitos a realizar a crítica social de maneiras diferentes, mas com um mesmo objetivo: entender a cotidianidade em sua potencialidade histórica, re-escrever cotidianamente a história e recompor os vínculos entre o real e o possível. A diferença, para Lefèbvre, é que o possível se faz no sentido de uma revolução da vida cotidiana.

Nesse sentido, pergunta Lefèbvre:

O cotidiano, como conjunto de atividades em aparência modestas, como conjunto de produtos e de obras bem diferentes dos seres vivos [...], não seria apenas aquilo que escapa aos mitos da natureza, do divino e do humano. Não constituiria ele uma primeira esfera de sentido, um domínio no qual a atividade produtora (criadora) se projeta, precedendo assim criações novas? (1991, p. 19-20).

O próprio autor contribui dizendo que o cotidiano seria algo mais: “[...] um campo e uma renovação simultânea, uma etapa e um trampolim, um momento composto de momentos (necessidades, trabalho, diversão, - produtos e obras – passividade e criatividade – meios e finalidade etc.),” buscando solidificar a perspectiva da possibilidade e justificando suas escolhas, continua dizendo que o cotidiano é: “[...] interação dialética da qual seria impossível não partir para realizar o possível (a totalidade dos possíveis)” (LEFÈBVRE, 1991, p. 20).

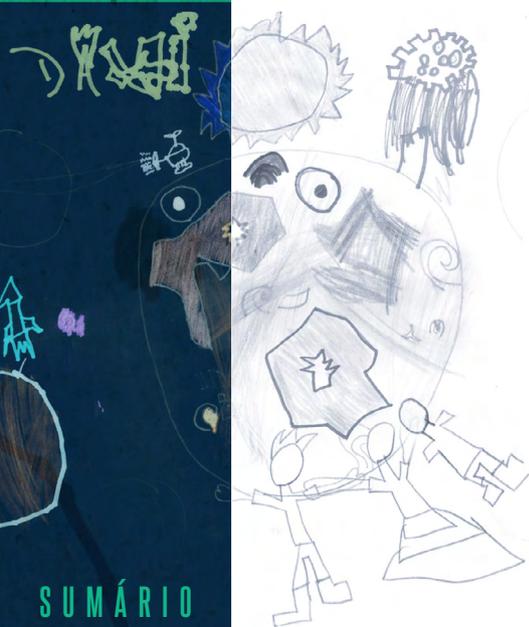
A vida cotidiana é objeto da filosofia, o que nos interpela para a busca, a dúvida, a pergunta e, nesse sentido, Lefèbvre (1991) defende que para se falar e entender o cotidiano precisa-se aprender a falar e entender as “coisas corriqueiras”. Para o autor é preciso auxiliar a cotidianidade a encontrar o possível presente nela mesma, produzindo, para isso, o novo ser humano a partir da revolução. E, para que esse intento se efetive, é necessário posicionar as intenções inquietas e inquietantes que seriam o motor, o que dá movimento as transformações.

Calcado nessa premissa, esse trabalho busca a apreensão e o entendimento de como, no cotidiano, as coisas corriqueiras relativas à educação das crianças pequenas acontecem. Na cotidianidade de um espaço de Educação Infantil inserido no contexto universitário, busca-se o possível presente, a possibilidade de transformar o corriqueiro, banal, familiar, no estranho, inquietante e possível jeito diferente de olhar e entender a educação de crianças pequenas em espaços coletivos.

Ao eleger essa forma de olhar o objeto de estudo em questão, considera-se, como Lefèbvre que:

Não se trata, por exemplo, de explorar o *repetitivo*. Em sua trivialidade, o cotidiano se compõe de repetições: gestos no trabalho e fora do trabalho, movimentos mecânicos (das mãos e do corpo, assim como de peças e de dispositivos, rotação, vaivens), horas, dias, semanas, meses, anos; repetições cíclicas, tempo da natureza e tempo da racionalidade, etc (1991, p. 24).

A intenção nesse trabalho mostra-se outra, principalmente por considerar que o cotidiano contém a possibilidade de ser o que ainda não é, o cotidiano é a possibilidade, a criação. Nesse sentido, a aposta feita nesse trabalho se dá na perspectiva da análise do que o cotidiano é como ponto de inserção e de retomada para se pensar o que se quer, o que ele pode ser. Para tanto, toma-se o cuidado de considerar a análise do cotidiano como ponte, caminho, travessia, passagem o



que Lefèbvre considera como modificações graduais ou saltos. Nesse sentido pontua:

O estudo da atividade criadora (da *produção* no sentido mais amplo) conduz à análise da re-produção, isto é, das condições em que as atividades produtoras de objetos ou de obras se re-produzem elas mesmas, re-começam, re-tomam seus elos constitutivos ou, ao contrário, se transformam por modificações graduais ou por saltos (1991, p. 24).

No cotidiano “tudo conta, porque tudo é contado”, é no cotidiano que acontece uma espécie de contagem, demografia das coisas, desde o dinheiro até os minutos. No cotidiano tudo se enumera: metros, quilos, calorias. É errôneo pensar, por conseguinte que na “demografia das coisas”, apenas os objetos seriam contados. Os viventes, os pensantes também são partes dessa demografia, mede-se o número e a duração das existências e, assim, há também uma “demografia dos animais e das pessoas”. O cotidiano marca a forma como cada ser caracteriza e vive a sua existência. “É no cotidiano que eles ganham ou deixam de ganhar a vida, num duplo sentido: não sobreviver ou sobreviver, apenas sobreviver ou viver plenamente. É no cotidiano que se tem prazer ou se sofre. Aqui e agora” (LEFÈBVRE, 1991, p. 27).

Os estudos da cotidianidade possibilitam identificar pontos de encontro entre o racional e o irracional na sociedade e na época em que se vive, o que permite situarmos quem somos, como vivemos e como queremos que nossa existência seja produzida. Estudar o cotidiano permite determinar “[...] o lugar em que se formulam os problemas concretos da *produção* em sentido amplo [...], com as transições da escassez para a abundância e do precioso para a depreciação” (LEFÈBVRE, 1991, p. 30).

É na vida cotidiana que se situa o núcleo racional, o centro real da práxis (LEFÈBVRE, 1991, p. 38). Revisando Marx, o autor trabalha



a ideia de que a cultura é também uma práxis, um modo de repartir os recursos da sociedade, orientando a produção. A cultura é uma maneira de *produzir*, é uma fonte de ações ideologicamente motivadas. Nessa noção de produção, o autor propõe que o ser humano produza a própria vida. Nesse sentido, percebe-se que há um investimento na subjetividade, como propõem Heller e Kosik.

A vida cotidiana também é palco do desdenhado e do decisivo, já que aparece novamente com duplo aspecto: a vida cotidiana é *resíduo* e *produto* do conjunto social. Para Lefèbvre a vida cotidiana é: “Lugar de equilíbrio, é também lugar em que se manifestam desequilíbrios ameaçadores. Quando as pessoas, numa sociedade assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução (1991, p. 39).”

Nessa perspectiva dual e aparentemente contraditória, pode-se inscrever a possibilidade do ser humano de ter na “crise”, ou na impossibilidade de viver a cotidianidade, “mudar de vida”. A revolução aconteceria como a ruptura do tempo para um outro tempo, uma outra perspectiva da história.

Há que se perceber que Lefèbvre também caracteriza o cotidiano a partir de um díptico contraste: de um lado a miséria do cotidiano e de outro a grandeza do cotidiano. Na miséria do cotidiano tem-se o repetitivo, a sobrevivência da penúria, da escassez, economia, abstinência, privação, é o reino do número. Já na grandeza do cotidiano tem-se a continuidade, a vida que se perpetua, a criação de um mundo prático-sensível a partir dos gestos repetitivos, a possibilidade de criar uma obra a partir da vida cotidiana, o drama que não se reduz ao número (1991, p. 42-43).

Ou seja, na contagem do tempo o próprio tempo pode desaparecer em alguma medida. O cotidiano é a continuidade, é o que vai por si mesmo, sem necessariamente ser pensado,

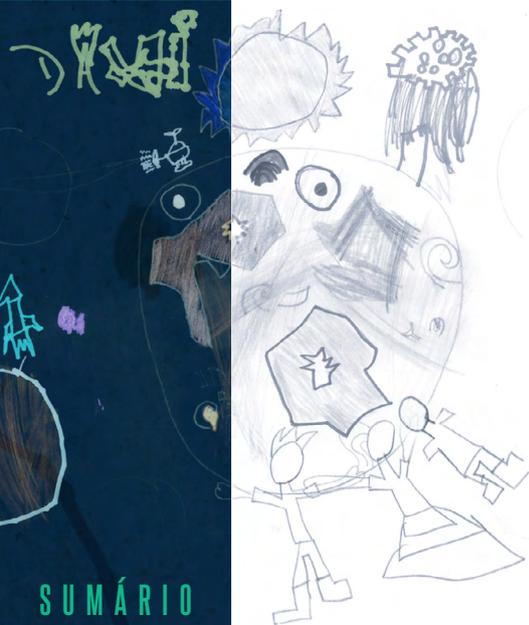


pormenorizado, significado pelo sujeito. O cotidiano é “[...] aquilo cujas partes e fragmentos se encadeiam num emprego do tempo. E isso sem que o interessado tenha que examinar as articulações dessas partes.” O cotidiano é “[...] portanto aquilo que não tem data” (LEFÈBVRE, 1991, p. 31). A subdivisão do cotidiano em trabalho, vida privada e lazer é a possibilidade de que esses elementos traduzam a necessidade de organização minuciosa do emprego do tempo na administração do cotidiano.

A contribuição de Lefèbvre para se pensar o cotidiano, a cotidianidade e também a modernidade se inscreve na possibilidade de visibilizar as relações, os nexos internos do/ao cotidiano e também relações amplas, de conjunto, relações entre fatos sociais.

Tratando-se do cotidiano, trata-se, portanto, de caracterizar a sociedade em que vivemos, que gera a cotidianidade (e a modernidade). Trata-se de defini-la, de definir suas transformações e suas perspectivas, retendo, entre os fatos aparentemente insignificantes, alguma coisa de essencial, e ordenando os fatos. Não apenas a cotidianidade é um conceito, como ainda podemos tomar esse conceito fio condutor para conhecer a “sociedade”, situando o cotidiano no global: o Estado, a técnica e a tecnicidade, a cultura (ou a decomposição da cultura) etc. Eis, a nosso ver, a melhor maneira de tratar da questão, o procedimento mais racional para captar a sociedade, penetrá-la e defini-la (1991, p. 35).

O cotidiano ofusca o olhar de quem nele emerge e vive. É nessa perspectiva que é necessário propor-se o desafio de adentrar por vias minúsculas por onde passam as percepções e os jeitos próprios de viver de cada um. Assim, pode-se olhar a cotidianidade de forma mais “precisa”, “verdadeira”, “desmascarada”. Esse desafio nos lança na situação de desempenhar papéis que nos são próprios, mas que nos são colocados de outra forma. Ou seja, olha-se uma realidade conhecida, mas com olhar de estranhamento, penetra-se pelo conhecido com olhar de desconhecimento, de dúvida, em suma,



estabelecemos uma relação de pessoa comum, com a possibilidade de formular ideias não tão comuns.

Considera-se, portanto, que tomar o cotidiano como perspectiva teórica de um estudo que focaliza o trabalho pedagógico de um espaço educativo pode ser uma forma coerente de se pontuar aspectos da realidade educacional que já são de certa forma conhecidos, mas que precisam de olhar atento nos aspectos históricos e sociais em que esta realidade se insere.

Na vida cotidiana se mostram os valores, as crenças, as relações, as opções, as concepções, os consensos, as dissensões explícitas e implícitas, reveladas, ou não. É nessa complexa rede de significados que se propõe caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças pequenas, importando também relacioná-lo a componentes institucionais que são históricos e espaciais, já que o cotidiano contém e se constitui a partir desses aspectos.

O cotidiano é entendido como o espaço-tempo em que se compõem os cenários em que o trabalho pedagógico com crianças pequenas acontece. Os estudos de Agnes Heller sobre a vida cotidiana são importantes nas reflexões sobre os processos educativos em espaços formais e, nesse caso, sobre o trabalho pedagógico na Educação Infantil. As relações do dia a dia, a vida comum dos seres humanos comuns, os movimentos da história, são partes integrantes do cotidiano, sendo que os cenários são compostos de forma mais ou menos consciente, e estão de certa forma, embasados em escolhas feitas no dia a dia. Para tanto, considera-se também a inserção do espaço educativo em análise no contexto da universidade, considerando essa uma relação necessária de ser focalizada.

A vida cotidiana, a vida ordinária é caracterizada em termos filosóficos por Heller, mas tendo-se o cuidado de pensá-la independente do modo de produção vigente, para que a subjetividade possa ser



considerada e o indivíduo possa estabelecer-se como sujeito nas atividades e nos espaços de vida cotidiana.

Uma das diferenças entre o pensamento de Agnes Heller e o de Henri Lefèbvre é a abrangência com que se trabalha o termo vida cotidiana. Para Heller a vida cotidiana compreende as formas de vida em sociedades anteriores e diversas da sociedade burguesa; já Lefèbvre considera a vida cotidiana a partir do capitalismo.

Evidentemente sempre foi preciso alimentar-se, vestir-se, habitar, produzir objetos, reproduzir o que o consumo devora. No entanto, até o século XIX, até o capitalismo de concorrência, até o desdobramento desse 'mundo da mercadoria', não tinha chegado o reino da cotidianidade [...]" (1991, p. 45).

Sobre esse aspecto Lefèbvre pontua que a cotidianidade é o espaço social e solo do consumo organizado, da passividade. Retomando Marx, infere que o capitalismo como modo de produção em que predomina o econômico, é o responsável por tudo, dessa forma tem-se que:

Hoje em dia a cotidianidade desempenha esse papel. Ela domina, resulta de uma estratégia global (econômica, política, cultural) de classe. É nesse nível que é preciso combater, lançando-se as palavras de ordem de uma revolução cultural com implicações econômicas e políticas (1991, p. 208).

A revolução cultural proposta por Lefèbvre no *nível econômico* teria a realização da economia em função das necessidades sociais e não individuais. No *nível político*, a estratégia seria ainda o *enfraquecimento do Estado*. E no *nível cultural* a pretensão seria a realização de severas críticas aos pseudoconceitos de participação, integração, criatividade em suas aplicações práticas. Considera-se nesse sentido a necessidade de reabilitação plena da liberdade, da criação, e em suma do ser humano (Idem, 1991, p. 209-210).



As características próprias das obras dos dois autores – Heller e Lefèbvre - estão no nível da ordem em que são dispostas. O que para Heller é o início – a consideração da subjetividade - para Lefèbvre é a consequência, sendo que o ser humano ocupa lugar central nas duas perspectivas. Se a primeira se pauta na cotidianidade vivida pelo ser humano e na possibilidade que cada um tem de transcendê-la; a segunda caracteriza a realidade sócio-histórica para fins de uma revolução que se faz tendo em vista os níveis econômico, político e cultural.

Esses são pontos de convergência que se situam no contexto desse trabalho como possibilidade de se elucidar o lugar do ser humano e sua atuação na cotidianidade segundo cada um dos filósofos. Para tanto, tem-se o objetivo de delimitar o lugar de cada sujeito que vive o cotidiano de um espaço educativo de crianças pequenas buscando situar as limitações e potencialidades da atuação de cada um num trabalho pedagógico que precisa ser visto de forma coletiva e em âmbito institucional³³.

Sobre esse aspecto, recorre-se a Heller (2008) que considera que o indivíduo da vida cotidiana nas sociedades capitalistas é aquele que realiza suas atividades conforme o que lhe designa a divisão social do trabalho. A produção e a reprodução são marcas dessa forma de vida sendo que sua existência é marcada também pela particularidade, alienação, parcialidade (no sentido de fragmentação) e espontaneidade.

A dimensão humano-genérica do indivíduo, ou a individualidade é para Heller o oposto da particularidade que concerne à regulação e ao ser subjugado por forças externas a sua vontade. Já a individualidade

33 Mesmo não sendo o NEIA, à época da realização da pesquisa, legalmente uma “instituição” de Educação Infantil, esta consideração é feita no sentido de demarcar a importância de que aquele espaço educativo se constituísse como: um lugar em que se tem objetivos em comum, uma característica comum que unifica as ações e pensamentos dos profissionais das diferentes áreas que nele atuam, e em suma, uma identidade ligada a criança e sua educação.

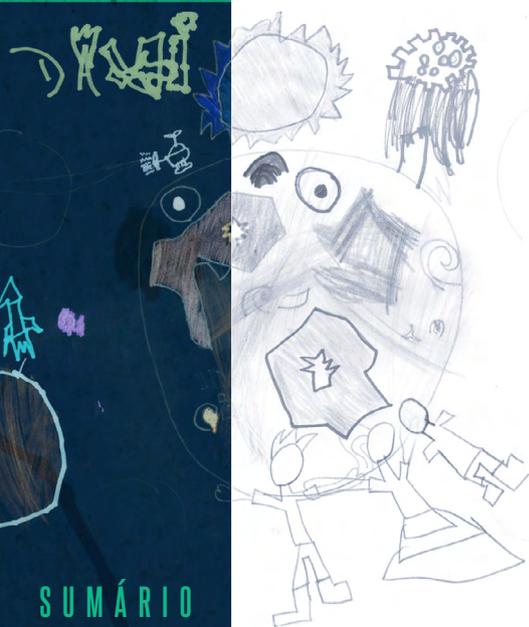
refere-se à possibilidade da liberdade – sempre relativa – de se fazer escolhas. Salienta-se que nesse trabalho a obra de Heller tem força intensa, tornando-se uma referência no sentido de que a autora avança em sua produção sobre o cotidiano, mas numa perspectiva ética. É nesse sentido que se defende que ao indivíduo confere-se uma liberdade moralmente aceita, aquela em que o bem comum coloca-se como ponto de partida, como travessia do agir humano e também como destino ou ponto de chegada.

Nesse sentido propõe-se resgatar a subjetividade, entendida como individualidade e como possibilidade para o indivíduo realizar sua humanização em meio ao processo histórico. O indivíduo, nesse sentido, torna-se centro das reflexões sobre a cotidianidade, indivíduo comum, indivíduo da vida cotidiana, aquele que opera na vida tendo em vista suas necessidades de sobrevivência.

A força das ideias de Heller nesse trabalho mostra-se na perspectiva de olhar o cotidiano de um espaço educativo de crianças pequenas tendo em vista os sujeitos que nele atuam e que nele fazem suas escolhas cotidianas em relação à educação, às crianças e a sua própria formação. Nesse sentido, considera-se a vida cotidiana como a possibilidade de colocarem-se em questão e em jogo todas as capacidades humanas como seres incluídos desde cedo na cotidianidade.

A vida cotidiana é a vida do ser humano como um todo, já que nela vive-se e colocam-se em funcionamento todas as capacidades intelectuais, manipulativas, os sentimentos, as ideias, os desejos. Porém, a vida cotidiana é ao mesmo tempo a vida de todo ser humano, posto que cada ser já nasce numa cotidianidade e não é possível viver fora dela (HELLER, 2008). A cotidianidade é a vida do indivíduo, é a constância e a alternância da experiência de ser, estar e atuar no mundo.

É importante ter claro que a defesa da subjetividade leva em conta o indivíduo, que é ser particular e ser genérico ao mesmo tempo.



Realizamos atividades do gênero humano, mas que estão marcadas pela particularidade, temos sentimentos do gênero humano, mas os manifestamos de modo particular, dessa forma a individualidade é, ao mesmo tempo, particularidade e genericidade. É nesse duplo sentido que se vive e atua nos diferentes espaços de convívio. Ou seja, não há oposição total entre o particular e o humano genérico, posto que ambas são dimensões da ação do ser humano na cotidianidade.

Nessa perspectiva retoma-se Kosik (2002), quando infere que na vida cotidiana para que o ser humano possa se constituir humanamente necessita que suas ações se caracterizem por certa constância, automatização e mecanização. Esses aspectos, porém, não impedem que se tenha possibilidades de escolhas na cotidianidade, o que representa também a possibilidade de movimento, de participação consciente na construção histórica do gênero humano.

Nesse aspecto é possível voltar à ideia da alienação, importando referi-la como um abismo entre a produção humano-genérica e a participação consciente no processo de produção da vida. Esse abismo não foi sempre o mesmo em todas as épocas e camadas sociais, sendo que o capitalismo moderno tem contribuição em seu aprofundamento. Esse abismo também se caracteriza pela coexistência muda, pelos choques entre particularidade e genericidade o que para Heller (2008) motiva a não consciência do sujeito sobre suas possibilidades de participação no mundo a partir de escolhas moralmente orientadas.

É nesse sentido que os “atos de decisão” possibilitam, num plano superior, fazer acontecer a elevação ao humano genérico, e o “Eu” desempenha um papel decisivo na ação, caracterizando a decisão como uma tarefa da individualidade.

A subjetividade é encarada nessa perspectiva como o componente que dá vida e transforma-se no motor da ação, da transição da particularidade para a individualidade. A tomada de consciência da possibilidade de se estabelecer na *transição, na passagem* para a



transformação do próprio ser humano é o que Heller chama de salto. As decisões são em grande medida, possibilidades de transformar:

[...] mais ou menos amplamente, o homem inteiro, apresentando efeitos posteriores: embora ainda sem predominar, manifesta-se já a homogeneização, que abre caminho para o humano-genérico; nesse ponto, tem início a “saída” da cotidianidade, [...] A maioria das decisões que tomamos em nossa vida – a maioria das decisões fáticas – realiza-se nesse plano (HELLER, 2008, p. 45).

A *travessia possível* no caso de o ser humano fazer escolhas no nível da consciência é chamada por Heller de “Condução da vida”, que é o outro lado da alienação. Sabe-se que em diferentes épocas existiram personalidades que viveram e representaram a cotidianidade não alienada, e é preciso ter claro que “[...] essa possibilidade encontra-se aberta a qualquer ser humano” (HELLER, 2008, p. 59). A condução da vida significa que “[...] a “muda” coexistência da particularidade e da genericidade é substituída pela relação consciente do indivíduo com o humano-genérico [...]”. Assim, a “[...] condução da vida supõe, para cada um, uma vida própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá *apropriar-se* a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade” (HELLER, p. 2008, p. 60-61).

Eis a proposta e a aposta que abraçamos junto a Heller: a possibilidade de viver o cotidiano tendo em vista as motivações de ser humano genérico, fazer escolhas e atuar com base em pressupostos éticos que não são marcados pela particularidade, mas sim pela individualidade, por posicionamentos que se propõem dignos e autênticos³⁴. E, nesse sentido o trabalho pedagógico desenvolvido na

34 Ser autêntico para Heller é tornar-se. O conceito de autenticidade é trabalhado por Costa demonstrando como o mesmo é enfatizado na obra *An Ethics of Personality* de Agnes Heller. Assim como para Kosik (2002), Heller (2002) considera a autenticidade como uma escolha existencial, um “salto”, conceito kierkegaardiano que a autora define no sentido de pensar o mundo em termos de esferas. Para tanto, um salto revela a mudança de uma esfera para outra, sendo que o ser humano salta para uma esfera, a esfera ética, ou a esfera política, etc.

educação da criança pequena pode ser o palco para cenários em que se atua com base em pressupostos éticos, buscando na cotidianidade, a *passagem, travessia possível* para a individualidade autêntica, que conduz a vida, por meio de escolhas conscientes sobre como fazer o que se deve fazer.

Nessa perspectiva, pensa-se que as relações entre vida cotidiana e o trabalho pedagógico que se desenvolve na Educação Infantil precisam ser refletidas, e também precisam apontar elementos necessários à formação de pedagogas e pedagogos.

Essa é uma premissa colocada desde o início nesse trabalho, a necessidade de que se discuta de forma contumaz – nos processos formativos de pedagogas e pedagogos - como as ações realizadas perfazem o que se chama de *trabalho pedagógico com crianças pequenas*, sendo que este está estreitamente relacionado com a forma como as pessoas pensam e vivem a cotidianidade nos espaços de Educação Infantil.

Cotidiano e trabalho pedagógico: dimensão ética nas contingências do dia a dia

Ao vivermos nossas vidas de uma ou de outra maneira, ao fazermos escolhas optando por uma ou outra profissão, dedicando-nos mais a uma coisa que a outra, vivendo com uma determinada pessoa em vez de outra, excluimos algumas possibilidades de realização, ao mesmo tempo realizando outras. [...] se compreendemos que não poderíamos ter escolhido outro caminho na vida além daquele que escolhemos e que de fato concretizamos as *possibilidades mesmas* que eram o melhor de todos os nossos dons naturais, não somos mais contingentes. Nessas circunstâncias, teremos sem dúvida transformado nossa vida de contingência em destino (AGNES HELLER, 2002a, p. 45).



O trabalho pedagógico e o envolvimento dos adultos com as crianças que participam de espaços de Educação Infantil é o núcleo em torno do qual se desenvolvem as reflexões e discussões de minha Tese. Esse núcleo agrega aspectos que auxiliam na compreensão de como se dão no cotidiano os pensamentos, as ações, opções, omissões e, sobretudo, as escolhas em torno da educação de crianças pequenas em espaços de educação coletiva. Esse núcleo congrega também *as referências ligadas à educação da criança pequena* e em torno das quais é necessário se pensar os processos formativos de pedagogas e pedagogos .

Ao iniciar o processo de investigação junto ao NEIIA como um espaço educativo e formativo para analisar *o caráter pedagógico das ações cotidianas que se realizam com crianças pequenas* tinha como premissa que essa era uma fragilidade nos cursos de pedagogia. Havia já o entendimento de que algumas ações realizadas nas instituições de Educação Infantil – alimentar, realizar as ações de higiene, trocar fraldas, acompanhar as crianças ao banheiro, fazer dormir e acompanhar o sono, compreender a necessidade do descanso, dar colo, mostrar-se comprometido com as crianças e suas necessidades – demonstram *a intencionalidade profissional - pedagogicamente referenciada* de pedagogas e pedagogos no trabalho com crianças pequenas. Ou seja, essas ações compõem parte do que se entende ser o trabalho pedagógico na cotidianidade das instituições de Educação Infantil.

Para este estudo o conceito de trabalho importa para se pensar e caracterizar o *trabalho pedagógico* com crianças pequenas. Partindo-se do pressuposto de que esse trabalho possui algumas particularidades, e que essas particularidades precisam ser uma *referência* para se pensar a educação de crianças pequenas e também os processos formativos de pedagogas e pedagogos , tem-se claro que o trabalho pedagógico envolve as concepções tidas pelos indivíduos que realizam suas ações de trabalho direta ou indiretamente com a criança no dia a dia na Educação Infantil.

O trabalho “[...] é a própria produção da existência humana” (MOROSINI, 2006, p. 392). Nesse sentido, entende-se o trabalho de forma genérica caracterizando-o como a “[...] atividade através da qual o homem modifica o mundo, a natureza, de forma consciente, voluntária e satisfaz suas necessidades básicas (alimentação, habitação, vestimenta, etc.).³⁵ Para Kosik o trabalho “[...] é processo que permeia todo o ser do homem e constrói-lhe a especificidade” (2002, p. 199). A especificidade de que se fala é a própria característica de ser humano. No trabalho é presente a projeção, a idealização do que se tinha como objetivo, o resultado do processo do trabalho é algo anteriormente projetado pela capacidade do ser humano de pensar.

O trabalho figura como um conceito sociológico e filosófico de extrema relevância, sendo foco de produções de diferentes autores. Hannah Arendt (2009) é uma representante desses estudiosos por meio de suas ideias filosóficas. A autora delimita a condição humana em três aspectos: Labor, Trabalho e Ação. Em sólida discussão, diferencia trabalho e labor dizendo que o labor é um processo biológico que se faz necessário para a sobrevivência da espécie humana, ao passo que o trabalho é uma atividade que o próprio homem se impõe e não é inerente ao ser humano, diferente disso, é o resultado de um processo cultural. Relacionando os três aspectos e para discutir o conceito de “Vita Activa” diz que ação é uma necessidade do ser humano. A discussão filosófica que a autora faz sobre a condição humana também demarca suas relações com a vita activa e a vita contemplativa³⁶, o que caracteriza a sua defesa de que cada ser humano contribui para uma

35 Extraído do Dicionário Básico de Filosofia por Japiassú e Marcondes (1996, p. 262).

36 Hannah Arendt (2009) retoma os gregos para dizer que a “Vita Activa” se caracteriza pela ocupação, pela inquietude, sendo que é homem aquele que se distancia da “vida activa”. A Vita Contemplativa, ou reflexiva é o que garante a dignidade humana. A vida contemplativa é uma vida não pragmática. A autora também faz uma revisão das ideias de Marx quando deixa claro que as três formas dicotômicas de pensar o trabalho, quais sejam: o trabalho improdutivo e produtivo; o trabalho qualificado e não qualificado e o trabalho intelectual e manual são conceitos comuns da época de Marx, sendo dessa forma limitados para os tempos modernos.

perspectiva de vida diferenciada a partir da reflexão e do conhecimento sobre suas possibilidades de atuar no mundo.

O trabalho é então o que se faz na transformação da natureza, mas é também o que o ser humano se torna no processo de trabalho. Em consonância com as discussões feitas até aqui, pode-se dizer que ao produzir seus meios de sobrevivência, o ser humano produz sua própria vida, produzindo a ela sentido e direção intelectual e moral (MARQUES, 2006, p. 170). A defesa desse autor é importante, pois recoloca no indivíduo uma possibilidade de, ao exercer suas atividades, poder transformar o trabalho num processo de crescimento e de transformação do próprio trabalho e de si mesmo. Nesse ponto há a referência a outro elemento importante para se pensar o trabalho pedagógico em espaços educativos: a reflexão coletiva. Ou seja:

[...] para que uma experiência não seja recalcada ao inconsciente, para que possa ser percebida, para que as percepções se transformem em representações, faz-se mister sejam elas socialmente filtradas e valorizadas numa determinada cultura dotada de um sistema conceitual apto a percebê-las e expressá-las [...] (MARQUES, 2006, p. 170).

Nesse sentido, a dimensão de grupo, a reflexão coletiva, os objetivos em comum com foco delimitado, tornam-se componentes importantes no trabalho e caracterizam a perspectiva de atuação conjunta em determinada realidade. A inserção dos indivíduos no mundo social-humano, determinada pelo trabalho, pede a conjugação de esquemas num agir coletivo, operando com e sobre os objetos com determinadas concepções de mundo, formas de organização que exigem habilidades técnicas e conhecimentos específicos (MARQUES, 2006). O trabalho pedagógico tem forte relação com as características citadas acima compondo um aspecto a ser pensado na atuação dos sujeitos cotidianamente nas atividades coletivas que se realizam nos ambientes educativos.

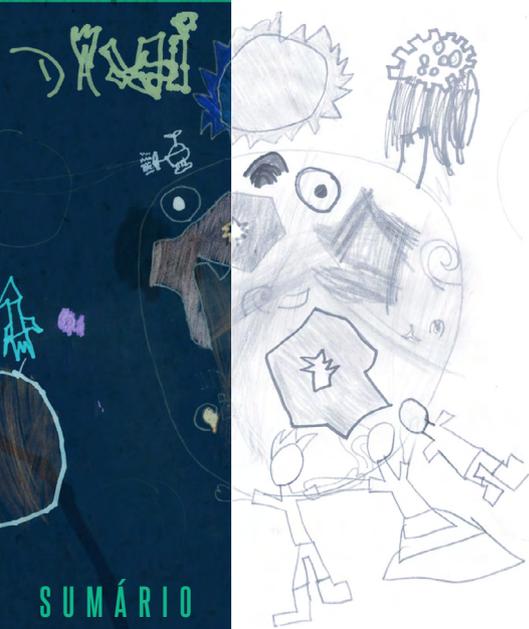
O trabalho pedagógico se caracteriza pela intencionalidade das ações que se realizam nos processos educativos, e essa intencionalidade pode ser caracterizada numa dimensão individual e coletiva. Considera-se que para configurar o trabalho pedagógico de uma instituição educativa precisa se ter claro que essas dimensões não se separam.

O foco desse estudo foi delimitado no *trabalho pedagógico a nível institucional*, buscando olhar também como esse trabalho é entendido pelos sujeitos que cotidianamente realizam suas atividades profissionais num espaço de educação de crianças pequenas. Dessa forma, o investimento em pensar as possibilidades de cada um realizar seu trabalho, fazendo por isso suas escolhas em torno do que concebe ser a educação da criança, é também uma maneira de discutir como na coletividade e a nível institucional o trabalho pedagógico pode se desenvolver.

Ainda situando aspectos que sedimentam as atividades de trabalho do ser humano, infere-se que: “No trabalho, a consciência em interação dinâmica com as alterações produzidas na realidade coloca o indivíduo no interior do processo histórico, [...]”, dessa forma o indivíduo é, ao mesmo tempo, participante ativo e indivíduo “ajustado” aos processos de que participa como as relações sociais de produção (MARQUES, 2006).

No trabalho o sujeito planeja seu futuro, com sua capacidade humana de pensamento e projeção. Também é pelo trabalho que o ser humano constrói-se na transcendência de si mesmo, ultrapassando o que era transformando-se. Trabalho, portanto, é implicar-se numa práxis em que o ser humano se transforma pelo trabalho que realiza. A esse respeito, Marques estabelece que:

[...] pela realização mesma das atividades na vida cotidiana, dá-se a *aprendizagem* dos conhecimentos e habilidades por ela requeridas, no esforço ativo da repetição metódica. Dá-se



igualmente na cotidianidade a *iniciação* do indivíduo nos ritos, tradições e mitos da comunidade cultural, dá-se a integração nas esferas diferenciadas da vida social (2006, p. 172).

A partir da inferência do autor, pode-se dizer que o conceito de trabalho está estreitamente relacionado ao que se entende por *trabalho pedagógico*. É preciso conceber que o mesmo pressupõe aprendizagem de conhecimentos, bem como a aprendizagem de olhar para os ritos, tradições e mitos de modo conhecê-los e neles atuar de forma consciente, seja individual, seja coletivamente. Nas palavras de Frizzo:

O trabalho pedagógico é uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal para realizar nos sujeitos humanos as características de seres humanos. Essa prática social é munida de forma e conteúdo, expressando dentro das suas possibilidades objetivas as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade (2008, p. 20).

Entendido como prática social, o trabalho não se reduz à prática como essa é comumente considerada. O trabalho pedagógico precisa ser compreendido como *atividade intelectual sempre relacionado à práxis humana*. Do contrário, passa a ser um conjunto de atividades burocráticas, sendo que essas atividades se reduzem em seu significado, e aos indivíduos que as desempenharão é pedido treino, característica esta que não cabe aos profissionais da educação (FRIZZO, 2008).

Nessa perspectiva, atenta-se para o que se entende como *práxis* - relação dialética homem-natureza, pois ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo (JAPIASSU; MARCONDES, 1996, p. 219). Nogueira (2009), apoiando-se em Gadotti (1998) diz que “[...] a práxis se apresenta como possibilidade, abertura, devir, como um projeto se (re)fazendo em um processo contínuo, inconcluso, dialético; como uma práxis exercitada na ação e reflexão, mobilizada [...] comprometida com a transformação social” (NOGUEIRA, 2009, p. 15).



A práxis, trabalhada por Kosik é projeto e reflexo como unidade dialética da existência humana. “No conceito da *práxis* a realidade humano-social se desvenda como o oposto do ser dado, isto é, como formadora e ao mesmo tempo forma específica do ser humano. A *práxis é a esfera do ser humano*” (2002, p. 221-222). É pela práxis que se manifesta e realiza o acesso à realidade. Ainda para Kosik:

[...] A *práxis* na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem [...] como ser que cria a realidade [...] A *práxis* do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como *elaboração* da realidade (2002, p. 222).

Para Kosik, na *práxis* encontra-se a dialética da vida humana, da criação do homem e de seus modos de viver e atuar no mundo, é também para ele que “O caráter dialético da *práxis* imprime uma marca indelével em todas as criações humanas” (2002, p. 128). A *práxis* se exprime num modo de perceber e atuar na vida e na cotidianidade, *relacionando-se*³⁷ dessa forma ao trabalho e à vida humana em sua historicidade. A *práxis* tem relação direta na forma como se pensa e desempenha as ações que compõem o trabalho pedagógico.

O trabalho pedagógico é foco de alguns estudos contemporâneos, sendo fundamentados de forma interessante na área da edu-

37 Kosik considera que o trabalho é um processo que permeia todo o ser do homem. Para ele “Só o pensamento que revelou que no trabalho algo de essencial acontece para o homem e para o seu ser, que descobriu a *intima, necessária* conexão entre os problemas “o que é o trabalho” e “quem é o homem”, pode também iniciar a investigação científica do trabalho em *todas* as formas e manifestações.” Para ele o interesse filosófico se concentra na elucidação do caráter do “processo” ou “ação” no qual alguma coisa ocorre ao homem e ao seu ser. Nesse sentido pondera que as análises comumente realizadas em torno da problemática do trabalho são noções *parciais* que “[...] fogem à problemática que só se manifesta na constatação de que além dos pares dialéticos (causalidade-finalidade; animalidade-humanidade), no processo de trabalho se podem descobrir *outros* pares dialéticos: necessidade e liberdade, particular e universal, real e ideal, interior e exterior, sujeito e objeto, teoria e *práxis*, homem e natureza, e mais outros” (p.200). Ou seja, o autor é enfático ao advertir que ao não se distinguir trabalho e *práxis*, fala-se em esferas parciais do ser humano. Nesse sentido, pondera-se que ao considerar o trabalho pedagógico na educação da criança pequena estamos *relacionando* o conceito de trabalho ao de *práxis*, sem, portanto, considerar a *práxis* como trabalho.

cação. Dentre as produções acessadas, destaca-se o estudo de Resende, que se insere na discussão da relação teoria e prática. Para a autora “[...] o trabalho pedagógico é concebido, às vezes, por seguir cegamente princípios e doutrinas, mas também por transgredir o existente e subverter o possível” (2006, p. 17).

Sousa (2006) explora o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir da aprendizagem e do desenvolvimento da criança, buscando pontuar os significados e desafios para pensar a qualidade na Educação Infantil. Vale dizer que seu estudo aponta as questões relacionadas à qualidade na Educação Infantil sem, contudo delimitar a concepção de trabalho pedagógico que se insere em sua produção.

Desde a década de 1970 alguns autores buscaram tematizar questões relacionadas ao trabalho pedagógico na educação da criança pequena. Essas produções contribuíram para pensar questões relacionadas à função da instituição de Educação Infantil, à dimensão educativa e pedagógica desses espaços, as questões relacionadas ao currículo, a necessária indissociabilidade entre as ações de educação e cuidado, as rotinas, a Educação Infantil como espaço de produção de culturas da infância. Todos esses temas estão em conexão com o trabalho pedagógico com crianças pequenas. (MACHADO, 1991; KRAMER, 1991; NICOLAU, 1997; DEHEINZELIN, 1994; CERISARA, 1999; JUNQUEIRA FILHO, 2005; BARBOSA, 2006)

O trabalho pedagógico na Educação da criança pequena configura-se pela intencionalidade com que se propõe realizar as múltiplas atividades que nele se inserem. Essas atividades se colocam como foco de pensamento de pedagogas e pedagogos desde sua inserção e reflexão sobre seu lugar e os espaços de atuação no cotidiano do seu trabalho. Envolve assumir-se como adulto profissionalmente responsável pela educação de um grupo de crianças. Essa responsabilidade se dá também com o seu espaço de trabalho, a instituição a qual está ligada/o, já que aí reside uma

relação que precisa ser gestada nos processos de conhecimento e reconhecimento das suas possibilidades de atuação no cotidiano da sua profissão.

A concepção de trabalho pedagógico que permeia o estudo apresentado nesse livro tornou-se, no decorrer da pesquisa e mais claramente na composição dos dados, uma perspectiva ampliada das ações desenvolvidas por pedagogas/pedagogos nos espaços educativos que se caracterizam pela educação de crianças pequenas. As relações entre a cotidianidade e as condições sociais e políticas de desenvolvimento dos trabalhos junto às crianças também contribuíram para que essa visão se “alargasse”. Nesse sentido, o trabalho pedagógico vincula-se à práxis concreta e à possibilidade de se reinterpretar o que é e o que pode ser a cotidianidade da Educação Infantil.

Há uma dimensão do trabalho pedagógico que é política e que tem a ver com as opções, as escolhas que se faz, essas escolhas mostram o lugar que se está na dinâmica das relações sociais que se estabelece, o que faz também com que esse lugar seja colocado em evidência. É nesse sentido que há nesse trabalho uma aposta na atuação dos sujeitos – pedagogas/pedagogos - que vivem a concretude do que se desenvolve com as crianças na Educação Infantil.

Heller, em suas produções mais atuais, propõe-se resgatar a subjetividade com ênfase na “redefinição do sujeito como agente de transformação de si e do mundo”³⁸. Suas teses sobre ética e subjetividade são as sustentações de uma perspectiva de atuação na cotidianidade com ênfase nas escolhas éticas e moralmente orientadas. Granjo (2008), ao analisar a historicidade da obra de Heller, esclarece

38 Expressão utilizada por Costa (2002) em obra já referenciada. Tal obra se mostrou esclarecedora, junto à de Guimarães (2002) e a de Granjo (2008), no sentido de demonstrar a produção de Heller em sua historicidade. Dessa forma sabe-se que as últimas obras que a autora lançou mostram-se com perspectivas teóricas diferenciadas das iniciais, quando ainda era discípula de Georg Luckács e conseqüentemente mais adepta ao marxismo.

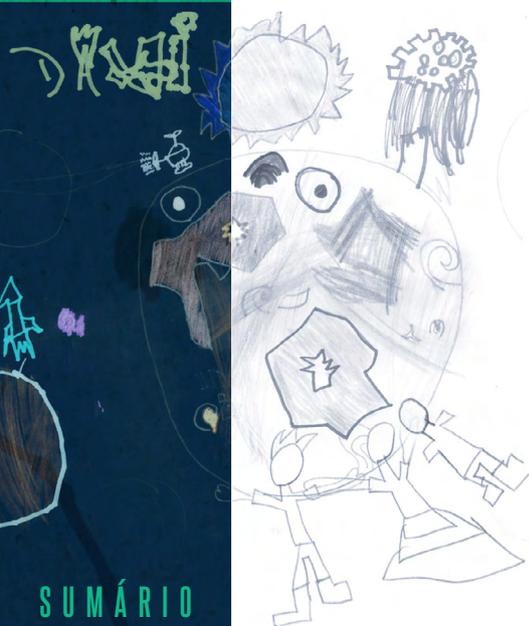
que: “A ética, então, deixaria de ser o caminho que afasta o homem do mundo, mas aquele que o traria de volta” (2008, p. 53).

A/o pedagoga/pedagogo, professora/professor da Educação Infantil, exerce suas atividades junto as crianças no dia a dia das instituições e o que permeia o seu cotidiano profissional são as muitas escolhas sobre como fazer o que se deve fazer junto à criança. Essas escolhas auxiliam na composição dos cenários do trabalho pedagógico que se desenvolve com crianças pequenas, já que é nas escolhas que se demonstram os posicionamentos frente à determinada situação que se vivencia na cotidianidade.

Para pensar então outros cenários para o cotidiano de educação de crianças pequenas mostra-se necessário olhar para a infância entendendo-a como categoria social que pode ser espaço e tempo de experiência de produção de culturas, espaço e tempo da brincadeira, espaço e tempo de construção de relações éticas com a criança. É necessário também que tenhamos claro que a criança vive a experiência de estar na Educação Infantil uma única vez o que redobra a responsabilidade do trabalho a ser realizado nesse *seu tempo que se torna único e irrepetível*.

Entende-se que o cotidiano - marcado organicamente pela heterogeneidade e hierarquia e pautado em características pragmáticas e econômicas - precisa ser espaço e tempo de intervenção autêntica da pedagoga e do pedagogo, isso como possibilidade da *passagem, da travessia* para o não cotidiano, caracterizando-se a atuação com a criança por ações e pensamentos conscientes. Tomar o cotidiano como possibilidade de *passagens e de travessias*, envolve pensar que as escolhas que se faz em relação às ações realizadas no cotidiano estão embasadas numa atitude ética fundada em valores morais.

Heller nos diz que a essência humana é feita de valores, mas alerta que não podemos considerar essa essência como algo que



“esteve sempre presente” na humanidade, mas como “[...] a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano” (2008, p. 15).

Os valores, portanto são históricos, tem objetividade social e representam uma tendência ao desenvolvimento. Sendo produzidos na história, os valores auxiliam os sujeitos de cada tempo e lugar a elaborar suas próprias formas de atuar no mundo. Os conhecimentos relativos à educação da criança pequena e o reconhecimento da responsabilidade de recebê-las nesse mundo também são produzidos historicamente e podem ser considerados como valores, e como tal precisam ser incorporados ao trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Dessa forma o conhecimento e a tomada de posição acerca do que se desenvolve como trabalho na educação da criança são duas formas diferentes de manifestação de um mesmo valor – *a criança como foco do trabalho que se desenvolve nos espaços educativos*. É nesse contexto que se inserem as escolhas que fazemos, elas se mostram entre alternativas concretas, são objetivas, embora envolvam critérios muitas vezes subjetivos. As escolhas afetam a nossa vida, e no caso do trabalho realizado com crianças, demandam que se tenha conhecimento sobre as questões relativas a sua educação. Da mesma forma que as escolhas mostram o lugar onde estamos e que perspectivas de valores estamos levando em conta ao atuar com a criança.

Os valores podem ser considerados como as forças que nos impulsionam a agir no cotidiano de forma mais ou menos coerente com a moral. Para Heller a moral é:

[...] uma relação entre as atividades humanas. Essa relação é [...] a conexão da particularidade com a universalidade genericamente humana. A moral é o sistema das exigências e costumes que permitem ao homem converter mais ou menos intensamente em necessidade interior – em necessidade moral – a elevação acima das necessidades *imediatas* (necessidades de sua particularidade individual), [...] (HELLER, 2008, p. 16-17).

A elevação acima das necessidades da particularidade envolve pensar que a “[...] vida cotidiana está carregada de alternativas, de escolhas” (Idem, p. 39). A ética como motivação, como moral, é atitude individual e relativamente livre, que se dá em relação à vida, a sociedade e aos seres humanos. Nesse sentido, quanto mais intensa é a motivação do sujeito pela moral, mais sua escolha se realizará numa elevação acima da cotidianidade. Mesmo que uma decisão moral deva sempre ser considerada como uma tendência (HELLER, 2008, p.39).

Para Severino:

A moral se constitui de usos, costumes, práticas e atitudes que carregam essas características e configuram o agir nas diferentes culturas e sociedades. A moralidade é a qualificação desses comportamentos e força os indivíduos a praticá-los em função dos valores que traduz. Em decorrência desses valores, as culturas históricas elaboram seus códigos morais, impondo a seus integrantes modos de agir adequados. No entanto, por mais que os sujeitos sejam premidos por essas normas, vivem pessoalmente a experiência insuperável da decisão que os leva a agir, sentem-se responsáveis por sua ação e muitas vezes cientes das consequências (SEVERINO, 2001, p.92).

No cotidiano a maioria das ações e das escolhas que fazemos são heterogêneas e motivadas pela particularidade. Para serem diferentes e apostarmos na tendência a elevação acima da cotidianidade, é necessário que o ser humano intervenha na cotidianidade visando a homogeneização. Dessa forma, quando o homem: concentra toda a sua atenção sobre uma única questão; suspende toda e qualquer outra atividade durante a execução de determinada tarefa; coloca sua inteira individualidade na resolução da mesma; escolhe consciente e autonomamente as consequências das suas decisões e, dessa forma passa a uma atividade humano genérica, pode se dizer que a particularidade dissipa-se (HELLER, 2008).

A autora adverte, porém que na cotidianidade, em cada ato que surge, não é possível concentrar todas as energias na tomada de decisão. Considera-se que as ações desempenhadas no dia a dia dos espaços educativos são ações profissionais que na maioria das vezes podem ser objeto de projeção consciente e de demonstração da intencionalidade, denotando assim, o caráter pedagógico das mesmas.

Ou seja, reafirma-se que as ações que compõem o cotidiano de educação de crianças pequenas, porque assim o exige a etapa de desenvolvimento da criança – alimentação, descanso, higiene, mamadas, o brincar, entre outras já citadas – precisam ser *explicitadas por uma intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada pelo(s) profissional(is) que se responsabilizam pela educação de crianças em espaços educativos.*

Salienta-se, entretanto que a produção de Heller (2002), sobretudo relacionada à ética, não se propõe a pensar a educação, educação da criança pequena, nem a formação de professores. As aproximações aqui realizadas são frutos das reflexões advindas desse processo de investigação e da forma que se encontrou de pensar outros cenários para a educação da criança, assim como outras perspectivas de formação de pedagogas e pedagogos para atuar na Educação Infantil.

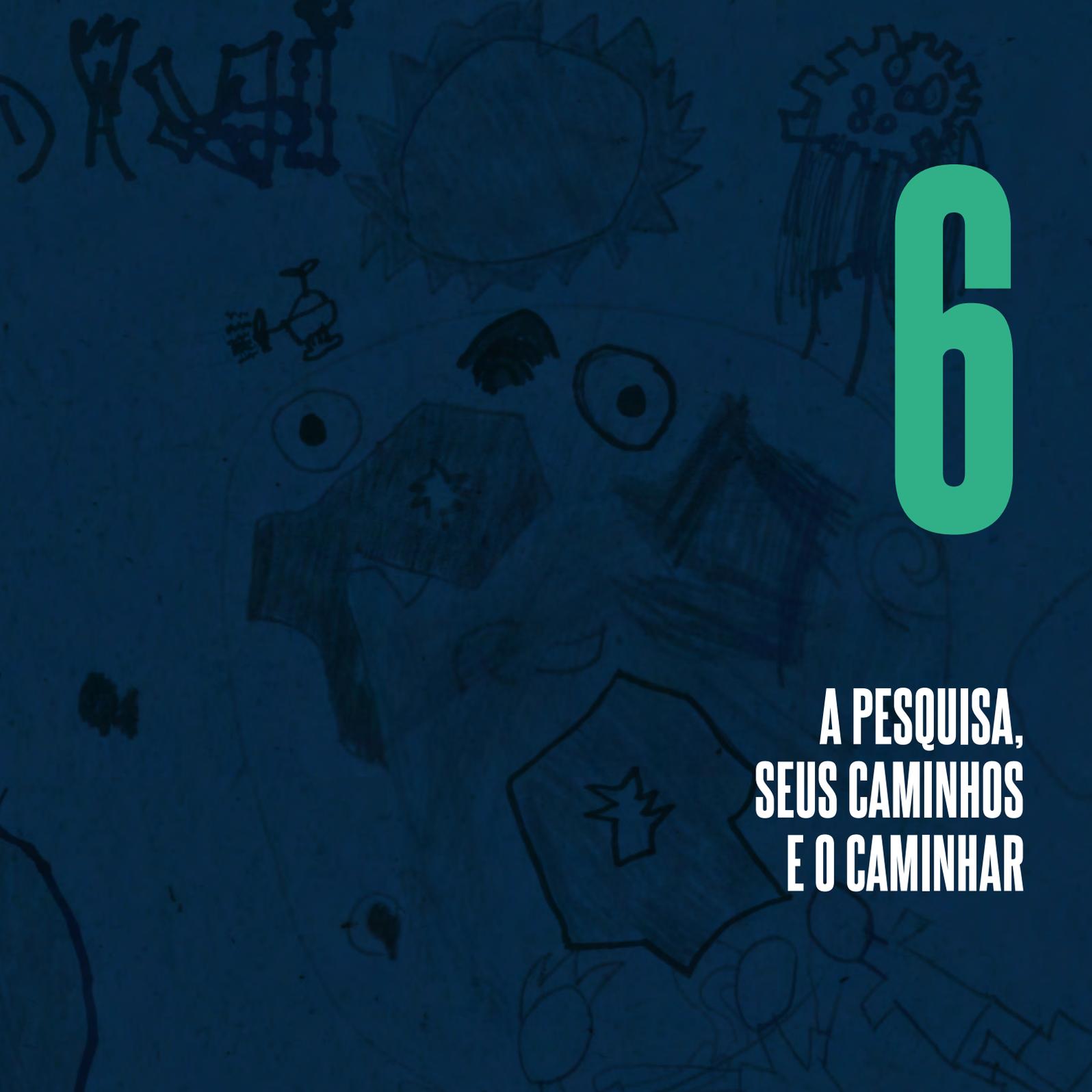
A ética se destaca no sentido colocado também por Gascho (2004):

A história humana é contingente - e contingente exatamente por ser humana – fruto das decisões que tomamos: este é o grande risco mas, ao mesmo tempo, a única esperança. [...] O grande poder de que o homem dispõe é sua esperança e sua fragilidade. Por isso é que insistimos, se ainda quisermos viver, como sociedade e como cosmos, a decisão já não é científica ou tecnológica, mas ética (GASCHO, 2004, p.116).

O que se afirma é que nossa época tem produzido valores a respeito da infância e sobre a educação da criança pequena que precisam ser incorporados à educação da criança na Educação Infantil. Isso demanda ter claro que:

- Nos espaços educativos de Educação Infantil há escolhas a serem feitas a todo o momento, essas escolhas dizem respeito ao que concebemos como desejável para a educação da criança em ambientes coletivos;
- As concepções que sedimentam o trabalho pedagógico são construídas com base em conhecimentos advindos da área da Educação Infantil, e precisam ser uma *referência, uma força, um valor* para se pensar e fazer a educação da criança pequena;
- O cotidiano caracterizado por ações pragmáticas e repetitivas, precisa ser tomado como possibilidade de transgressão a essas mesmas características que impedem a ação consciente de cada ser inserido na coletividade;
- No trabalho pedagógico as ações que se mostram corriqueiras e repetidas precisam ser pensadas e projetadas como parte do trabalho que se quer profissional e ligado a um contexto social de educação de crianças pequenas;
- O trabalho pedagógico no cotidiano pode ser exercido com base em valores que produzimos historicamente sobre a educação de crianças pequenas.

Dessa forma, as escolhas feitas no cotidiano sobre como realizar as diferentes ações que caracterizam o trabalho pedagógico com crianças pequenas se baseiam nos conhecimentos relacionados à infância, mas também no comprometimento ético que temos com essa infância e com a educação da criança. A forma que se escolheu para caracterizar como essas escolhas têm sido realizadas é parte integrante do capítulo que segue.



6

**A PESQUISA,
SEUS CAMINHOS
E O CAMINHAR**

Fui capaz de saltar sobre a lacuna de minha ausência. As pessoas me conhecem e eu as conheço. [...] Estar em casa foi uma experiência muito importante (AGNES HELLER, 2002, p. 37).

As palavras de Heller acima colocadas tem significado e força na demonstração dessa etapa de construção da tese. Na entrevista concedida no Brasil no ano de 2000 a filósofa fala de seu retorno à Budapeste, na Hungria, seu país de natalidade. Após dezessete anos, um longo período de emigração política, em 1991, ela volta ao país que disse já não conhecer mais àquela época. E considera: “E não deveria me comportar como se o conhecesse [...]” (2002, p. 37).

A “volta” ao cotidiano da Educação Infantil tem um significado semelhante no contexto do estudo realizado já que sabia que nos momentos em que estivesse inserida no espaço educativo em destaque era preciso (re)conhecer aquele espaço em suas especificidades, particularidades e também em seus aspectos universais. Era preciso construir um lugar próprio e estabelecer um olhar crítico, mesmo que pudesse, por muitas vezes, “sentir estar em casa”.

O que se discute no decorrer desse capítulo são questões relacionadas ao conhecimento, à pesquisa e ao desenvolvimento da ciência. Demonstam-se também as escolhas teórico-metodológicas para a consecução dos objetivos da investigação, e a forma como, no decorrer do trabalho, as lacunas de nossas ausências, como universidade, foram aparecendo.

As questões relacionadas à ciência e ao conhecimento ganham significações articuladas aos movimentos da sociedade e se mostram relevantes para pensar as interconexões que se estabelecem na educação, mediadas pela pesquisa.

O campo científico da educação encontra-se em ascensão, posto que uma outra ordem científica faz-se necessária. É nesse



sentido que Severino (2001) considera que a educação passa a ser objeto de conhecimento sistematizado, no rastro do desenvolvimento das ciências humanas, tornando-se para tanto, objeto de investigação de filósofos e cientistas.

Santos (1998) traça um perfil acerca de uma nova ordem científica que emerge desde o final do século XX e na qual a distinção entre ciências naturais e sociais não faz mais sentido. As ciências sociais teriam como tarefa a revalorização dos estudos humanísticos, construindo o que se poderia chamar de um conjunto de galerias temáticas.

As considerações de Severino (2001) alertam para o fato de que Santos, apesar de questionar o edifício da ciência moderna reconhece a validade da competência da razão no equacionamento das condições da existência histórica.³⁹

Em sua análise de cunho filosófico, Severino considera:

Torna-se cada vez mais forte uma nova forma de ceticismo frente à ciência, que questiona a própria racionalidade como via de acesso ao real. Um conjunto de novas orientações epistemológicas expressa uma rejeição de todo o saber sistemático. Pensadores vinculados a essas tendências adotam uma visão transdisciplinar da ciência, dentro de um quadro de pós-modernidade [...] (2001, p. 101).

As discussões realizadas acerca da ciência moderna e pós-moderna são fecundas e, apesar de não serem foco desse estudo, auxiliam no entendimento de questões mais amplas que se relacionam com o que efetivamente se faz no contexto da pesquisa e da produção da ciência. Ao introduzir-se nessas discussões, Severino traz as seguintes questões: “Como proceder cientificamente com relação aos fenômenos educacionais? Seriam objeto de várias ciências ou haveria uma disciplina específica da educação?” (2001, p. 99).

39 Severino Cf. nota explicativa n. 71, p. 103.

Tais questões, junto aos seus argumentos no texto, auxiliam a pensar aspectos epistemológicos que se relacionam na construção do objeto educacional, o que exige postura crítica frente aos discursos teóricos e práticos a respeito das perspectivas científicas, filosóficas e ideológicas acerca da educação como um todo (2001, p. 99-100).

As considerações realizadas nessa parte do trabalho possibilitam inferir que uma pesquisa na área da educação requer a discussão sobre os rumos da própria ciência e das perspectivas epistemológicas que constituem hoje o que se produz em termos de pesquisa educacional. Nesse sentido, situam-se a partir de agora a natureza e a abordagem da pesquisa, bem como as escolhas feitas para realizar a pesquisa em termos de produção e análise dos dados.

Uma pesquisa na área da educação que se pensa como contribuição para a área educacional e de natureza qualitativa apresenta caráter social, pois está comprometida no tempo e no espaço em que se produz. A pesquisa adquire sentido na produção científica e na possibilidade de reflexão sobre uma determinada realidade em estudo.

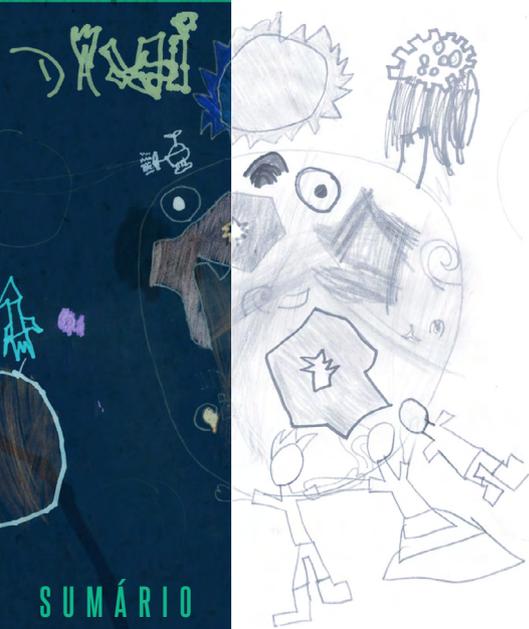
Mesmo podendo desenvolver estudos de perspectiva quantitativa, precisamos empreender esforços para que a pesquisa em educação, sendo qualitativa, tenha, como nos dizem Bogdan e Biklen (1994, p. 47-51), algumas características básicas. Para estes autores, a pesquisa qualitativa envolve a produção de dados descritivos que são obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, tendo o ambiente natural como fonte direta dos dados. A pesquisa qualitativa caracteriza-se também por enfatizar mais o processo do que o produto, tendo-se a preocupação de retratar como determinada problemática se constitui. Por fim há uma preocupação em retratar significados que os participantes do estudo atribuem a fatos, situações e questões que configuram a problemática investigada.

Neste sentido, o modelo qualitativo vem ao encontro de uma prática investigativa que se mostra pretensiosa de dimensionar o que e como se configura o trabalho pedagógico no cotidiano de educação da criança pequena, tendo em vista apontar referências para a formação de pedagogas e pedagogos .

Ao se pretender dar visibilidade ao *trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano de educação da criança pequena*, é possível perceber o contato com dados que se apresentam no plano individual e coletivo, levam-se em conta as formas como cada um entende sua posição nas relações que estabelece com a criança e como cada sujeito percebe como faz o que faz no espaço educativo investigado. Para Minayo: “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações” (1994, p. 21-22).

O espaço de Educação Infantil em que a pesquisa foi realizada, era, na época Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo – NEIIA - um Projeto do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Educação que sempre teve “estreita relação” com o curso de Pedagogia da UFSM. No NEIIA desenvolviam-se alguns projetos de Pesquisa via Trabalhos de Conclusão de Curso dos concluintes do curso de Pedagogia, também Monografias de Especialização e a formação continuada dos professores do Núcleo, sendo que essas vinculações, ligadas diretamente ao contexto do trabalho de formadora, influenciaram minha escolha.

A delimitação do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo como universo a ser olhado, explorado, focalizado, refletido, no sentido de configurar o trabalho pedagógico possível e desejável de acontecer na educação da criança pequena, se deveu também à histórica contribuição daquele espaço como campo dos Estágios de Educação Infantil dos acadêmicos do curso de Pedagogia da UFSM.

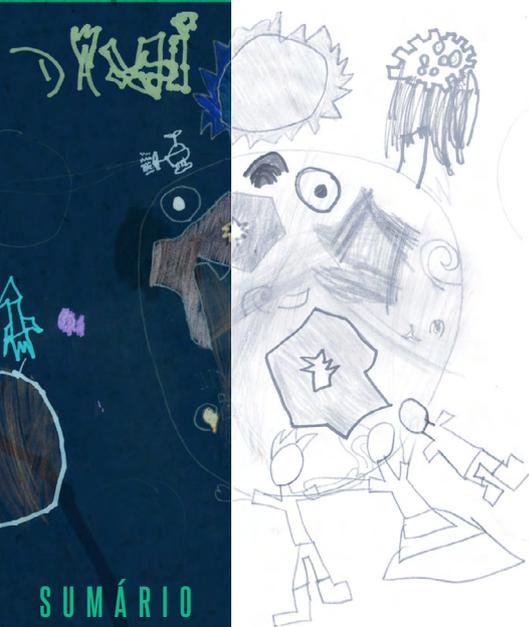


O processo de tomada de decisões que se estabelece ao realizar uma investigação exige que se saiba pensar em cada passo a ser dado. Algumas dessas decisões potencializaram este estudo, tais como: voltar aos materiais do NEIIA que já tinha em mãos por ter estado com a equipe de trabalho, naquele espaço ou no Centro de Educação por ocasião dos momentos de formação continuada realizados pelo NDI. Depois de realizada esta busca, e continuando a participar dos momentos de Reuniões, coloquei-me na tarefa “*de estar no núcleo*”. Fui adentrando os ambientes, o que não me foi difícil pela proximidade que já tinha com as pessoas que lá trabalhavam.

Os passos dados inicialmente foram pensados no sentido de desenvolver o estudo olhando aquele espaço educativo do ponto de vista das suas particularidades. O tempo de realizar este processo se mostrava exíguo, o que me colocava na condição de pensar rapidamente sobre questões que necessitavam de olhar atento. Mesmo assim, deixei que as possibilidades que se mostravam “dessem o tom” do que precisava ser aprofundado e de como faria tal empreendimento.

Assim, cada passo dado, cada fato observado, fazia pensar em como seria complexo delimitar *o que e como se configura o trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas*. Nesse movimento de estar no Núcleo, registrar os momentos, estabelecer diálogos informais com os envolvidos naquele espaço, pode-se situar no que Becker diz ser “um modelo artesanal de ciência”. Nesse modelo, o autor recorre a argumentações da investigação sociológica para dizer que “[...] cada trabalhador produz as teorias e métodos necessários para o trabalho que está sendo feito” (1999, p. 12).

Para Becker há princípios gerais que orientam a tomada de decisões em pesquisas, o que para ele são adaptáveis a situações específicas que se relacionam as problemáticas que investigamos. Nas palavras do autor: “Os princípios gerais encontrados em livros e artigos sobre metodologia são uma ajuda, mas, sendo genéricos,



não levam em consideração as variações locais e peculiaridades que tornam este ambiente e este problema aquilo que são de modo único (1999, p. 13).”

Um passo que se mostrou de extrema relevância para a sustentação epistemológica à pesquisa de campo e à Tese foram as leituras realizadas acerca do cotidiano e da cotidianidade de grupos, instituições e espaços sociais diversos.⁴⁰

A partir das leituras foi possível estreitar laços com alguns pressupostos teóricos que fundamentam pesquisas na área da sociologia, da filosofia e da educação. Em todos os casos, demonstra-se a necessidade de estabelecer um vínculo “mais intenso” com grupos específicos como o de um espaço educacional.

A tônica dessas leituras se pautou na busca por entender o cotidiano como o espaço em que se montam os cenários das revelações do fazer humano, sendo essa uma busca necessária à discussão e a interpretação dos aspectos que caracterizam esse fazer *na perspectiva da passagem, do deslocamento, da travessia do cotidiano para o não cotidiano*. Ou seja, era preciso olhar o cotidiano em que se dá o trabalho pedagógico com crianças pequenas na sua possibilidade de constituir-se para além da espontaneidade e do pragmatismo, características dominantes a cotidianidade (HELLER, 2008).

Na perspectiva de estar no espaço do NEIA, olhando, ouvindo, percebendo os movimentos, interpretando ações, reações e omissões que acontecem na cotidianidade, foram desenvolvidos procedimentos de cunho etnográfico que auxiliaram a “cercar” o objeto de estudo. Alguns desses procedimentos constam de livros e manuais sobre trabalhos realizados a partir da etnografia, porém, outros foram

40 As leituras a que se refere são as já citadas: Heller, 1998; Guimarães, 2002; Oliveira & Sgarbi, 2008 e Lefévre, 1991.



construídos para essa pesquisa em função das necessidades que se mostraram ao estar naquele espaço.

Este estudo e as aproximações realizadas na produção dos dados apresentam consonância com “[...] o sentido próprio da etnografia, ou seja, a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo” (ANDRÉ, 1986, p.14). Dentre as conceituações acerca da etnografia, algumas nos auxiliam na compreensão de que para aventurar-se nessa abordagem advinda da antropologia, é necessário profundo conhecimento de seu significado e das precisas relações a serem feitas em torno do referencial teórico utilizado.

Para Winkin a etnografia é uma arte e também uma disciplina científica, que implica *saber ver, saber estar com e saber escrever* (1998, p. 132). Para o autor, essas três habilidades compõem as exigências de cada pessoa que se coloca na posição de investigar com a etnografia. Por saber ver é entendida a capacidade do pesquisador de controlar o olhar para situações que envolvem as dimensões espaciais e temporais do espaço em que se investiga. É preciso nesse sentido certa disciplina e rigor para que a observação possa ser sistematizável durante e posteriormente ao trabalho de campo (Idem, p. 133).

Continuando ainda na perspectiva de conceituar a etnografia para o entendimento de suas possibilidades em pesquisas educacionais, e especialmente nesse trabalho, demonstra-se a produção de Fonseca, pesquisadora da área da antropologia que discute as possibilidades e limites do método etnográfico a partir do entendimento que se têm do que sejam as relações: *individual – social; particular – geral*. Para a antropóloga:

A etnografia é calcada numa ciência, por excelência, do concreto. O ponto de partida desse método é a interação entre o pesquisador e seus objetos de estudo, “nativos em carne e osso”. É, de certa forma, o protótipo do “qualitativo”. E - melhor ainda - com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo parece uma



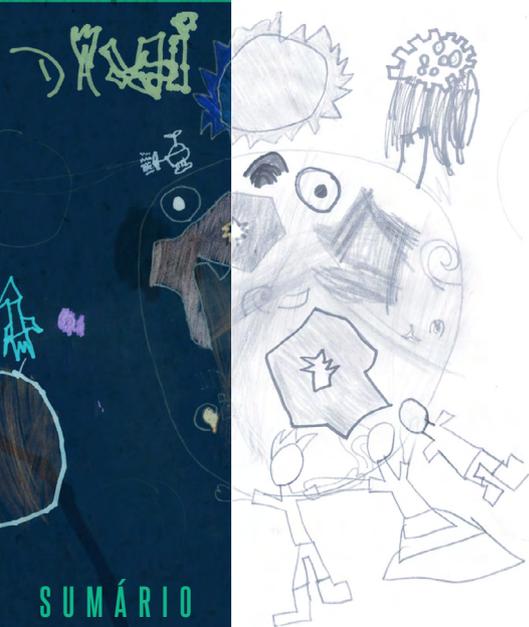
técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação (FONSECA, 1999, p. 58).

Em seu “entusiasmo pelo método etnográfico” a pesquisadora problematiza questões relacionadas à filosofia do “cada caso é um caso” em equivalência ao método etnográfico. Para ela há equívocos em um método etnográfico “[...] que se fecha em técnicas e orientações teóricas que realçam o indivíduo às custas da análise social.” Considera então que: “É o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes” (FONSECA, 1999, p. 59-60).

Como um estudo no âmbito educacional, realizado a partir da abordagem etnográfica, este trabalho apresenta-se também como possibilidade de discutir aspectos que são característicos de outros espaços de Educação Infantil, sendo possível então fazer algumas generalizações acerca do que e como se configura o trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas.

Conforme André (1995) até 1970 as pesquisas em educação e especialmente sobre a sala de aula eram realizadas através de observações em que se registravam e analisavam a interação de professores e alunos, sendo que essas observações estavam assentadas nos princípios da psicologia comportamental. As críticas a esses modelos de investigação não tardaram a mostrar suas limitações para a compreensão das interfaces que constituem os processos de ensinar e aprender.

André (1997, p. 36-37) enumera as críticas apresentadas às pesquisas que se constituíam por meio de observações, sobretudo às relacionadas à/ao: Desconsideração dos contextos de espaço e tempo em que os “comportamentos” são demonstrados; Opção por focalizar estritamente o que pode ser observado; O ato de preestabelecer categorias que enunciavam unidades de observação,



dirigindo-se dessa forma a análise e produzindo certa circularidade na interpretação; Opção pelo tratamento estatístico, o que exige registrar um grande volume de dados e, tendo como consequência a análise de comportamentos em unidades de mensuração, fragilizando a possibilidade necessária de se olhar os dados por meio da descontinuidade de fatos. E ainda: A supervalorização da metodologia em detrimento da teoria, bem como a ideia de que a objetividade requer a preocupação mais com o número de observações do que com seu conteúdo.

Para esse trabalho optou-se por realizar a pesquisa tendo como outra alternativa à análise comportamental, a perspectiva de abordagem antropológica. Esta abordagem leva em conta sempre uma multiplicidade de significados que fazem parte de um universo cultural que precisa ser alvo de atenção do pesquisador. A observação participante é indicada no sentido de focalizar, descrever, entender o universo em que se insere a problemática e o objeto em estudo (ANDRÉ, 1995).

A abordagem etnográfica nas pesquisas em educação é uma opção por retratar o que acontece no dia-a-dia das escolas, as relações cotidianas e a complexa rede de interações que constituem as experiências educacionais em ambientes educativos. Busca-se, no contexto desse trabalho, retratar a inter-relação entre as diferentes dimensões do cotidiano - que compõem cenários que se caracterizam por serem movimento, mecanicidade e/ou dinamismo - e o trabalho pedagógico que se desenvolve com crianças pequenas.

Discutindo as razões para a utilização da etnografia nos estudos da prática escolar cotidiana, André (1995) enfatiza as possibilidades das técnicas etnográficas como a observação participante e as entrevistas intensivas no sentido de documentar o não documentado, revelar encontros e desencontros que permeiam o dia a dia da escola e das práticas escolares. A etnografia se presta também para descrever



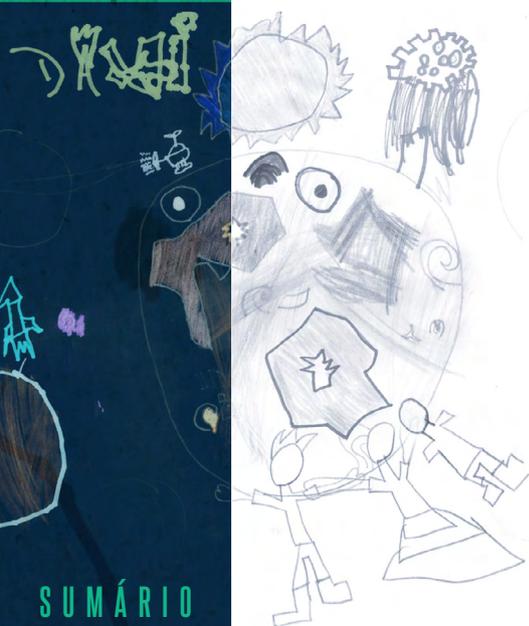
ações e representações dos atores sociais, bem como os significados que são criados e recriados no cotidiano por aqueles que vivenciam os espaços educativos em sua cotidianidade.

É nesse sentido que a pesquisa etnográfica ganha força para focalizar o cotidiano, já que mostra as continuidades, as regularidades, os mecanismos de dominação e resistência, os valores, os modos de ser e perceber a realidade e o mundo. Estabelecer um olhar mais atento à escola é como colocar “[...] uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retém [...]” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Dessa forma olha-se mais de perto para as relações e para os sujeitos e, nesse complexo interacional veem-se as ações, as relações, os conteúdos que são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. A escola, nessa perspectiva, é vista como um espaço social onde ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde a criação e recriação de valores e significados exige que se rompa com uma visão estática, repetitiva e disforme do cotidiano (Idem, 1995, p. 41).

A pesquisa de abordagem etnográfica é uma das formas de se empreender os estudos que tomam o cotidiano como universo de análise. No caso em questão o cotidiano é também a categoria teórica que orientou a produção e análise dos dados e a estruturação do relatório da pesquisa. Nesse sentido, salienta-se que a escolha por estar em um espaço de educação de crianças pequenas foi como que um desafio pessoal a que me lancei para que as próprias convicções pudessem ser colocadas à prova.

O trabalho realizado no NEIIA como um todo, mesmo que de forma associativa e baseada em generalizações, não era de todo desconhecido. Como exposto na parte introdutória do trabalho, operava a partir de ideias bastante paradoxais no que diz respeito ao trabalho



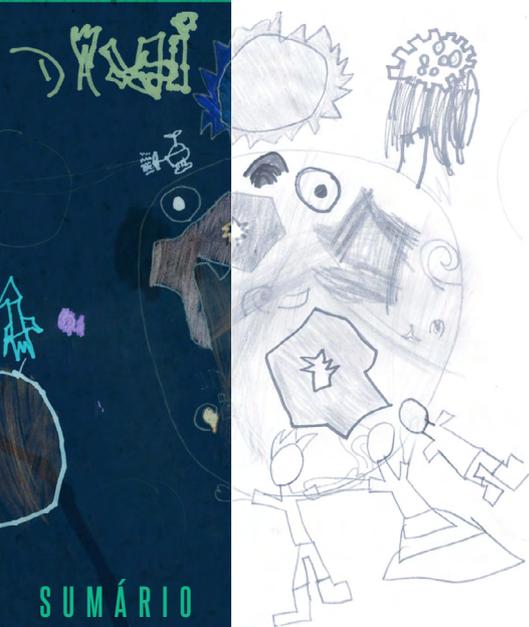
a ser desenvolvido com crianças em espaços de Educação Infantil. Ou seja, considerava que o trabalho pedagógico se caracterizava pela polaridade entre atividades mais diretas e pensadas tendo como referência a Escola de Ensino Fundamental e atividades pautadas exclusivamente na vontade da criança aliadas à ausência de intencionalidade da professora/do professor.

A diferença de adentrar pelos espaços de vida cotidiana numa perspectiva de captação da realidade pequena, molecular e ao mesmo tempo complexa se dá na forma como se define uma atitude em relação ao processo de conhecimento que advém de uma investigação científica. Nesse sentido, para Oliveira:

[...] tudo o que integra a vida cotidiana pesquisada deve ser considerado relevante para a pesquisa. Superar a ideia de que apenas aquilo que pode ser classificado, organizado, enquadrado serve como dado de pesquisa e mergulhar na complexidade da vida, buscando captar seu dinamismo, seus enredamentos, seus pequenos acontecimentos, torna-se meio fundamental para o encontro do imprevisível, do incontável, do diverso, do singular que também fazem parte da vida cotidiana, e de aprendizagem sobre o mundo (2008, p.103).

Nessa perspectiva, algumas metas em curto prazo foram estabelecidas para a realização da investigação no espaço educativo pesquisado. Essas metas se consolidaram de forma a (re)imprimir para mim uma ideia que se insere numa problemática percebida, não de hoje, na universidade, sobretudo a pública em que se tem a prerrogativa do investimento de forma bastante expressiva na pesquisa. Penso que precisa-se questionar a possibilidade de, trabalhando na área da Educação, buscar contribuir com discussões afeitas à formação de professores e as diferentes formas de atuação no cotidiano escolar sem nele ao menos colocar os próprios pés.

Ao me fazer presente e estabelecer um olhar atento, questionador sobre aquele espaço educativo realizei observações participantes



que permitiram aproximação ao cotidiano do NEIIA. Esse tipo de observação “[...] visa descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial.” Sendo que “[...] a pesquisa etnográfica não pode se limitar à descrição de situações, ambientes, pessoas, ou à reprodução de suas falas e de seus depoimentos” (ANDRÉ, 1995, p. 45). Dessa forma, o trabalho de campo se complexifica a cada dia, pois há muitos movimentos, mudanças de estratégia, estabelecimentos de outras formas de olhar e também olhar para outros fatos, espaços e atuações dos sujeitos.

André também infere que no trabalho de campo o pesquisador, sem seguir hipóteses, “[...] fica atento ao surgimento de pistas que o conduzam a novas formulações, novas perspectivas de análise”. Esta possibilidade “[...] requer muita sensibilidade, abertura e flexibilidade para descobertas de categorias e de formas de interpretação do objeto pesquisado” (ANDRÉ, 1995, p. 47).

Ao decidir então me aproximar do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo como pesquisadora, precisei delimitar para mim e para as pessoas que lá atuavam as inserções que faria de forma a instaurar um outro papel naquele espaço: o de pesquisadora. Em determinados momentos dessa parte da investigação, precisei exercer um deslocamento da posição de professora formadora para conseguir olhar e desamararr os laços que tinha e que se construíam dia a dia com as pessoas que lá estavam.

Era preciso “*olhar perguntando*” para as questões relacionadas ao objeto em estudo⁴¹. E, nesse sentido, me vi tomada pela ambiguidade vivenciada por Barbosa em sua pesquisa. Sabe-se que ao se colocar a tarefa de pesquisar em um universo familiar, na sociedade em que se vive, no próprio ambiente de trabalho, ou muito próximo dele, dificulta

41 Expressão utilizada em uma produção que aconteceu concomitante à escrita da Tese e, cujos argumentos estão em parte já incorporados a ela.



o “[...] afastamento, ou melhor, o *estranhamento* com o objeto de pesquisa”, dificultando também a desnaturalização das situações e práticas observadas (2006, p. 28).

No caso da pesquisa realizada, ao adentrar o espaço do NEIIA, espaço em que vinha atuando, mesmo que pontualmente em algumas reuniões, temia pela confusão de papéis que ali desempenharia e que para mim também não se mostrava uma relação totalmente tranquila. Esse aspecto leva a pensar na indicação de André de que o pesquisador, desde os contatos iniciais com os espaços de levantamento dos dados, precisa decidir qual será seu nível de envolvimento nas atividades, sendo importante “[...] não ser identificado com nenhum grupo em particular” (1986, p. 17).

É importante salientar que considerei esse um aspecto que, em alguma medida, dificultou esse processo. Em muitos momentos de conversas informais, sobretudo com os Educadores – Professores Referência e Bolsistas - era difícil não ser vista como professora formadora do curso de Pedagogia que questiona e tem posicionamentos expressos sobre as relações travadas no cotidiano de educação de crianças pequenas.

Mesmo assim, busquei constituir um olhar atento a tudo nas observações, as regularidades, as pausas, os espaços, os materiais, os cenários que se produziam – intencionalmente ou não – foram cuidadosamente registrados. Nesse estudo, “[...] o grande desafio de saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento [...] (ANDRÉ, 1995, p. 48) foram tarefas difíceis e que me mostraram que não tinha, de início, clareza da coragem necessária para pesquisar o trabalho pedagógico no cotidiano do NEIIA/NDI/CE/UFSM.

Porém, esta foi uma tarefa levada a termo e que se mostrou paradoxalmente minha aliada quando, ao estabelecer a rigorosidade necessária a um trabalho científico, busquei subsídios para sustentar



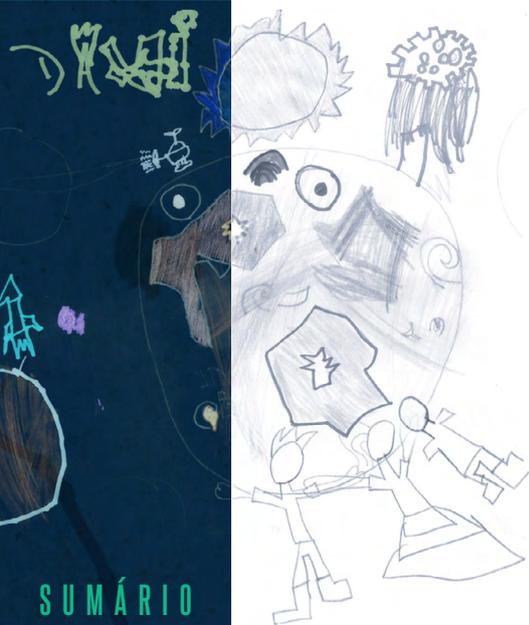
teoricamente as análises em decorrência de dados que se mostraram ao longo do estudo. Sobre a intensidade contida nesse movimento, André pondera, dizendo que: “[...] as categorias de análise [...] devem ser construídas ao longo do estudo, com base em um diálogo intenso com a teoria e em um transitar constante dessa para os dados e vice-versa” (ANDRÉ, 1995, p. 45).

Uma forma de registro do que observava e que se transformou em um apoio de inigualável referência nesse processo foi o *Diário de Campo*. A descrição do conteúdo das observações, bem como as impressões, dúvidas, reflexões, foram colocadas em uma espécie de amigo inseparável, ou “silencioso”, como diz Neto:

[...] destacamos o uso do diário de campo. Como o próprio nome já diz, esse diário é um instrumento ao qual recorremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um “amigo silencioso” que não pode ser subestimado quanto à sua importância (1994, p. 63).

Em meio a todas as anotações das observações, muitos aspectos demonstram a intensidade de movimentos que se necessita empreender para a realização de uma pesquisa. À medida que observava, e isso aconteceu principalmente na primeira etapa das observações, registrava em detalhes os espaços e os tempos em que cada cena acontecia. Essa forma de registro foi uma sistemática interessante que permitiu que compusesse o que Winkin (1998) chama de um controle do olhar baseado numa primeira sistematização dos momentos de observação.

Para o autor é necessário transcrever em *mapas espaciais* e *temporais* os aspectos que se mostram nas observações. Os mapas espaciais se compõem do desenho topográfico do lugar, nesse desenho há a demarcação de fronteiras e de sujeitos que nele atuam e estabelecem relações. Já os mapas temporais mostram as flutuações em termos de uso, tipos de público, sonoridade, luz, etc.



Trabalhando nessa perspectiva é possível entender “[...] que um lugar espacialmente definido é sempre um lugar temporalmente definido e que as duas dimensões estão inextricavelmente misturadas” (WINKIN, 1998, p. 133-134).

Abaixo consta um quadro demonstrativo dos espaços que constituíam o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo na época da realização da pesquisa, com uma organização baseada no registro das primeiras observações realizadas.

CENÁRIOS DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO	
CENÁRIOS INTERNOS	
Cenários de Passagem:	
Recepção, dois banheiros, Corredor.	
Flutuações de Uso: Diariamente por Pais, Crianças, Educadores, Funcionários, Equipe Diretiva.	
Cenários Fixos	
Lado Direito	Lado Esquerdo
Salas 1, 2, 3, 4, Sala de Educação Física (Anexa ao banheiro), Banheiros, Sala de Informática, Sala 5, Sala de Vídeo, Sala 6.	C O Sala da Coordenação, Sala da Direção, Sala da Fonoaudiologia, Brinquedoteca, Lactário, Despensa, Cozinha, Almojarifado, Lavanderia, Refeitório.
Sala 1: Turma do Berçário. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.	R R E D Sala da Coordenação: Armários com livros e materiais diversos, uma mesa grande de reuniões, um aparelho de telefone. <u>Flutuações de Uso:</u> Diariamente por Educadores, Funcionários, Equipe Diretiva.
Sala 2: Turma Integração. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.	O R Sala da Direção: Arquivos, um computador, uma impressora, uma mesa de trabalho. <u>Flutuações de Uso:</u> Diariamente por Educadores, Funcionários, Equipe Diretiva.



<p><u>Sala 3:</u> Turma Maternal 1. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.</p>	<p><u>Sala da Fonoaudiologia:</u> Mesa com computador, um armário. <u>Flutuações de Uso:</u> Horário da Fonoaudióloga</p>
<p><u>Sala 4:</u> Turma Maternal 2. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.</p>	<p><u>Brinquedoteca:</u> Mobiliário e brinquedos, fantasias, Palco pequeno. <u>Flutuações de Uso:</u> Horário das responsáveis (uma Bolsista e uma Funcionária Técnico-administrativa da UFSM).</p>
<p><u>Sala de Educação Física:</u> Material de trabalho da Professora. <u>Flutuações de Uso:</u> Horário da Professora de Educação Física.</p>	<p><u>Lactário:</u> Pias, Geladeiras, maquinários e utensílios de cozinha. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.</p>
<p><u>Sala de Informática:</u> Quatro Computadores apoiados em mesas baixas. <u>Flutuações de Uso:</u> Horário da Responsável (Funcionária Técnico-administrativa da UFSM).</p>	<p><u>Despensa:</u> Gêneros Alimentícios, um Freezer. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.</p>
<p><u>Sala 5:</u> Turma Maternal 3. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.</p>	<p><u>Cozinha:</u> Fogão industrial, pias, mesa pequena, armário. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.</p>
<p><u>Sala de Vídeo:</u> Televisão, Aparelho de DVD, Livros de histórias infantis, almofadas, colchonetes. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde em períodos curtos de tempo. Utilizada também para o Sono das crianças.</p>	<p><u>Almoxarifado:</u> Cadeiras, pastas, caixas, ... <u>Flutuações de Uso:</u> Esporadicamente.</p>
<p><u>Sala 6:</u> Turma Pré-escola. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.</p>	<p><u>Lavanderia:</u> Tanques de lavagem de roupas, máquinas de lavar e secadoras. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.</p> <p><u>Refeitório:</u> Mesas e cadeiras pequenas e grandes, geladeira, pia, um aparelhos de microondas, um filtro de água. <u>Flutuações de Uso:</u> Manhã e Tarde.</p>

C

O

R

R

E

D

O

R

Observações:

1. Os Banheiros das crianças, situados no Lado Direito do Núcleo estão organizados com três vasos pequenos, três pias em bancada baixa e uma banheira grande.
2. Todas as salas em que ficam as turmas têm uma pia baixa com torneira para a higiene bucal e das mãos. Na Sala 1 (Berçários) há além da pia baixa, uma pia com bancada alta, em aço inox e torneira de água quente para a higienização das crianças nas trocas de fraldas.
3. Todas as salas em que as crianças transitam têm Condicionador de Ar.

CENÁRIOS EXTERNOS

Cenários de Passagem:

Pátio exterior às salas do Lado Direito: com areia, brinquedos de pracinha, sem cobertura.

Pátio gramado 1: situado próximo à pracinha, com 2 árvores.

Pátio gramado 2: situado na extensão do NEIIA, com várias árvores, têm entrada pelo pátio gramado 1 e pelo pátio interno de serviços.

Pracinha: Ampla, com vários brinquedos, com areia e uma cobertura em tecido.

Flutuações de Uso: quando o tempo está bom, sem muito sol e sem chuva são utilizados.

Cenário fixo:

Pátio interno de serviços: utilizado para secagem de panos de limpeza.

Flutuações de Uso: diariamente pelas funcionárias da Empresa Terceirizada.

Quadro 01 – Demonstrativo dos Cenários do NEIIA nos anos de 2009/2010.

Fonte: Organizado pela autora com base nos registros das observações realizadas.

A partir dessa primeira sistematização foi possível visualizar, nos diferentes tempos e espaços de observações no cotidiano, o *que acontecia*, em *quais* espaços do NEIIA, e *de que forma* aconteciam as ações. Dessa forma fui compondo as Cenas de que havia participado



nos dias de observação, levando em conta na produção da Cena em si, os cenários em que aconteciam e também os atores.

Ainda foi importante registrar nesses mapas aspectos importantes que surgiam como dúvidas, questionamentos que geraram força no processo de investigação: *Em que espaços pode-se dizer que acontece o trabalho pedagógico? Quem atua nesses espaços? Com que regularidade? Em determinados espaços – como as salas, o refeitório e o banheiro – crianças e educadores têm livre acesso. Mas e a cozinha e o lactário, de que forma esses espaços demonstram contribuição nas ações que compõem o trabalho que se realiza com crianças pequenas?*

Considera-se que a leitura dos registros das Reuniões que aconteceram anteriormente às primeiras observações, a primeira etapa das observações, bem como os questionários respondidos por representantes de cada segmento do NEIIA compõem os *procedimentos exploratórios* realizados nessa pesquisa. Depois da primeira etapa concluída, era sabido que precisaria fazer escolhas e elas aconteceram a partir de uma pré análise do material que já havia sido produzido.

A partir dessa leitura, e na confecção dos mapas espaciais e temporais ficou clara a amplitude de se pensar o trabalho pedagógico com crianças pequenas nos espaços educativos. Depois de observar e registrar “*a tudo e a todos*”, realizei uma espécie de “*afunilamento*” das estratégias metodológicas e, dentre elas estava a necessidade de escolha dos sujeitos que participariam da pesquisa como atores dos cenários menores e que se mostravam desde as primeiras observações com algum destaque.

A leitura dos *Questionários* que já haviam sido respondidos também foi determinante dessas escolhas. Esses questionários, de caráter exploratório, foram elaborados com questões que “[...] permitiam ao



respondente desenvolver o conteúdo e a forma das respostas de forma livre” (LIMA, 2004, p. 57). Da mesma forma, esses questionários tinham a finalidade de conhecer dados acadêmico/profissionais das educadoras/dos educadores (Professores Referência, Bolsistas e Estagiárias), Funcionários e Equipe Diretiva que desenvolviam suas atividades no Núcleo. A utilização desse questionário permitiu também conhecer algumas opiniões dos diferentes segmentos do NEIIA acerca da estrutura física, organizativa e pedagógica do Núcleo, bem como as atividades de cada um e a relação dessas com a educação das crianças.

Assim, tendo em mãos os questionários, os registros das primeiras observações, os mapas que mostravam alguns sujeitos e suas respectivas atuações que chamaram a atenção na pesquisa, foi possível situar a relevância da participação de algumas pessoas no contexto histórico e social em que se dava a investigação. Completando esse “movimento interpretativo que foi do particular ao geral”, considere que seria de extrema relevância discutir algumas *Cenas do Cotidiano* com a Equipe Diretiva, já que o trabalho pedagógico se mostrava, de acordo com o que vinha observando, condicionado a algumas ações/opções de gestão do NEIIA.

A definição de Cena incorporada a este trabalho é aquela em que se considera a cena não somente como o lugar onde se passa uma ação, mas seu contexto e conteúdo expresso⁴². Dessa forma as *Cenas do Cotidiano* foram produzidas a partir dos apontamentos feitos no Diário de Campo, no momento em que digitava o conteúdo das observações. Isso leva a considerar que as *Cenas do Cotidiano* discutidas com as participantes da pesquisa representam a visão da pesquisadora como observadora, um panorama, a perspectiva escolhida para relatar (e discutir) determinado fato acontecido, mas que

42 Do grego, *skéné*, é também considerada qualquer ação que se passa dentro do âmbito de visão do observador, panorama, perspectiva. Divisão do ato (de peça teatral) em que atuam os mesmos atores. (Dicionário Michaelis on Line, acessado em 10/01/2010)

estava relacionado direta ou indiretamente ao trabalho pedagógico, foco do olhar nessa pesquisa.

Os *procedimentos de aprofundamento* dessa pesquisa foram realizados mediante a leitura de uma segunda etapa de observações, nas quais foi focalizado o trabalho de *duas estagiárias do curso de Pedagogia da UFSM*, bem como o trabalho de *uma Professora Referência*. As Estagiárias foram escolhidas por serem as pessoas que representavam, naquele momento, (de aprofundamento da investigação) uma relação mais atual com o curso de pedagogia da UFSM e também as que poderiam demonstrar as possibilidades formativas do NEIIA em relação aos Estágios Curriculares que lá se realizavam.

O critério utilizado para a escolha da Professora Referência foi a consideração da mesma como uma *referência positiva* na educação de crianças pequenas. Chamaram a atenção na atuação dessa professora as ações, posicionamentos e questionamentos que tendem a romper com a coesão e o pragmatismo característicos da vida cotidiana. Em situações que pareciam a outras pessoas como dadas e imutáveis - por que não eram questionadas - para essa Professora Referência sempre havia possibilidade de romper com aspectos do cotidiano que se mostravam estáticos e sem iniciativa de mudança.

Também chamou a atenção a capacidade de leitura do grupo de crianças com as quais atua, a demonstração de um entendimento mais coerente sobre as ações de educação e cuidado com crianças pequenas e o constante questionamento sobre questões que se relacionavam aos objetivos e ao caráter pedagógico das ações que se realizam com crianças nos espaços de Educação Infantil.

Assim como aconteceu com a Equipe Diretiva, com a Professora Referência e as duas Estagiárias do curso de Pedagogia também foram realizados os encontros para a discussão de *Cenas do cotidiano*. Este encaminhamento foi realizado para que as pessoas pudessem



dialogar – entre si e comigo - sobre as cenas que foram registradas e das quais cada uma delas havia participado. Essas cenas traziam aspectos que se relacionavam ao trabalho pedagógico com crianças pequenas e foram cuidadosamente escolhidas numa perspectiva provocativa, ou seja, com situações que se caracterizavam por uma *intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada (e/ou pela falta dela), sobretudo pelas escolhas visíveis ou aparentes na atuação de cada uma das envolvidas*.

A discussão de *Cenas do cotidiano* com a Equipe Diretiva do NEIIA aconteceu pela consideração de que o trabalho pedagógico depende de ações e proposições a nível institucional. Somando-se aos aspectos característicos, peculiares que compõem a especificidade do trabalho pedagógico na Educação Infantil, havia também características peculiares na Equipe Diretiva do NEIIA.⁴³

É importante salientar que os *procedimentos exploratórios* e os *procedimentos de aprofundamento* não foram realizados de modo temporalmente estanques, foram sim pensados e repensados com base em critérios metodológicos que se julgaram necessários. A pausa de tempo dada entre um e outro período de observações foi uma forma de não perder de vista o fio condutor dos trabalhos e o necessário estranhamento que se tornava menor à medida que permanecia no NEIIA.

Para tanto, esta pausa serviu para que produzisse algumas análises prévias e outros encaminhamentos para a consecução da pesquisa. Ademais essa investigação se pautou por participar de todos os momentos de reuniões propostos e realizados pela Equipe Diretiva,

43 Quando da realização da pesquisa, o NEIIA era um Projeto, conforme já relatado anteriormente. A característica peculiar relatada é assim representada: A Equipe Diretiva era formada, em relação ao Projeto: uma Coordenadora e uma Coordenadora Adjunta (Equipe Diretiva Externa) – Professoras Doutoras do Centro de Educação que são as responsáveis pelo Núcleo de Desenvolvimento Infantil e o Projeto do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo -, uma Diretora – Pedagoga, Recreacionista da Universidade - e uma Coordenadora Pedagógica, Pedagoga contratada pelo Projeto junto à FATEC (Equipe Diretiva Interna).

sendo que somente uma dessas reuniões ocorreu justamente no período em que não estava observando sistematicamente o cotidiano daquele espaço educativo/formativo.

Lima (2004) expõe sobre a multiplicidade de documentos passíveis de análise nas pesquisas em Educação, destacando que entende por documento toda fonte de informações já existente, à qual um pesquisador pode ter acesso. Para tanto, a *análise documental* se constituiu em técnica muito importante para esta pesquisa, pois possibilitou o aprofundamento das questões referentes ao trabalho pedagógico que estavam registradas por vezes de forma sutil em diferentes tipos de documentos.

Nesse sentido foram considerados como *documentos* os e-mails trocados com o grupo de Educadores – Professoras Referência, Bolsistas e Estagiárias do NEIIA -, os bilhetes que serviam como forma de comunicação no NEIIA, das educadoras/dos educadores com os pais, os cartazes, as ornamentações, os folders explicativos, recados e lembretes dispostos pelo Núcleo. Outras *fontes documentais* que auxiliaram nessa investigação foram: o Regimento do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, bem como o Projeto Político Pedagógico do Núcleo, que estava em fase de reconstrução no tempo de realização da pesquisa e que retomava, à época, a história daquele espaço e sua constituição dentro da UFSM.

Salienta-se que esses materiais serviram para compor análises em torno de aspectos fortemente relacionados ao trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo. Também é possível visualizar as formas de organização, as escolhas e os posicionamentos de um espaço educativo – a nível institucional e/ou de seus segmentos – em torno do seu comprometimento com a educação da criança e a possibilidade de vivência de sua infância no cotidiano. Em consonância com um estudo que busca apontar elementos necessários aos processos formativos de pedagogas e pedagogos, esses materiais possibilitaram também

discutir as condições objetivas de um trabalho pedagógico voltado para um foco comum – a criança - e de se fazer escolhas rumo a uma referência positiva na educação de crianças pequenas.

O quadro abaixo demonstra a organização da Pesquisa de Campo:

INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA DE CUNHO ETNOGRÁFICO	
Procedimentos Exploratórios -	Focos Principais
A) Leitura dos Registros da Pesquisadora sobre os processos formativos do NEIIA.	- Analisar as relações estabelecidas pelos diferentes sujeitos em relação a: Reconstrução do PPP do NEIIA; A discussão acerca do fazer cotidiano no NEIIA; As perspectivas formativas daquele espaço; As marcas da identidade institucional;
B) Leitura e análise dos “Documentos Oficiais” e outros tipos de Documentos relacionados ao NEIIA. <u>Observação:</u> Essas ações foram realizadas concomitante a todas as etapas da Pesquisa.	<u>Tomaram-se como documentos:</u> - PPP Antigo e texto em reconstrução; - Regimento do NEIIA; - Registros das formas de comunicação utilizadas no NEIIA (Bilhetes, circulares, cartazes, convites, ...); - Registros dos Ateliers; <u>Objetivando:</u> - Conhecer as propostas de organização do NEIIA bem como suas vinculações ao NDI, ao CE e a UFSM; - Conhecer a história do NEIIA como espaço de educação de crianças e suas relações com os processos formativos dos cursos que com ele se envolvem; - Caracterizar o NEIIA e a potencialidade acadêmica do mesmo na estrutura da UFSM;



<p>C) Realização e Registro da 1ª etapa das Observações do cotidiano.</p> <p><u>Total de 15 Observações.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as ações que compõem o trabalho pedagógico realizado com a criança pequena; - Analisar como as diferentes ações desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil são realizadas; - Analisar os aspectos do cotidiano que apontam para elementos referenciais do trabalho pedagógico que precisam compor a formação de pedagogas e pedagogos . - Entender que ações e pensamentos estruturam o trabalho pedagógico com crianças pequenas; - Entender a relação existente as ações desenvolvidas pelos professores e as ações de outros profissionais que atuam no NEIIA no sentido de refletir como essas ações se articulam na composição do trabalho pedagógico com as crianças;
<p>D) Composição e “Aplicação” dos Questionários.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Levantar as percepções dos profissionais dos diferentes segmentos do NEIIA quanto às funções que realiza, bem como as relações dessas com a Educação das crianças; - Entender a relação existente as ações desenvolvidas pelos professores e as ações de outros profissionais que atuam no NEIIA no sentido de refletir como essas ações se articulam na composição do trabalho pedagógico com as crianças; - Problematizar as questões relacionadas à função acadêmica do NEIIA no sentido de se discutir seu papel na formação dos professores, bolsistas e estagiários; - Problematizar as questões relacionadas a identidade “institucional” existente e aparente em relação à educação de crianças pequenas;
<p>Leitura e Releitura de todo o material produzido para organizar a 2ª Etapa da Pesquisa:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Delimitação e Escolha dos sujeitos – Uma Professora Referência e Duas Estagiárias para focalizar a atuação das mesmas em uma segunda Etapa de Observações; 2. Escolha por dialogar com a Equipe Diretiva do NEIIA em Discussões de Cenas do Cotidiano; 3. Participação nas Reuniões Gerais do NEIIA. Observação: A participação nas Reuniões ocorreu antes e durante aos períodos de Observação, num total de seis Reuniões, duas delas com duração de dois turnos cada uma. 	



Procedimentos de Aprofundamento	Focos Principais
<p>A) 2ª Etapa de Observações em sala.</p> <p><u>Três observações a cada uma das pessoas em sua atuação com os grupos de crianças.</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as potencialidades do NEIIA como espaço formativo; - Indagar sobre questões relativas aos referenciais profissionais para o trabalho com crianças pequenas; - Analisar as contribuições das Professoras Referência no processo formativo das Estagiárias; - Identificar no cotidiano da instituição os elementos facilitadores e dificultadores do trabalho com a criança;
<p>B) Discussão de Cenas do Cotidiano.</p> <p><u>3 Momentos específicos:</u> 1 – Uma Professora Referência; 2 – Quatro pessoas da Equipe Diretiva; 3 - Duas Estagiárias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Indagar sobre questões relativas aos referenciais profissionais para o trabalho com crianças pequenas; - Identificar o que e como se configura o trabalho pedagógico com crianças pequenas; - Entender as questões relativas à atuação da Gestão do NEIIA nos processos formativos de Professores, Bolsistas e Estagiários, bem como dos Funcionários. - Problematizar as questões relacionadas à função acadêmica do NEIIA no contexto universitário; - Problematizar as questões relacionadas a identidade “institucional” existente e aparente em relação à educação de crianças pequenas.

Quadro 02 - Organização da Pesquisa de Campo.
 Fonte: Organizado pela autora.

A continuidade das análises dos dados produzidos na investigação foi realizada a partir da finalização das últimas observações. Este período compreende a Análise dos Dados, no qual foram realizados diferentes tipos de leitura e tratamento do material produzido.

Minayo aponta para três finalidades contidas na fase de análise dos dados em pesquisa qualitativa, que podem ser assim traduzidas: estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual



faz parte. A autora coloca-nos questões como a cientificidade de uma pesquisa ser dada pelo cuidado ético e sério, inclusive com a necessidade da delimitação das técnicas a serem utilizadas na fase de análise (1992, p. 198).

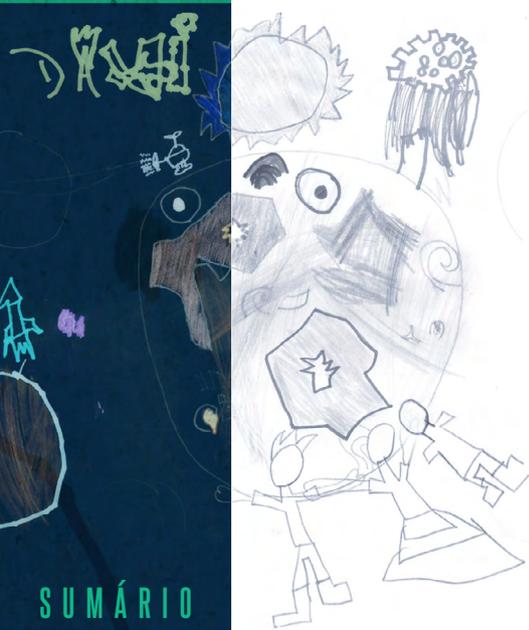
Em meio a grande quantidade de materiais e registros produzidos, optou-se pela Análise de Conteúdo, método proposto por Bardin (1988) e, para tanto, tomou-se por base as fases indicadas pelo autor:

A fase de *Pré-análise* consiste na leitura e organização dos dados de forma geral. Nesse sentido, todos os procedimentos realizados foram registrados em forma de arquivos digitais que demonstram a data, o local ou os locais, a descrição do que foi feito e considerações em torno de aspectos considerados relevantes.

Quanto aos questionários, esses foram agrupados por segmento do NEIIA e os das educadoras/dos educadores analisados pela diferenciação entre Professoras Referência e Bolsistas. Depois disso todos os questionários de Educadores foram agrupados ainda por turma.

As gravações das Reuniões Gerais do Núcleo foram ouvidas e os aspectos que se consideraram necessários foram anotados e transcritos. Eram muitas horas de gravação e as mesmas continham falas que por vezes não se reconhecia, dado o espaço ser amplo e com muitas pessoas falando ao mesmo tempo. Lembro, porém, que de cada uma das reuniões foi produzido o registro manuscrito de aspectos que foram captados no momento das mesmas, o que não poderia ser realizado somente com a gravação. As gravações dos momentos de discussão das *Cenas do cotidiano* foram transcritas e catalogadas com data e segmento participante.

Todo este material foi objeto de leitura já durante a organização dos encontros para a discussão das Cenas do cotidiano, mas depois



de concluída a produção dos dados, novamente foi realizada outra pré análise no sentido de se ter uma visão geral e um direcionamento do olhar para a fase seguinte.

A fase de *Exploração dos dados* consistiu na identificação dos aspectos que se relacionavam ao foco do trabalho, mostrando-se significativos tanto nas falas dos sujeitos que participaram da pesquisa quanto nas cenas observadas. Por meio da Análise Temática, que para Bardin (1988) consiste na análise dos significados das falas e das cenas registradas na pesquisa, foram estabelecidos os eixos sobre os quais se considerou relevante discorrer na Análise de Dados.

A fase da *Análise dos dados* propriamente dita consistiu na interpretação e, por meio de um olhar que entremeou os dados, buscando os sentidos e os significados das cenas, as escolhas na composição dos cenários, a intencionalidade e por vezes a omissão expressa no conteúdo dos dados levantados. O referencial teórico utilizado para a realização dessa investigação foi a base de sustentação para esta fase, sendo necessário também um passo adiante para as questões que se mostraram novas na pesquisa.

No processo de Análise dos Dados houve um movimento intenso já que os dados expressavam certa ambiguidade na medida em que mostravam referências ora positivas, ora nem tanto, se pensarmos em um trabalho ético e coerente com o que se pensa ser a Educação de crianças pequenas. Dessa forma, era preciso olhar e analisar os dados de forma a romper com a linearidade e a força do pensamento pragmático e economicista que permeia a vida cotidiana (HELLER, 2008).

A forma de registro escolhida para dar a conhecer o desenvolvimento dessa pesquisa foi pensada e repensada na trama solitária que compõe o processo de sistematização dos dados e do relatório em forma de Tese. Na perspectiva de contar uma história



produzida desde o processo de investigação em campo, optei por metaforicamente relacionar alguns elementos que compõem a produção de uma história: o dia a dia da trama, ou o suceder dos acontecimentos – o cotidiano, os cenários, as cenas e os atores.

Trabalho pedagógico no cotidiano: cenários, atores, movimentos

O *Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (NEIIA)* figurava até 2012 como um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Educação. O NEIIA construiu uma história de mais de 20 anos como espaço educativo de crianças no contexto da Universidade Federal de Santa Maria. Este espaço é entendido *como o cenário intermediário* em que se pode caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido no cotidiano de educação de crianças pequenas⁴⁴.

Considera-se o NEIIA, hoje UEIIA além de um espaço de histórica contribuição na educação de crianças pequenas no contexto da universidade, também um espaço formativo que se relaciona ao curso de pedagogia da UFSM. Como formativo, este espaço não é o único, nem exclusivo⁴⁵, mas apresenta localização geográfica

44 O entendimento que se tem de cenário o constitui como um conjunto de bastidores e materiais apropriados aos fatos que se representam, é o lugar onde se passa algum fato ou a sequência de cenas. Um cenário é pensado, ou ao menos montado, com elementos reais ou suscitados pelo imaginário. Nessa perspectiva um cenário foi no trabalho entendido como representativo das escolhas feitas para se realizar o trabalho pedagógico com as crianças. O NEIIA foi considerado *cenário intermediário* por se considerar a própria universidade como o *cenário mais amplo* dessa pesquisa. Os cenários menores são aqueles construídos no dia a dia no espaço físico do NEIIA.

45 No nosso entendimento temos diferentes espaços formativos, nos quais os processos formativos do curso de Pedagogia se desenvolvem, quais sejam: as salas de aula, os Laboratórios de Ensino, os espaços dos Eventos acadêmicos, os Grupos de Pesquisa e as escolas em que os acadêmicos desenvolvem trabalhos exploratórios de observações, monitorias e estágios.

beneficiada, bem como uma possibilidade interessante de contato com os processos formativos de pedagogas e pedagogos .

Também considera-se como um espaço formativo porque grande parte da equipe de Educadores – Professoras Referência e Bolsistas – são acadêmicos ou egressos do curso de Pedagogia da UFSM, sendo que estas são as pessoas que acolhem os alunos que ainda estão no curso para a realização de suas atividades curriculares. No ano de 2009 o número de Professoras Referência das turmas⁴⁶, bem como o de Bolsistas que ali atuavam, eram egressos do curso de Pedagogia da UFSM.

O cotidiano do NEIA foi delimitado como o cenário intermediário em que, a partir das observações participantes, buscava-se registrar as formas de organizar cenários menores, os espaços em que as cenas se articulavam e mostravam o trabalho pedagógico que lá acontecia. Observar esses cenários menores foi de grande valia, pois neles se mostravam os atores, “agentes do ato”, sujeitos adultos e crianças que atuavam e davam movimento ao dia a dia daquele espaço educativo/formativo.

Um espaço educativo de crianças no cotidiano da universidade

Conforme já discutido, a história de participação da universidade com espaços dedicados à educação de crianças pequenas emerge dos movimentos de lutas principalmente de mulheres por creches em seus locais de trabalho. É nesse contexto que surge o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, nos anos de 1970 “[...] a partir de uma

46 As professoras eram assim denominadas usualmente pela Equipe Diretiva e representavam a pessoa de referência para as crianças, pais e demais funcionários do Núcleo. A essas professoras também cabia coordenar os trabalhos desenvolvidos com o grupo, fazendo para isso, planejamentos conjuntos, reuniões com os bolsistas, para discutir, dialogar e refletir sobre questões que afetam e se relacionam com o trabalho junto às crianças.

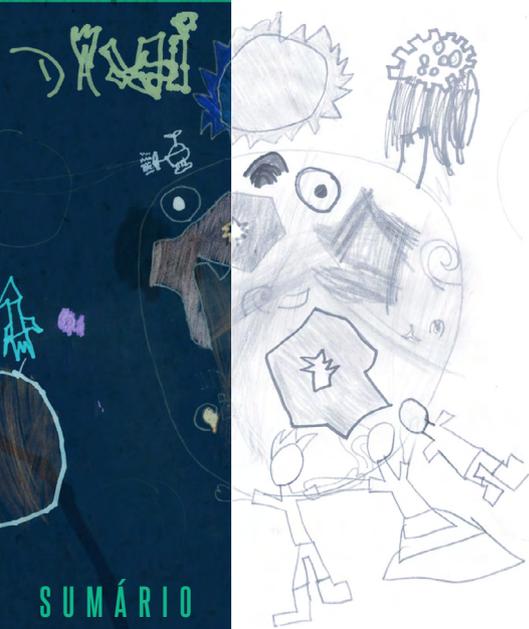
antiga reivindicação de pais, (Professores e Técnicos-administrativos) trabalhadores da UFSM, por uma creche na qual pudessem deixar seus filhos com pessoas responsáveis pelo seu cuidado no período da jornada de trabalho que tinham” (PPP, 2009, p. 3).”

Depois de intensas lutas por um espaço próprio desde 1973, em 24 de abril de 1989 inaugura-se a Creche e Pré-Escola Ipê Amarelo, vinculada à Pró Reitoria de Assuntos Estudantis, que contava com recursos humanos cedidos pela sua mantenedora, os quais exerciam funções administrativas. Havia nesse período 38 profissionais de natureza eventual (terceirizadas) que atuavam como Pedagogas, Recreacionistas, Enfermeiras e Técnicas em Enfermagem. Conforme o PPP do NEIIA:

Em 1994, através de Concurso Público, a Creche foi contemplada com seis vagas para o Cargo de Técnico Administrativo em Educação-Recreacionista e duas vagas para Pedagogo, que substituíram pouco a pouco as funcionárias terceirizadas. Como o número de concursadas era insuficiente para suprir a necessidade da creche, passaram a ser contratadas Bolsista-estagiárias, as quais eram estudantes de Cursos ligados à Educação que realizavam estágios em convênio PRAE – CIEE (Centro de Integração Empresa e Escola). Desde então a denominação passou de “Creche” para Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (2009, p. 3).

Pode-se perceber que este espaço educativo constitui-se com pouca ou nenhuma legitimidade no que seria seu foco de trabalho: a educação das crianças. Somente em 1994 é que a Universidade remaneja algumas vagas que seriam para o Hospital Universitário para que fossem “ocupadas” no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. Quando da entrada das pessoas concursadas saem as “recibadas” como eram chamadas as funcionárias que por 5 anos atuaram com as crianças.

É num período de grande efervescência das produções e lutas por uma Educação Infantil de qualidade, década de 1990, que a rela-



ção entre o NEIA e o curso de Pedagogia da UFSM se intensifica. Com a presença de estagiárias, predominantemente do curso de pedagogia, no espaço educativo destinado à educação de filhos de funcionários da UFSM o Núcleo passa a depender, para seu funcionamento, de instâncias da universidade e fora dela que organizam a forma de ingresso e permanência das pessoas que ali desempenhavam suas atividades profissionais. Salienta-se que, tendo em vista a vinculação da maioria das pessoas ao NEIA ser por estágios curriculares e extra-curriculares, a educação das crianças mostra-se restrita ainda a um trabalho pré-profissional.

Em seu estudo, Raupp (2002) contextualiza as produções sobre creches universitárias no Brasil focalizando os estudos que se dedicam a aspectos do cotidiano dessas unidades. A autora esclarece também a utilização de terminologia adequada em seu estudo sobre as unidades *universitárias de Educação Infantil*. Nesse estudo fica clara também a tendência de organização das creches como um todo, o que caracteriza também as que se configuraram nos espaços universitários. Essa tendência segue as limitações de um contexto histórico e social em que não necessariamente se pensa na educação da criança de maneira a transcender o objetivo de que ela esteja assistida.

Em 1993, com a instituição do “auxílio pré-escolar” mediante decreto n. 977, de 10/11/1993 que em seu art. 7º dispõe sobre as modalidades de assistência pré-escolar para os funcionários federais, “[...] houve a desobrigação da Instituição em oferecer a modalidade direta de atendimento às crianças de zero a seis anos de idade, filhas de seus servidores.” (PPP, 2009) Este contexto fica bem explicitado também na pesquisa de Raupp, quando discute a ausência do direito à creche no local de trabalho prevista na Constituição Federal:

Em dezembro de 1993, a lacuna foi preenchida com o Decreto nº 977, de 10/11/93 (Bobbio, 1993) e com a lei complementar, Instrução Normativa nº 12, de 23/12/93 (Bobbio, 1993), emitida pela Secretaria da Administração Federal da Presidência da Re-

pública, que disciplinam a assistência pré-escolar destinada aos dependentes dos servidores públicos da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional. Caracterizam-se em dispositivos legais que surgem na contramão da expansão das unidades de Educação Infantil nestes órgãos federais. Instituem o auxílio pré-escolar como assistência indireta aos servidores para proporcionar atendimento aos dependentes, na faixa etária de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas, mantêm as unidades integrantes da estrutura do órgão ou entidade federal existentes, proíbem a criação de novas unidades a partir da data desses dispositivos e mantêm os contratos ou convênios até o prazo final com instituições particulares ou com entidades públicas, vedando a prorrogação dos mesmos (2002, p. 24).

Depois do referido Decreto o NEIA passou por uma reestruturação financeira e administrativa. O que se convencionou pela “modalidade indireta”, em que se subsidia o atendimento por contribuições dos pais usuários dos serviços prestados pelo Núcleo. Essas contribuições passaram a ser administradas pela Fundação de Apoio à Tecnologia e Ciência (FATEC) e ficavam, naquele momento, sob a responsabilidade da Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor da Pró Reitoria de Recursos Humanos (PPP, 2009, p. 4-5).

Ao mesmo tempo em que se dão as discussões sobre o direito da criança a participar de espaços coletivos de educação, o NEIA reestrutura sua Proposta Pedagógica e se estabelece numa luta para se vincular ao Centro de Educação. Esta luta consolida-se em 2002, quando, conforme o PPP:

[...] a Resolução 012/2002 foi aprovada pelo Conselho Universitário, do Gabinete do Reitor, e, em seu Art.1º determina ‘extinguir o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo da estrutura organizacional da Coordenadoria de Qualidade de Vida do Servidor da Pró-Reitoria de Recursos Humanos e transferir a sua infra-estrutura para o Centro de Educação onde suas atividades serão desenvolvidas na forma de projeto de ensino, pesquisa e extensão’ (p. 4).

Dessa forma o NEIIA esteve por muitos anos ligado ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) do Centro de Educação como um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão conforme determina o Art. 9º, parágrafo 3º da Resolução 012/2002. Para tanto a Coordenação do responsabiliza-se pela apresentação de uma “Proposta de Modelo Didático/Pedagógico” que credencie o NEIIA como um núcleo educacional (PPP, 2009).

Entre os anos de 2002 e 2006 o Núcleo teve seu funcionamento garantido pelos constantes estágios curriculares e extracurriculares que aconteciam na maioria de suas turmas. No ano de 2007 ocorreu a mudança na Coordenação NDI e do Projeto do NEIIA, o que aconteceu junto às modificações na estrutura curricular do Curso de Pedagogia da UFSM – no qual os estágios estão alocados somente no final do curso e com um período de 150 horas – tomou-se a decisão de contratar uma professora formada para cada turma já que continuar contando com os estágios geraria uma rotatividade muito grande de adultos no atendimento direto às crianças.

A partir de então, e no tempo de realização da pesquisa, o NEIIA funcionou com uma equipe técnica do Núcleo, Professoras Referência que contratadas pelo Projeto, via FATEC, Bolsistas dos Cursos de Pedagogia e com os Estagiários via Estágio Curricular Supervisionado dos cursos de Pedagogia e Educação Especial, “[...] que desenvolvem atividades de cuidados e educação às crianças, filhos de servidores e estudantes da UFSM” (PPP, 2009).

Os dados de organização do Núcleo, pesquisados para a produção da Tese entre os anos de 2009 e 2010, permitem entender a complexidade que envolvia sua estrutura e gerenciamento como espaço de atendimento educacional à infância. O NEIIA contava ao todo com o trabalho de 54 pessoas além da Equipe Diretiva. Dentre essas, *Servidores da Universidade*, profissionais que atuam com vinculação a uma *Empresa Terceirizada*, *Educadores* – Professores

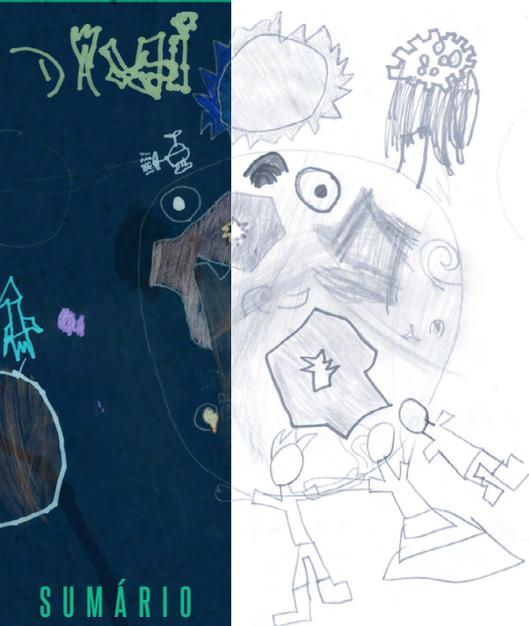
Referência e Bolsistas – contratados pela FATEC e Bolsistas da PRAE. Somam-se a esses, em períodos limitados de tempo, os Estagiários vinculados ao curso de *Pedagogia e Educação Especial*.

Quanto ao financiamento, o que garantia o funcionamento do NEIIA, apresentava-se com características bastante peculiares, já que, como não fazia parte da Estrutura Organizacional da UFSM, não existia a possibilidade de obter receita própria, o que fazia com que os recursos fossem oriundos de várias fontes. A Estrutura Física e equipamentos do Núcleo eram de responsabilidade da Reitoria e da Pró Reitoria de Administração, a Alimentação recebida do Restaurante Universitário e o restante de materiais poderia ser adquirido pelos recursos do Projeto. Da mesma forma que o Projeto, mediante o pagamento das mensalidades das famílias, subsidiava os salários dos Educadores.

Foi em meio a todas essas características tão peculiares que o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo viveu por muito tempo as incertezas de sua permanência na Universidade. Em 2012 projetou-se sua institucionalização, passando a ser uma Unidade de Educação Infantil, reconhecida pela sua história e contribuição na educação de crianças no espaço da universidade.

As questões que se relacionam ao histórico do NEIIA se mostraram relevantes e foram trazidas no trabalho no sentido de entender sua estrutura e organização no tempo em que foi desenvolvida a pesquisa. Também se considera que a história contada, os cenários reconstruídos podem auxiliar na interpretação do cotidiano e seus cenários conforme foram se mostrando no andamento da investigação.

O trabalho pedagógico acontecia nesse cotidiano - que oscilava entre as marcas da indefinição institucional e a vontade às vezes coletiva, às vezes solitária, de que se definisse um trabalho com foco na criança. É nesse cotidiano que se buscou elementos para a discussão sobre o caráter pedagógico das ações que se realizam com as



crianças. Admite-se que uma intencionalidade profissional - pedagogicamente referenciada à educação da criança pequena, defendida na Tese, seja a principal indefinição presente em outros espaços educativos de crianças. Por isso o investimento na pesquisa e na visualização de Referências Positivas possíveis e necessárias no trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças no contexto em que vivemos.

Nos Cenários: os atores

O Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo atendia, em 2009, 213 crianças entre 1 e 6 anos de idade, distribuídas em 12 turmas, sendo seis pela manhã e seis à tarde. A organização dos grupos era feita por faixa etária, com exceção de uma turma em que as crianças tinham entre 1 e 5 anos. Do número total de crianças, 41 ficavam no NEIIA em período integral. As crianças atendidas no Núcleo eram da “Comunidade Universitária”, sendo distribuídas as vagas na seguinte proporção: 50% Dependentes de Funcionários Técnico-Administrativos; 45% Dependentes de Docentes da UFSM e 5% Dependentes de Alunos da Universidade (Carentes ou não).

Além das crianças do NEIIA, o número de adultos envolvidos nos trabalhos diariamente sempre foi bastante expressivo. Todas essas pessoas são consideradas atores que vivenciam experiências que contribuem para sua formação pessoal e profissional. O cotidiano do NEIIA foi considerado como o cenário intermediário em que se montavam diariamente os cenários menores e onde aconteciam as *Cenas do cotidiano*. Considerou-se alguns Cenários Fixos, representados pelos espaços já delimitados para a atuação dos sujeitos. Esses cenários eram as salas das turmas, o Banheiro, a Brinquedoteca, etc. No quadro abaixo se demonstram os dados referentes aos adultos que atuavam no NEIIA profissionalmente com suas vinculações e efetivos Cenários de Atuação.

SEGMENTO/ NÚMERO DE PESSOAS	VÍNCULO	CENÁRIO(S) DE ATUAÇÃO
Equipe Diretiva Interna - 2	Diretora - UFSM	Diferentes espaços do Núcleo – Lado Direito e Lado Esquerdo.
	Coordenadora Pedagógica - Contratada FATEC	
Professoras Referência – 10	Contratadas FATEC.	Cenários Fixos – Salas. Cenários Internos, Externos, predominantemente Lado Direito do Núcleo.
Bolsistas – 21	18 – Contratados FATEC. 3 - PRAE	18 - Cenários Fixos: Salas. Cenários Internos, Externos, predominantemente Lado Direito do Núcleo. 1– Cenário Fixo: Brinquedoteca. 1 – Cenário Fixo: Sala da Coordenação. 1 – Cenário Fixo: Sala da Direção.
Serviços de Apoio - 21	12 – UFSM.	1 <u>Recreacionista</u> – Cenário Fixo: Sala de Informática. 1 <u>Recreacionista</u> – Cenário Fixo: Brinquedoteca. 1 <u>Fonoaudióloga</u> – Cenário Fixo: Sala da Fonoaudiologia. 2 <u>Porteiras</u> - Cenário Fixo: Recepção. 1 <u>Nutricionista</u> – Cenários Fixos: Lactário, Despensa, Cozinha. Predominantemente Lado Esquerdo do Núcleo. 3 - Cenários Fixos: Lactário, Almoxarifado, Cozinha. Predominantemente Lado Esquerdo do Núcleo. <u>Obs: Algumas Servidoras se encontram afastadas.</u>
	9 – Empresa Terceirizada.	4 <u>Cozinheiras</u> – Cenário Fixo: Cozinha. 1 <u>Copeira</u> - Cenário Fixo: Cozinha. 4 <u>Serviços Gerais</u> - Lavanderia, Lactário, Banheiros, Salas, etc.

Quadro 03 – Cenários de Atuação e vinculação dos adultos ao NEIIA/2009.
Fonte: Organizado pela autora com base nos dados dos
questionários e nas observações realizadas.

A opção por focalizar algumas atuações com a criança e em nível de Equipe Diretiva foi tomada na perspectiva do aprofundamento de questões relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido no Núcleo. Dessa forma as pessoas com as quais dialoguei na pesquisa eram, naquele momento: a *Equipe Diretiva*, a *Professora Referência do Berçário do turno da tarde* e duas *Estagiárias*.

A demonstração das dimensões temporais com que cada uma das colaboradoras se envolvia no NEIIA está colocada no quadro abaixo:

COLABORADORA	VINCULAÇÃO AO NEIIA	CARGA HORÁRIA		
		Diária	Semanal	Permanência
Coordenadora do NDI	Equipe Diretiva Externa	-	-	2anos 5meses
Coordenadora Adjunta do NDI	Equipe Diretiva Externa	-	-	2anos 5meses
Diretora do NEIIA	Equipe Diretiva Interna	8h	40h	15 anos
Coordenadora Pedagógica do NEIIA	Equipe Diretiva Interna	8h	40h	8 meses
Professora Referência Berçário Tarde	Professora Referência	6h	30h	8 meses
Estagiária G	Bolsista M II - Manhã	6h	30h	3 meses
Estagiária M	Estagiária M III - Tarde	6h	30h	5 semanas

Quadro 04 – Demonstrativo da vinculação das colaboradoras da Pesquisa ao NEIIA/2009.

Fonte: Organizado pela autora com base nos dados dos questionários e nas observações realizadas.

Cada colaboradora, junto aos outros participantes foram considerados atores dos cenários que compunham o cotidiano do NEIIA nos momentos de realização das abordagens da pesquisa. Esses cenários em seus aspectos constitutivos, os movimentos mecânicos, os movimentos que davam dinamismo ao cotidiano fizeram parte das análises realizadas na pesquisa. Com base no exposto e discutido até aqui, mostra-se necessário clarificar os aspectos da investigação que se mostraram pertinentes para entender além dos caminhos escolhidos, também os passos dados, o efetivo caminhar.

O cotidiano em foco: movimentos da pesquisa

No trabalho de campo em que me coloquei como pesquisadora no NEIIA, a visão de cotidiano foi constantemente ressignificada. É difícil hoje buscar a expectativa que tinha do que veria, de que movimentos seriam característicos, ou de como em minha visão o cotidiano se revelaria. Tal sensação procede pelo fato de que muitos foram os sentimentos que se sucederam às observações realizadas no Núcleo.

Logo no início do período que reservei às observações algumas sensações de encantamento e desencantamento foram marcantes, pois pesquisava um espaço educativo de crianças pequenas que era e é, na minha visão, uma extensão dos processos formativos que desenvolvemos no curso de Pedagogia da UFSM. Nesse aspecto reside um foco de reflexão que fiz a partir desse trabalho: minha lente de aumento me mostrava o NEIIA como um reflexo do que fazemos e o que se via no reflexo era como me olhar no espelho. Aqueles primeiros momentos faziam questionar as contradições existentes entre o que dizemos ser o trabalho pedagógico com crianças pequenas⁴⁷ e como ele acontece no cotidiano daquele espaço de Educação Infantil.

47 Numa perspectiva coletiva, de Área que atua mais diretamente com as disciplinas e os Estágios da Educação Infantil, mas não do curso como um todo.



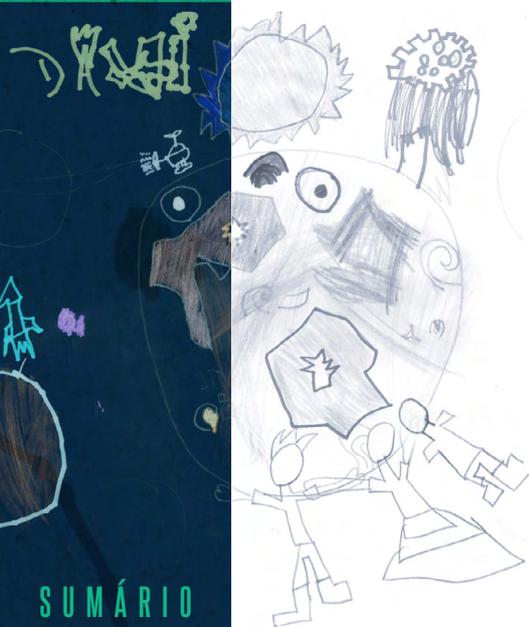
A cada dia que estava no Núcleo mostravam-se outros aspectos naquela trama que se enredava cada vez mais em torno do que observava. Meu foco era claro, mas a visão que tinha de trabalho pedagógico ganhava tentáculos, o que me fazia ver que “[...] restringir o trabalho a um mero retrato do que se passa no cotidiano” seria impossível (ANDRÉ, 1995).

Com o passar dos dias e os registros das observações sendo feitos – buscando detalhar, esmiuçar, pormenorizar, tornar cada vez mais visíveis os aspectos que se mostravam latentes – conduzi-me em um processo de reconstrução e tentativa de olhar de outra forma as múltiplas dimensões que envolviam o cotidiano e como se expressavam as ações naquele espaço de Educação Infantil.

Fui, dessa forma, refazendo os movimentos, apontando as contradições, mas na perspectiva de superar o desencantamento e recuperar a força viva e inerente a elas (ANDRÉ, 1995). Considero que ao conseguir pensar no Ipê como *possibilidade de referência positiva na educação de crianças pequenas*, a ambiguidade dos sentimentos se tornou o motor para que pensasse outras perspectivas para aquele cotidiano, e para o trabalho de tese.

Neste sentido, ao estabelecer relações diretas com o cotidiano, foi preciso analisar o dito/expresso em falas, gestos, opções, ações e omissões dos envolvidos naquele espaço educativo, bem como pensar na situação em que tais fatos, falas, gestos, opções, ações e omissões ocorriam. Outro esforço necessário foi no sentido de pensar que aquele espaço estava também, em alguns aspectos, condicionado por determinações culturais, sociais e econômicas mais amplas e que, estar geograficamente situado no recinto da universidade – para minha surpresa e alguma dose de angústia - não representava fundamentalmente um privilégio.

No esforço de apreender questões do cotidiano que se mostram fortes, referentes e características dos espaços educativos,



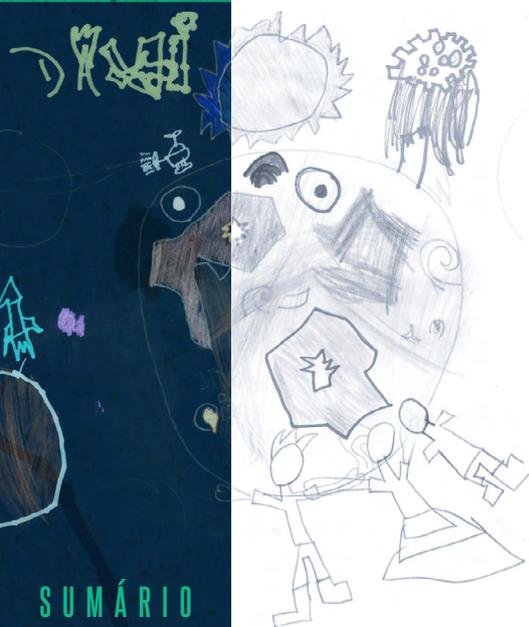
é importante delimitar dimensões que encaminham a um olhar focalizado e para que se realize a investigação. André (1995, p. 42-44) sugere as *dimensões institucional ou organizacional, instrucional ou pedagógica* e a *sociopolítica/cultural* como uma unidade de múltiplas inter-relações que são suportes para se compreender a dinâmica social do cotidiano escolar.

A *dimensão institucional* envolve as estruturas de poder e de decisões, níveis de participação dos sujeitos que viviam a cotidianidade daquele espaço, os recursos humanos e materiais, todos os aspectos que se relacionavam ao contexto do trabalho pedagógico. Esta dimensão representa um elo de ligação entre o que se vive na instituição e a práxis social mais ampla, já que sempre há influências diretas ou indiretas das políticas educacionais com as quais o contexto escolar se relaciona.

As relações e interações que envolvem componentes afetivos, morais, políticos, cognitivos, sociais, etc, bem como as atividades, a relação professor-aluno-conhecimento, as questões didáticas, compõem a *dimensão pedagógica*. Nesse sentido, importam aos estudos etnográficos, as histórias pessoais, as condições em que se dá a apropriação de conhecimentos, todos como elementos que se articulam para a compreensão das condições concretas de professores e alunos, bem como as interrelações dessas com o contexto da instituição escolar para que a educação se efetive.

A *dimensão sociopolítica/cultural* nos estudos etnográficos representam o contexto sociopolítico mais amplo, as macroestruturas, na análise incluem-se o momento histórico, as forças políticas e sociais e as concepções e valores presentes na sociedade.

Essas três dimensões foram levadas em conta na condução do estudo apresentado. Porém, como o foco do estudo era a discussão do caráter pedagógico das ações que se desenvolvem com as crianças.



Sobressaía-se sob um olhar mais cuidadoso e atento uma dimensão que considerou-se importante para o trabalho, a *dimensão ética*, pois essa envolve analisar como se mostra o comprometimento com a educação da criança que vive sua infância naquele espaço educativo.

A dimensão ética esteve sempre estreitamente relacionada com as discussões teóricas realizadas durante todo o processo de investigação, principalmente na fase de levantamento dos dados junto ao NEIIA, o que foi um auxílio para o entendimento do que se compõe o trabalho pedagógico e de como se processam as escolhas em torno do fazer cotidiano com as crianças pequenas.

As escolhas feitas em relação às pessoas com as quais gostaria de dialogar foram se revelando necessárias ao mesmo tempo em que registrava as observações e compunha as cenas para que fossem objeto de discussão junto às colaboradoras.

O fato de ter apenas uma Professora Referência foi também uma escolha pautada em critérios de *referência positiva*, tendo-se nessa expressão a força da possibilidade de um trabalho que se quer ético e decente com a criança pequena. Porém, esta escolha não anula outras referências positivas que atuavam no NEIIA e que se mostravam a cada dia, mesmo que em movimentos moleculares - às vezes mais fortes, às vezes mais enfraquecidos e restritos à sala e ao grupo de crianças - com escolhas visivelmente éticas em relação à educação das crianças.

O processo de criação na pesquisa ou a perspectiva artesanal defendida por Becker (1999) inspiraram a pensar outras formas de organizar o processo de investigação realizado junto ao NEIIA. Mesmo obedecendo aos princípios de uma pesquisa de abordagem etnográfica, o registro e discussão de *Cenas do Cotidiano* representaram uma outra perspectiva de aprofundar questões talvez não captáveis por uma entrevista convencional.



Foi necessário atenção e cuidado metodológico para constituir com as participantes da pesquisa um diálogo provocativo e ao mesmo tempo leve, que fosse causador de reflexões singulares e focalizadas no contexto em que o estudo se inseria. Foi pelas discussões realizadas sobre as Cenas do Cotidiano que se tornou possível compreender o significado das falas, expressões, ações e por vezes omissões presentes naquele cotidiano.

Ao realizar uma pesquisa, muitas vezes apresenta-se a necessidade de constituir também uma outra atitude em relação ao estudo como um todo. Essa atitude se faz necessária por parte do pesquisador/da pesquisadora como demonstração de conhecimento teórico e habilidade de tomar decisões que possam nos (re)colocar como produtores do processo de investigação. Nessa atitude havia uma relação dialética entre a percepção do que já sabia em relação ao trabalho pedagógico e os elementos necessários de serem pensados na formação de pedagogas e pedagogos e o que era necessário aprender ao estar no cotidiano do NEIIA com as crianças, os educadores e os diferentes segmentos que colaboravam na realização do trabalho com as crianças.

Este trabalho, ao mostrar-se como um convite para discutirmos a configuração do trabalho pedagógico na educação de crianças pequenas, fez aparecer também a possibilidade de aprendizagem das próprias limitações humanas ao particularizar necessidades, gostos, decisões, ações, omissões, escolhas. O foco desse estudo, mesmo sendo claro, se mostrou com aspectos muito mais complexos do que pensava encontrar e poder mostrar na sistematização dos dados.

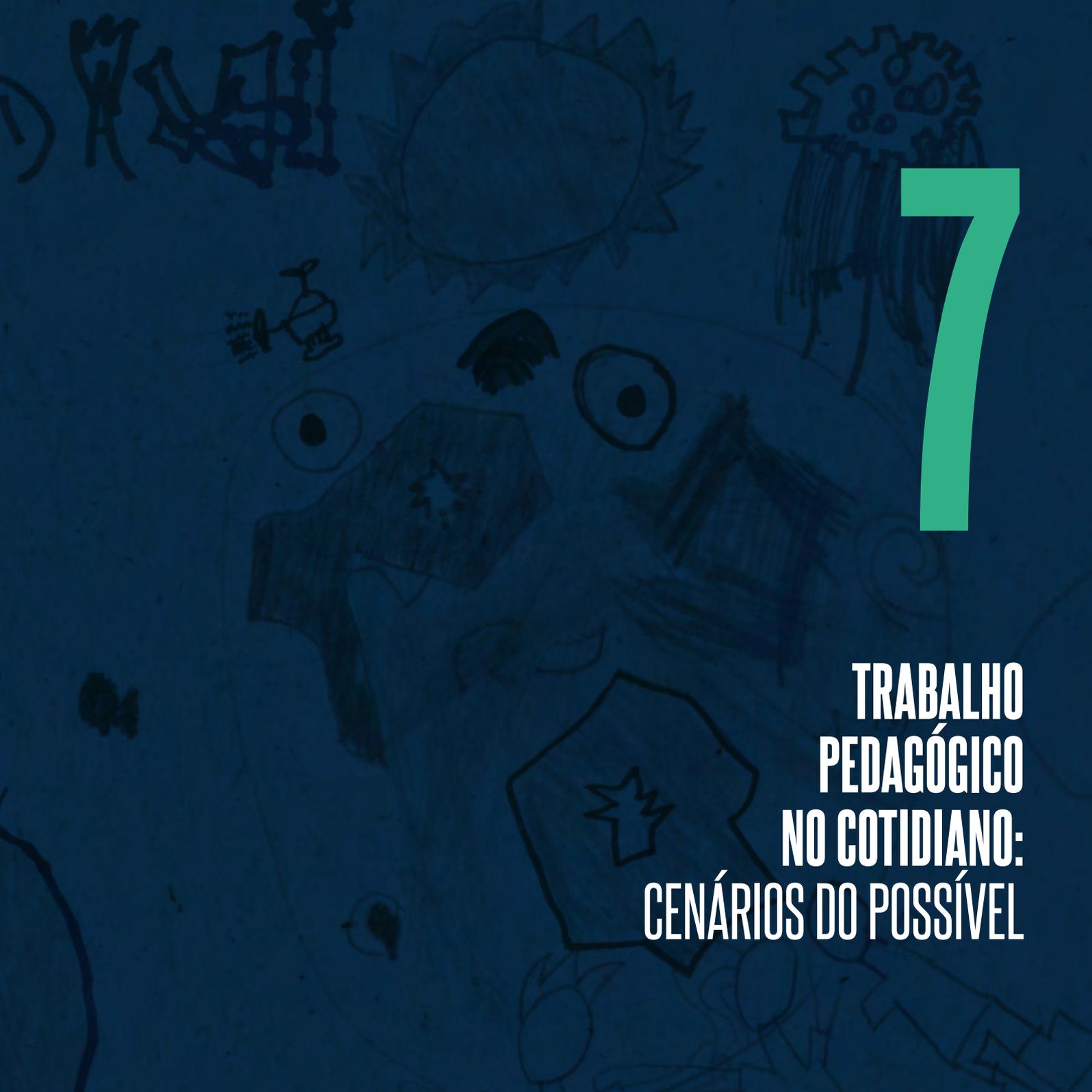
Se uma Tese precisa marcar a aprendizagem e as descobertas do Doutorado, essa cumpriu perfeitamente com esse papel. Embora não tivesse a pretensão de mostrar a suposta originalidade dessa investigação, essa possibilidade se consolidou quando percebi na concretude do dia a dia, nas relações cotidianas com as crianças e em

meio às proposições de trabalho com elas realizadas, que precisamos decidir sobre que educação e trabalho pedagógico vamos realizar na Educação Infantil, e isso envolve também fazer escolhas em torno de que formação de pedagogas e pedagogos precisamos para o desempenho de tal trabalho.

Nesse universo de possibilidades que é uma investigação científica, também fiz algumas escolhas: a escolha por um referencial teórico, a escolha por um cotidiano a ser estudado, a escolha por sujeitos com os quais queria dialogar. Mesmo estando relativamente segura do que queria muitas situações se mostraram com a força de estabelecer conflitos, negar o visível, demarcar contradições. Isso é movimento, e como tal precisa levado em conta. O cotidiano se mostra nesse movimento, mas também o mascara e retém. Pesquisar o cotidiano requer entender suas possibilidades e também os seus limites.

Ao nos atirmos para a “lógica informal da vida cotidiana”, estamos também adentrando uma zona mal definida, mapeando maneiras de ver e pensar o mundo que não são nem homogêneas, nem estanques. Em outras palavras, nossos modelos sempre vão ser uma simplificação grosseira da realidade (FONSECA, 1999, p. 76).

Pesquisar o cotidiano requer que reconhecendo seus limites, se possa definir formas de interpretação que nos sejam eficazes e geradoras de olhares diferenciados e não homogêneos. O que se demonstra a partir dessa parte do trabalho e das escolhas que se acenou acerca da categoria teórica do cotidiano e sua relação com o trabalho pedagógico são os *cenários do possível*. A etnografia e suas possibilidades de entendimento de determinado contexto foram, para este estudo, determinantes para que pudesse pensar na passagem, na *travessia* do que se quer (ou do que se pensa ser importante) para aquele espaço educativo. As pesquisas com o cotidiano permitem trabalhar na perspectiva dos indícios do real, das possibilidades de ser o que é hoje e tornar-se, para o amanhã uma outra possibilidade. E esse tornar-se talvez seja o que ainda precisamos aprender a fazer.



7

**TRABALHO
PEDAGÓGICO
NO COTIDIANO:
CENÁRIOS DO POSSÍVEL**



O mundo em que as pessoas nascem não é mais visto como decretado pelo fado, mas como um aglomerado de possibilidades. Pode-se moldar tanto o mundo quanto a si mesmo. Pelo menos em nossa imaginação, não há limites para as possibilidades de “moldarmos o mundo”. Podemos tomar nas mãos o destino do mundo. Assim como nosso futuro depende de nós, o do mundo também. Como podemos transformar as possibilidades em destinos é agora questão nossa (AGNES HELLER; FERENC FEHÉR, 2002, p. 33).



Os cenários em que acontece o trabalho pedagógico na educação da criança pequena são perspectivamente pensados por diferentes instâncias sociais com diferentes níveis de envolvimento, responsabilidade e também de entendimento sobre a Educação Infantil, a criança, a infância, a formação de professores. Na esfera pública a responsabilidade legal dos municípios é colocada no sentido de que esses gerem as condições necessárias para que a população infantil em idade inferior a 5 anos e 11 meses possa, em instituições próprias – creches e/ou pré-escolas – estar, viver e conviver em períodos mais ou menos longos com pessoas que sejam responsáveis pela sua educação.

As discussões sobre a formação de pedagogas e pedagogos para o trabalho na Educação Infantil têm dado muitos indícios sobre os rumos que precisam ser pensados para que o que se pensa hoje sobre a educação da criança pequena saia do papel e dos muros que cercam as pesquisas acadêmicas.

As produções e movimentos da sociedade civil defendem a educação de crianças pequenas em ambientes próprios para que possa viver as experiências da infância, sendo oferecida como direito da criança e realizada com profissionais que tenham formação profissional qualificada. Porém a realidade que se encontra em muitos espaços de atendimento à criança demonstra que precisamos ainda avançar muito para visualizar um trabalho com as características acima referidas no dia a dia das instituições.

Parte-se do pressuposto de que algumas características são peculiares a alguns espaços educativos, mas também se sabe que outras características são recorrentes e estão ligadas a forma como historicamente se concebeu a educação das crianças em ambientes coletivos e a formação profissional para atuar nesses espaços. Ou seja, temos tarefas incipientes e sérias a serem realizadas e delas não podemos como professores nos furtar, visto que disso depende



a educação de crianças, nossa novidade, nossa possibilidade de renovação do mundo. Considera-se também que essas são tarefas concorrentiais em meio a tantas outras que, ligadas diretamente à educação ou não, também precisam ser realizadas.

A atitude dos seres humanos frente ao mundo pode ser visualizada na forma como encaram as situações que se colocam no trabalho, na vida social e nas relações que estabelecem nos diferentes espaços de vida cotidiana em que atuam. É nesse sentido que este trabalho demonstra a análise feita em torno de como se faz o que se faz nos cenários de educação de crianças pequenas e também discute as relações de vida cotidiana empreendidas nesses espaços. É nesse sentido também que, mesmo com a passagem de um tempo considerável desde sua conclusão, acredito que esse livro se apresenta como uma contribuição para outras formas de olhar os espaços de Educação Infantil e pensar os processos formativos de pedagogas e pedagogos.

Nesse estudo se demonstram possibilidades de compreensão do trabalho pedagógico realizado com crianças pequenas nas condições em que ele se dá, no cotidiano, na perspectiva de que outros cenários possam ser compostos coletivamente. Pesquisas com essa intencionalidade mostram que:

Em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, esse tipo de reflexão político-epistemológica e metodológica de pesquisa se volta para a compreensão de sua complexidade, das redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e das possibilidades de novas tessituras a partir do já existente (OLIVEIRA, 2008, p. 73).

O cotidiano, nesse sentido, se mostra como o espaço-tempo no qual se montam os cenários em que se pode delimitar o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças pequenas em espaços educativos formais. Olhar, explorar e entender como se produzem



esses cenários e o que eles significam na educação da criança pequena é imprescindível e, para tanto, este trabalho estabelece um olhar cuidadoso ao cotidiano e aos indivíduos que vivem nos espaços de vida cotidiana e nele atuam.

Quando se propõe olhar, explorar, delimitar, conhecer e reconhecer o caráter pedagógico das ações que se realizam com as crianças pequenas, na Educação Infantil, o trabalho com inspiração etnográfica é de grande valia. Por meio da etnografia podemos estabelecer relações entre aspectos pontuais da cotidianidade vivida nos espaços educativos e os aspectos que se apresentam em níveis sociais, econômicos e políticos mais amplos, que configuram estes espaços como estruturas vivas e imersas no tecido social. Nesse sentido, este estudo que demonstra as relações entre a singularidade e a universalidade das características de um espaço de Educação Infantil, coloca em discussão também as forças que inibem, incitam e também moldam a forma como, no cotidiano, se propõe que a educação de crianças pequenas aconteça.

A análise que segue está amparada na leitura e releitura em extensão e profundidade dos dados produzidos nos diferentes momentos e formas escolhidos para a produção de dados na realização da pesquisa empírica. Os dados foram agrupados por procedimentos, considerando sua linha temporal na atribuição dos significados que neles se mostravam. Procedendo a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1988), na fase de exploração dos dados foi realizada uma análise tendo como objetivo configurar o trabalho pedagógico com crianças pequenas relacionando, as diferentes formas de realizar e conceber no espaço do NEIIA as ações a ele relacionadas.

Dessa forma relacionam-se na Análise dos Dados as forças que se mostraram nas *Concepções de trabalho pedagógico presentes no cotidiano*; a *Coexistência de forças no cotidiano de educação de*

crianças pequenas e Nos cenários os atores: no espaço de formação acadêmica o espaço da criança.

Concepções de trabalho pedagógico presentes no cotidiano

O entendimento das diferentes ações que, relacionadas organicamente, compõe o trabalho pedagógico que se desenvolve com crianças pequenas é componente estrutural da profissionalidade de pedagogas e pedagogos que atuam ou atuarão na Educação Infantil. Essas ações são entendidas como espaços de revelação de intencionalidades que se expressam de forma mais ou menos visível no cotidiano. Faz diferença a forma como se entende essas ações e o que elas são efetivamente nos espaços e tempos de atuação da pedagoga/do pedagogo nas instituições de Educação Infantil.

Na pesquisa realizada considerou-se importante indagar ao longo do tempo de produção dos dados no NEIIA uma questão que sempre pareceu problemática na Educação Infantil: as rotinas. Nesse sentido, buscou-se discutir sobre as possibilidades de os educadores que lá atuam, sendo professores Referência ou Bolsistas, e nos limites de sua formação, inserirem-se no trabalho pedagógico de forma reproduzir ou não a alienação, não reflexão e espontaneidade existente no cotidiano da vida social e da sociedade em que vivemos (HELLER, 2008).

A heterogeneidade e a hierarquia, características que organizam o pensamento e ação cotidiana são também preponderantes quando se trata da educação de crianças pequenas, sobretudo por que o tempo de permanência da criança na instituição é por vezes longo e as ações caracterizam-se pela complementaridade às ações desempenhadas em casa, na família. No dia a dia de um espaço de Educação Infantil o que opera com mais força na organização do cotidiano é a ordem, a



segmentação de ações, a subordinação do pensar sob o fazer. A Cena abaixo é demonstrativa do que se pretende discutir:

O momento da Educação Física é envolvente, as crianças parecem gostar muito, como a turma tem crianças com diferentes idades, a Professora Referência e as Bolsistas auxiliam, fazem juntas as atividades, envolvem-se. A professora faz Avaliação do momento através de algumas perguntas: O que acharam fácil? O que acharam difícil? Enquanto a Professora de Educação Física vai saindo da sala, cuidadosamente despede-se das crianças. A animação é grande ainda, todos dão "tchau" para a professora, ela os conhece pelos nomes e tem o cuidado de demarcar sua saída também para uma menina que tem Necessidades Eduacionais Especiais. Percebo nesse instante a movimentação da Bolsista: "Vamos fazer uma troca agora para depois fazer outra?" Ela propõe uma troca (de fraldas) naquele momento para se fazer outra depois. Quando perguntei se faziam sempre duas trocas, ela me responde que geralmente sim, pois as crianças lancham e precisam ser trocadas depois disso, algumas chegam já a ponto de uma troca... Ela realiza as trocas chamando as crianças uma de cada vez.

Percebi que ela foi chamando ou trazendo as crianças e as colocando no trocador, sem verificar a necessidade da troca da fralda. O que chama a atenção é a forma como se faz isso, a enunciação, o vamos fazer... Parece que só o que se precisa é realizar a ação, ação que acontece sempre, da mesma forma, sistemática.

Cena do dia 01/10/2009 – turno da Manhã



Essa é uma Cena que se repete em muitas instituições de Educação Infantil. Assim como a troca de fraldas, a preparação para a alimentação, a higiene, a preparação para o descanso, são ações que se repetem dia a dia e que significam o (não) entendimento que se tem sobre o caráter pedagógico dessas ações. Mesmo sabendo que esta Bolsista atuava com um grupo de crianças cuja Professora Referência exercia efetiva e positivamente esse papel tanto na educação das crianças como na formação das Bolsistas que com ela atuavam, essa Cena demonstrava o lugar que a Bolsista, acadêmica do curso de Pedagogia constituía como seu no trabalho que desenvolvia com as crianças. As ações que preveem o bem estar das crianças por meio de sua alimentação e higiene, comumente chamadas de ações de cuidado eram foco de intervenção num momento em que se realizavam as trocas de fraldas sem muito contato físico, diálogo, implicação com a criança.

A rotina foi um dos pontos aprofundados na discussão das Cenas com as participantes da pesquisa. Essa escolha foi baseada na forma difusa com que essa temática que se expressava no contexto do NEIIA. Mesmo sendo considerada categoria central das pedagogias da Educação Infantil (BARBOSA, 2006) sobre ela, no cotidiano de educação de crianças pequenas, há pouca reflexão e valorização de seu caráter normativo, bem como há pouca discussão sobre sua força de condicionar o trabalho pedagógico e as ações das crianças.

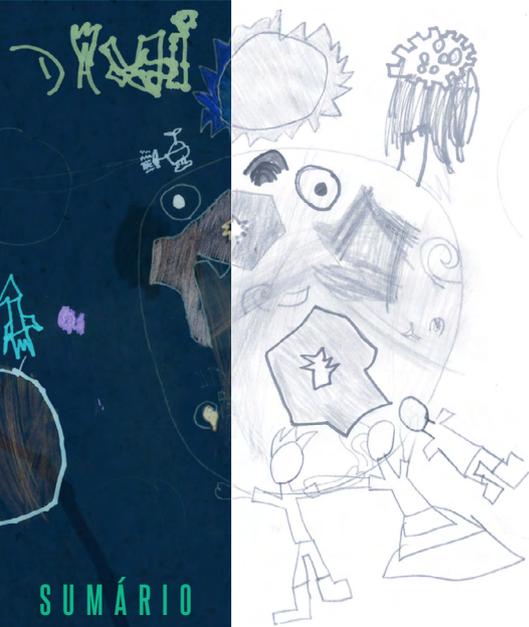
Em uma tarde que estive no NEIIA, a Professora Referência do Berçário, com a qual dialoguei sobre algumas Cenas do Cotidiano, relatou quase que desabafando sobre uma conversa que foi chamada a ter com a Coordenadora Pedagógica do Núcleo. Ocorre que ela havia realizado uma atividade que envolvia a utilização de tinta com os pequenos e, claro, sujou a sala mais do que num outro dia qualquer. A intervenção da Coordenação foi realizada no sentido de pedir que numa próxima oportunidade se tivesse mais cuidado para

que a sala não ficasse tão suja (!). A Professora do Berçário relatou sua inconformidade com a situação, pois ao invés de se discutir em momentos formativos o que é o trabalho com crianças pequenas e como se pensa outras formas para que isso se realize a contento de todos, pede-se à Professora que tenha cuidado, já que o trabalho da limpeza tem sido dificultado.

A tônica de investida da pessoa da limpeza está assentada numa forma de pensamento e ação econômicos, cuja atitude provém da organização necessária à vida cotidiana, a hierarquia. Nas atividades que se atropelam no dia a dia, desempenham-se ações de várias ordens, e, portanto, heterogêneas. Dessa forma, há uma tendência em se proceder de acordo com uma ordem no desempenho dessas ações, o que faz com que se realize escolhas sobre quais dessas ações mais importam no emprego do tempo.

Lefèvre (1991) discute os empregos do tempo analisando-os comparativamente de forma a deixar aparecer fenômenos a partir da classificação das horas (do dia, da semana, do mês, do ano). Para tanto, emergem três categorias: o *tempo obrigatório* (do trabalho profissional), o *tempo livre* (dos lazeres), o *tempo imposto* (exigências diversas extra ao trabalho, transporte, idas e vindas, formalidades, etc.), nesse sentido, “[...] verifica-se que o tempo imposto ganha terreno. Ele aumenta mais rápido que o tempo dos lazeres. O tempo imposto se inscreve na cotidianidade e tende a definir o cotidiano pela soma das imposições [pelo conjunto delas] (LEFÈVRE, 1991, p. 61).”

No relato da conversa informal tida em um momento de observação do cotidiano do NEIIA, busca-se discutir o choque colocado entre a força da espontaneidade e da hierarquização de atividades e a realização de ações pedagogicamente pensadas que são consideradas importantes no desenvolvimento do trabalho – foco daquele espaço educativo: a educação de crianças pequenas. Vale relatar ainda que a Professora Referência ponderou com a Coordenadora a dificuldade



de se “ter cuidado” com a tinta que fica no chão da sala, já que as crianças são pequenas e via de regra se “lambuzam muito com a tinta” ademais, a ideia era justamente essa!

Nos Questionários mostrou-se presente a questão do trabalho pedagógico submeter-se à rotina. Mesmo que a forma de manifestação se diferenciasse, houve um número significativo de referências feitas à rotina, todas indicando a dimensão temporal da mesma. Um diferencial a ser destacado nesse aspecto diz respeito a algumas dessas manifestações terem sido argumentadas, deixando entrever um posicionamento baseado em conhecimentos oriundos da área em que se inserem.

Para demonstrar os posicionamentos colocados nos questionários cita-se abaixo um extrato de cada um dos segmentos de trabalho do NEIIA revelando a força estabelecida pela rotina sobre o trabalho pedagógico.

Quanto à organização do tempo, que interfere na pedagógica, ainda estamos nos organizando de acordo com a alimentação das crianças, sendo que por vezes precisamos desenvolver atividades de forma rápida para não perder os horários da janta e almoço das turmas (Bolsista Apoio na Coordenação Pedagógica).

Possui uma rotina fortemente estruturada pelos horários de alimentação, o que caracteriza uma preocupação com o CUIDAR marcante nas creches. As atividades pedagógicas são planejadas pelos responsáveis pelas turmas, procurando adaptar-se (e por vezes romper!) com a rotina da creche (Professora Referência do Berçário – turno da tarde).

Quanto ao espaço/tempo em sala é ainda um desafio. A pesquisa de um TCC dentro no NEIIA mostra que alguns professores e estagiários tem buscado romper em alguns momentos com a rotina rígida que historicamente se construiu no NEIIA, por outro lado, alguns legitimam esta rotina engessada e se escondem atrás dela para justificar seus não fazeres e camuflarem a falta

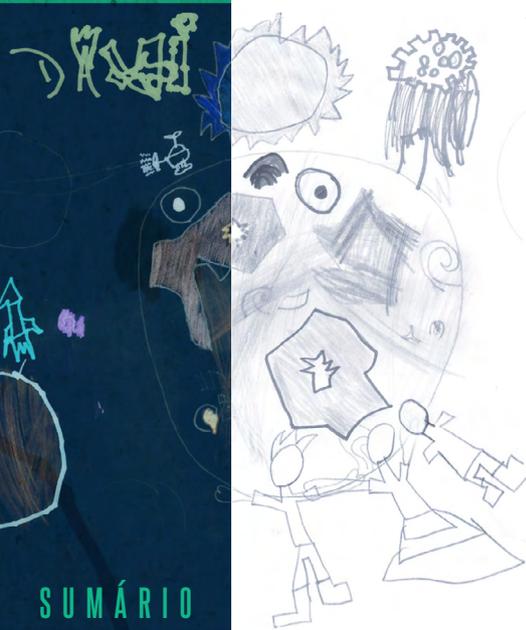
de clareza sobre a especificidade do trabalho pedagógico com crianças (Coordenadora do NDI).

Quanto às rotinas devem ser repensadas, porque também são do tempo da criação da creche, a alimentação (os horários), o soninho, crianças de turno integral que tem rotinas duplas (Fonoaudióloga do NEIIA).

Todos os extratos acima tratam da resposta à questão: Descreva as condições do Núcleo (físicas/de espaço/de tempo/organizativas/pedagógicas/institucionais). Sobre eles importam dois destaques: O primeiro diz respeito à colocação da Professora Referência do Berçário à questão subsequente, a qual se revela com ênfase o que se denominou na pesquisa como uma Referência Positiva na Educação de crianças pequenas. Respondendo à questão “Como estas condições se relacionam ao seu trabalho no Núcleo?”, escreve:

As condições do NEIIA são motivos de reflexão diária. É preciso enaltecer as condições físicas a que temos acesso e a forma autônoma como cada educador pode exercer sua prática. Porém, as questões que dizem respeito à rotina preocupam já que, não raramente, a força da rotina institucional se sobrepõe ao planejamento pedagógico (Professora Referência do Berçário – turno da Tarde).

O extrato aqui colocado figura como uma demonstração do que foi visto muitas vezes nas observações realizadas no cotidiano do NEIIA: a inquietude dessa Professora em relação à força exercida pela rotina institucional sobre seu trabalho. Não somente em situações como estas, mas marcadamente nessas, a recorrência de suas intervenções se destacava, mesmo que isso por vezes incomodasse a algumas pessoas. No dia em que realizamos a *Discussão das Cenas do Cotidiano*, perguntei a ela o motivo de tais intervenções, já que muitas vezes outras pessoas se calavam. Enfim, quais os espaços de atuação de pedagogas e pedagogos em uma instituição de Educação Infantil? Caberia a ela/ele fazer tais intervenções?



Sem dúvida, porque eu preciso ter o meu planejamento para a minha turma, preciso estar organizada para eles, mas eu funciono dentro de uma instituição, esse meu planejamento vai acontecer dentro de uma instituição que tem uma rotina. Então, eu preciso que a rotina e o planejamento caminhem juntos, que eles consigam proporcionar um período para as crianças em que tudo aconteça da melhor maneira para eles. Eu não posso permitir que o meu planejamento negue completamente a rotina, porque eu não vou poder negar a rotina, ela existe e eu preciso entender isto. Mas essa rotina também não pode desfocar o meu planejamento, eu não posso ter que largar as crianças exatamente às 16 horas e 10 minutos independente do que eles estiverem fazendo, interromper uma atividade seja ela qual for porque está na hora de jantar. Eu preciso ter a liberdade de dizer: “Não, nós vamos nos atrasar porque eles estão muito envolvidos na atividade que estão fazendo e eu quero permitir isso.” É esse o meu grande conflito (Professora Referência do Berçário – turno da Tarde).

As Horas de ... trazidas por Barbosa (2006) e presenciadas todos os dias nas instituições de Educação Infantil mostram o quanto ainda precisamos avançar nessa discussão sobre como se faz o que se faz na educação de crianças pequenas. As formas lineares e excessivamente temporais de pensar as rotinas têm caracterizado cenários em que se fragmentam ações entre pedagógicas e ações de rotina.

Ou seja, há uma concepção de trabalho pedagógico predominante que segmenta as ações em dois eixos: 1. *Relativo às ações de higiene e alimentação*, que via de regra condicionam as outras e que não são planejadas pelos professores; 2. *Relativo às atividades consideradas pedagógicas* que estão submetidas aos tempos e espaços determinados pela rotina.

A pesquisa de Barbosa também conduz a pensarmos essa segmentação mesmo que com termos diferenciados. Nas instituições brasileiras “[...] aparecem basicamente dois grandes grupos de atividades. Em um deles estão aquelas práticas que se constituem em



rituais de socialização e de cuidados e que utilizam parte expressiva do tempo da jornada na Educação Infantil, [...]” (2006, p. 167). Fazem parte desse grupo os momentos da entrada, do recreio, da alimentação e do sono. O outro grupo, das atividades consideradas pedagógicas, caracteriza-se pela variabilidade de atividades, sejam elas livres ou dirigidas (Idem, 2006, p.168).

Em qualquer uma das formas de se entender e estruturar o tempo das ações, a rotina é tida como dada e tem mais força que as proposições dos professores na organização do trabalho pedagógico. Conseqüentemente o trabalho pedagógico na Educação Infantil confunde-se com momentos pontuais que acontecem no período de permanência das crianças, e dos quais a alimentação, o sono, a higiene não fazem parte. O trabalho pedagógico assim tem sua importância diminuída em relação às ações que deveriam ser pensadas a partir de uma concepção de *intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada*, pedida aos professores.

O segundo destaque é sobre a pertinência descrita a respeito da legitimação da rotina. Retomamos, para tanto, a escrita:

[...] alguns professores e estagiários tem buscado romper em alguns momentos com a rotina rígida que historicamente se construiu no NEIIA, por outro lado, alguns legitimam esta rotina engessada e se escondem atrás dela para justificar seus não fazeres[...] (Coordenadora do NDI).

Sobre sua inferência, é possível relacionar uma Cena em específico no sentido de discutir o hiato que se dá na falta de proposição dos professores nos longos tempos de espera das crianças, já que nesses momentos sua possibilidade de viver experiências significativas junto a seus pares tornava-se inexistente.

Estávamos voltando do pátio e não poderíamos passar pela sala das crianças do Maternal I, pois era a hora da limpeza. Passamos pela sala do M II e então fomos para o canto do corredor sentar no sofá. A Estagiária certifica-se de que a sala de vídeo possa ser usada, mas há uma criança dormindo. Chega um Bolsista que atua na turma e pede que as crianças peguem suas direções (imaginárias) para cantarem com ele uma música já conhecida. Várias são as canções, as tentativas de que as crianças fiquem quietas, é pedido silêncio mais de uma vez, as crianças cantam, fazem os gestos, mas também pegam cadeiras, pedem água, vão ao banheiro. Novamente fico sozinha com as crianças, aproximadamente por 3min. Depois disso a Estagiária vem novamente para o fundo do corredor, dá água para as crianças e eu pergunto se não podem voltar para a sala deles, ela me diz que nesse horário eles ficam assim, “mais livres”, porque estão esperando o almoço e, como ultimamente estão almoçando na sala e estão comendo mais por isso, nessa hora a sala já está sendo arrumada para o soninho, que será depois do almoço. A Estagiária relata que depois não daria tempo de arrumar a sala. Eu observo com ela acerca do tempo que no turno da manhã parece se perder em meio a tantas ações... A Estagiária pondera: “Mas eles estão aqui desde às 8h, eles cansam!” Mais uma vez fico só com as crianças e logo começamos a organizar as cadeiras para irmos para a sala, nesse momento a Estagiária volta e então vamos com as crianças para a sala. Ao chegar, as crianças sentam-se nas cadeiras, ao redor das mesas e a Estagiária então pega alguns livros de história para que eles escolham a que querem que seja contada. A Bolsista da turma continua a arrumação das camas... A Estagiária começa a contar a história, as crianças estão inquietas, levantam, não se concentram na história, brigam, o Bolsista intervém para manter a ordem... A comida finalmente chega!

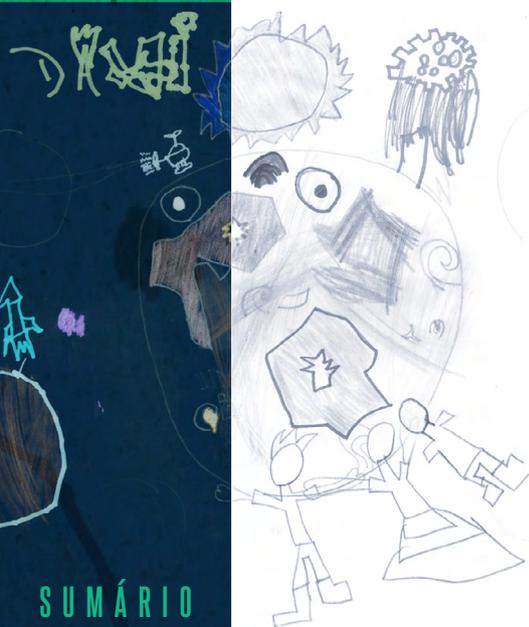
Cena do dia 25/11/2009 – Turno da Manhã

A espera da criança, relativa a *três grandes ações realizadas por adultos* – limpeza da sala, organização dos colchonetes e a servida do almoço - *é de mais ou menos uma hora*. Nota-se que são os adultos que decidem sobre a utilização do tempo, e essa utilização nada tem a ver com os interesses e necessidades das crianças. Outro aspecto discutido é a tensão existente entre o ritmo interno das crianças e os ritmos de regulação social, externos do ponto de vista do que realmente a criança pode e quer realizar (BARBOSA, 2006, p. 148).

As crianças dificilmente se cansariam se estivessem desenvolvendo algo que as chamasse a atenção, se a atividade da criança tivesse algum sentido e significado para ela. Atividade é a ação de um sujeito ativo, ou seja, a criança age em direção a apropriação de algo que a ela faz algum sentido, atribuindo-lhe significado posterior, por meio de estruturas mentais superiores (HENTZ, 2000). Nesse sentido, a temporalidade se modifica, pois brincar uma tarde toda de algo que ela quer, algo envolvente, faz à criança parecer que quase não brincou.

De outro modo, não admira essa Cena acontecer no cotidiano do NEIIA, pois no conteúdo das respostas dadas nos Questionários pelos educadores dessa turma em específico sequer foi citada a questão da rotina. Ou seja, essa questão incomodava a alguns, mas não a todos. Havia, no contexto do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo pessoas que legitimavam sim essa rotina engessada o que trazia embutida a tentativa de coesão das ações cotidianas por meio do mínimo esforço gerando conformismo, às vezes de forma individual, mas quase sempre o disseminando.

O que na vida cotidiana, desejamos da atividade laborativa é que ela nos facilite, com o menor esforço possível, a participação na reprodução social; o “mínimo esforço”, nesse caso, identifica-se com as “necessidades normais” do indivíduo. Essa mesma norma do “mínimo esforço”, que promove uma integração sem conflitos com os interesses de nossa integração social,



pode “poupar” pensamento individual e decisão individual inclusive em campos nos quais essa individualidade é não apenas possível mas necessária, com o que se chega a apresentar como correto algo que de nenhum modo é verdadeiro [...] (HELLER, 2008, p. 67).

Para a autora a assimilação espontânea de normas consuetudinárias dominantes acontece no cotidiano convertendo-se, essa ação em conformismo, sendo que o indivíduo que as assimila é o indivíduo sem “núcleo”, aquele que aspira uma “vida boa” e sem conflitos (Idem, 2008). Cenas como a que se trouxe acima são corriqueiras nos espaços de Educação Infantil e fazem pensar nas formas de atentar para essas questões nos processos formativos de pedagogas e pedagogos, já que não raro essas situações são detectadas pelos acadêmicos, sendo que ainda falta nelas agir de forma mais consciente materializando a possibilidade de transgressão das rotinas.

Para as Estagiárias que participaram dessa pesquisa esse aspecto foi também objeto de algumas reflexões. No momento em que discutíamos as Cenas do Cotidiano, as duas fizeram colocações sobre a dimensão temporal da rotina:

Eu tenho a impressão que tem que ser tudo corrido. Não sei me parece que tem que ser tudo rápido. [...] A gente planeja em cima da rotina da escola. (Estagiária M – Maternal III – turno da Tarde).

A rotina é como na maioria das escolas de Educação Infantil, é bem marcada, oito e meia é o lanche, é oito e meia; dez e meia é o almoço, é dez e meia. Teve um dia que eu estava sozinha e no meu relógio eram dez e trinta e dois, a mulher da cozinha veio me chamar. “Vocês não vão almoçar agora?” Aí eu falei: “Mas olha a hora...” Aí eu fui olhar lá no relógio da cozinha, era dez e trinta e cinco, só que o Berçário tinha ido mais cedo, e que culpa eu tenho se o Berçário foi mais cedo? Eu vejo que é bem marcado. [...]

A alimentação é um momento muito corrido. A gente não conversa, quando é na sala é outra história. Esse poderia ser um momento mais aproveitado... Ele é muito rotinizado, se fosse de outro jeito, se fosse na sala a gente faria tudo mais calmo, poderia sentar depois no tapete, preencher a agenda. Ver quem comeu tudo, quase tudo... Comeu tudo para eles é uma coisa, para nós adultos é outra. Quem não come salada, se comeu o resto, comeu tudo. Quem come a metade, pode ser quase tudo. Daria para discutir isso com eles. Sei lá daria para fazer de outro jeito. Esse é um momento que poderia ser mais aproveitado, ainda mais por que aqui é o Ipê Amarelo (Estagiária G – Maternal II – turno da Manhã).

Os olhares das Estagiárias para uma rotina marcadamente temporal e que condiciona o trabalho pedagógico mostram que com pouco ou muito tempo de convivência nas instituições de Educação Infantil já podemos detectar essa problemática, desde que se tenha conhecimento para isso e que essa realidade “afete” de alguma forma as ações desenvolvidas.

Chama a atenção nas falas trazidas acima o olhar sobre as possibilidades de fazer outras escolhas na educação de crianças pequenas. Quando a Estagiária do Maternal II do turno da manhã falou sobre algumas possibilidades de trabalho com a criança precisa se levar em conta que ela realizou seu Estágio na turma em que era Bolsista. Dessa forma a ela foi permitido ir além de uma constatação, já que tinha mais tempo junto às crianças e isso revela sua tentativa de pensar outras formas de fazer o que se fazia de forma ainda tão mecânica e rotineira naquele espaço educativo.

Pelas observações realizadas percebeu-se que as rotinas do Núcleo eram marcadamente temporais e tinham uma organização pautada nas ações ligadas à higiene, alimentação e sono. Ficava claro também, que as ações não pareciam ser *planejadas* pelos educadores, posto que a rotina do NEIA – para alguns educadores - estava posta, dada e, conseqüentemente dava materialidade ao trabalho pedagógico.

Mesmo concordando que a rotina também educa (BATISTA, 2001), tem-se claro que sua presentificação⁴⁸ toma o espaço da negociação que poderia ocorrer entre adultos e crianças sobre o que se quer ter como experiência cotidiana nas instituições de Educação Infantil. Do mesmo modo, também é claro que a intencionalidade requerida no trabalho pedagógico desloca-se e faz com que as ações fiquem condicionadas a uma estrutura de trabalho e não mais à capacidade do sujeito que trabalha de projetar sua intervenção no cotidiano.

Para os profissionais da creche que estão dia após dia, semanas, meses e anos, mergulhados na prática, vivendo e convivendo com as crianças pequenas sob a determinação de uma rotina diária que lhes é tão familiar torna-se difícil perceber os limites e as possibilidades que ela possa ter (BATISTA, 2001, p. 11).

Ao tratar o cotidiano como palco da familiaridade, Kosik (2002) problematiza as possibilidades do ser humano agir historicamente na cotidianidade de forma consciente e não alienada. Nesse sentido, assim como o autor, Lefèvre requisita que tentemos nos colocar na situação de quem vive sua cotidianidade sem lucidez crítica, particularmente vigilante:

O que ele verifica, o que ele vê e percebe, o que ele vive, para ele é muito normal. Acontece aqui e agora. Para ele talvez não seja nem justo, nem justificado, nem justificável, mas é assim. As coisas são o que elas são. Mal presente ele, abaixo, a profundidade do desejo; acima, os astros que o governam. Ele não levanta nem abaixa muitas vezes os olhos; olha em torno de si mesmo, para a superfície que lhe parece a “realidade”. Este ser da cotidianidade vive numa dupla ilusão: a da transparência e da evidência (“é assim”) e a da realidade substancial (“não pode ser diferente”). Assim se *define a ilusão do imediato no cotidiano* (LEFÈVRE, 1991, p. 198).

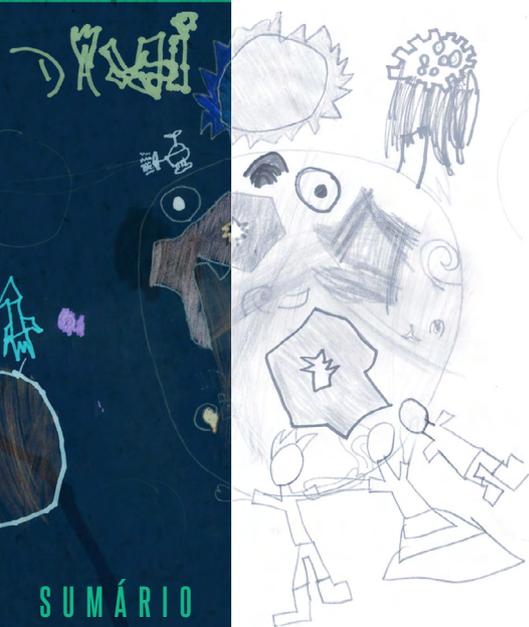
48 Termo utilizado na filosofia e na psicologia. Na filosofia designa o ato pelo qual um objeto se torna presente sob a forma de imagem. Na psicologia é a característica do tempo vivido, sentida como presente e integrada como tal na memória. Fonte: Dicionário online de português. Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/presentificacao>> Acessado em: 10/02/2010.

As inferências desses dois autores estão em complementaridade com o que Heller também chama de alienação da vida cotidiana. A alienação é então um estado em que o sujeito já não percebe mais suas possibilidades de atuação e sente que, no caso da rotina institucional, as determinações sobre os usos do tempo estão alheias a si mesmo e as crianças, ou seja, o tempo da creche não pertence aos adultos e nem as crianças. Ao falar da opressão do tempo sobre os adultos e crianças, Batista nos diz que adultos e crianças sofrem essa força opressora de formas distintas, já que ao adulto cabe inserir a rotina no cotidiano, enquanto as crianças têm o papel de vivê-la (2001, p. 11).

Ao estar se falando de um espaço de Educação Infantil inserido no contexto universitário, precisamos romper com essas relações de dominação exercidas pelo tempo sobre o trabalho pedagógico, trabalho do adulto que vive a cotidianidade, mas que precisa sobre ela refletir, nela agir e transformar. Sabemos que atitudes de apatia são recorrentes no cotidiano das instituições escolares em geral, mas sabemos também que nelas temos possibilidades de imprimir, mediante o conhecimento que nos é requerido profissionalmente, outras possibilidades de experienciar os tempos, os espaços, as relações.

Configurar as ações profissionais que são constituintes do trabalho pedagógico é tarefa da professora/do professor, da pedagoga/do pedagogo que atua diretamente na educação da criança. Na Educação Infantil, delimitar o caráter pedagógico das ações que se desenvolvem é também tarefa inerente à docência, já que se espera que o conhecimento pedagógico seja o diferencial do trabalho em relação aos demais adultos que atuam com as crianças.

Destaca-se também Cenas em que determinada ação que pode ser considerada de rotina eram realizadas de forma diversa ao que se acreditava e ainda se acredita ser desejável na Educação Infantil. Numa concepção de trabalho pedagógico mais abrangente precisa-



se pensar como se realizam as diferentes ações que o compõe. A relação estabelecida com as famílias é parte integrante do trabalho pedagógico, o que envolve considerar as diferentes formas de se pensar e realizar ações que sustentam essa relação. As Cenas abaixo demonstram em espaços diferentes os mesmos cenários em relação à acolhida às crianças⁴⁹:

Cheguei às 7h20min – (As cenas acontecem na portaria, sala da Direção, Refeitório e salas de aula)

A turma do Berçário: está presente na Portaria, lá estão a PR e uma Bolsista, já com uma criança.

A turma do Ml: PR, BF, BL, e EC olham pareceres das crianças no computador na sala da Direção, não há nenhuma criança ainda com eles.

A turma do MII: BG chega, PR já está na sala com algumas crianças.

A turma do MIII: BG espera na Portaria com as crianças que já chegaram.

A turma Integração: BM espera com um menino na Portaria.

A turma do Pré: PR e BC estão na sala com algumas crianças que já chegaram.

[...]

Às 7h35min vou ao refeitório e vejo uma educadora (PR) tomando seu café de costas para um menino, pergunto por que ele está só, já que sei que aquela não era a sua Professora. A PR responde que sua professora foi buscar a torradeira. Ela logo justifica: “Mas com ele não tem estresse”.

49 As iniciais PR querem dizer Professora Referência; as iniciais B referem-se aos Bolsistas e são seguidas das iniciais do nome de cada um deles; E refere-se à Estagiária, sendo que C é a inicial de seu nome; as siglas iniciadas com M indicam as turmas de Maternal I, II e III.

Fico pelo corredor para ver como os educadores se organizam em cada turma para a chegada das crianças. Os pais chegam com seus filhos e precisam procurar os educadores que estão no Refeitório.

Cenas do dia 26/11/2009 – turno da manhã.

A Cena acima mostra uma faceta encontrada, naquele tempo, no cotidiano do Ipê Amarelo: a existência de duas formas distintas – visualizadas em algumas posturas profissionais – de como se entendia dois elementos que compõem o trabalho pedagógico: o seu lugar na organização de ações que cotidianamente mostram como consideramos a criança e a família e a visão que se tinha do próprio ambiente de trabalho.

Ao discutir essas questões com a Equipe Diretiva, mais especificamente com o convite a que a Coordenadora Pedagógica do NEIIA falasse sobre elas já que havia vivenciado as Cenas, foi possível entender por que Cenas como essas fazem parte do cotidiano daquele espaço educativo.

Nesse horário, muitas crianças não chegaram, está todo mundo por aí, não tem muito o que fazer, as pessoas conversam, enfim. [...] Então isso é uma coisa que a gente já observa há tempos, já conversa há tempos... O café é algo que também não está acontecendo de forma educativa, eu estou aqui, eu enxergo, mas muitas vezes, como eu te falei ontem (referindo-se a Coordenadora do NDI), eu não tenho autoridade pedagógica - e autoridade não é autoritarismo - com o grupo da manhã. Com o grupo da tarde a gente tem um respeito, um trabalho bacana, mas no grupo da manhã, eu posso chegar, olhar, comentar e isso não implica em nada. As pessoas continuam da mesma forma, porque a cultura é assim, porque desde então não tinha ninguém que viesse às 7h da manhã pra olhar essas coisas. Então se criou uma cultura e já não se enxerga que isso não está certo. Os pais vão entregar as crianças no refeitório, e eu complemento a cena porque eu já vi, quando os pais entregam, as profes continuam sentadas, não levantam (Coordenadora Pedagógica do NEIIA).

No diálogo estabelecido entre as quatro pessoas que compõem a Equipe Diretiva do NEIIA, no momento de discussão das Cenas do Cotidiano foi possível realizar algumas análises que serão trazidas depois de demonstrar fragmentos das falas de cada uma das Professoras.

Acho que temos que ter mais cobranças com elas também Alguns anos atrás já estava acontecendo isso...os pais estavam chegando e não tinha profe na sala, estavam lá (tomando café). Daí eu chamei aquela vez e aí fizeram... fizeram porque eu estava cuidando também, mas depois foi indo, foi ficando, daí eles vão se organizando e fazendo as coisas que eles acham que é direito, só que não é correto (Diretora do NEIIA).

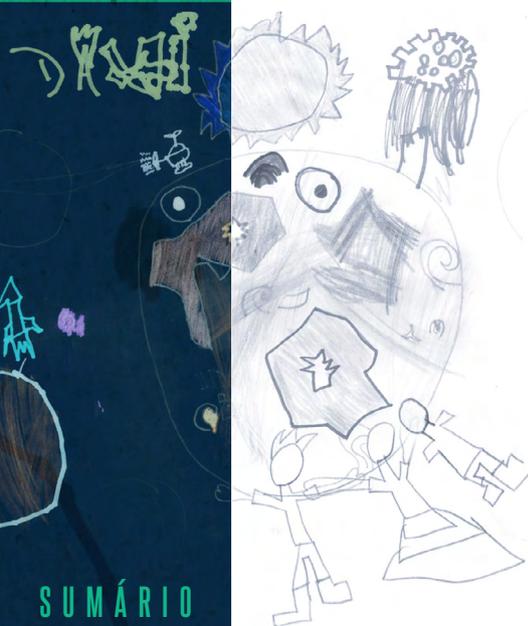
Mas eu acho que isso nunca deixou de acontecer (Coordenadora Pedagógica do NEIIA).

[...] isso corrobora a minha ideia que nós temos um problema de confusão de funções aqui dentro e o não entendimento do que é o quê aqui e quem faz o quê aqui dentro. Então nós temos bolsistas, que tomam a iniciativa de ficar 30, 40min às vezes de costas para a criança, enquanto elas tomam o seu café(Coordenadora Adjunta do NDI).

Tu conseguirias fazer uma reunião e expor esta questão toda frente ao grupo da manhã? (Referindo-se a Diretora) porque não adianta a gente discutir se não for ... efetivamente fazer alguma coisa (Coordenadora Pedagógica do NEIIA).

Tem que discutir e colocar: É certo fazer isso? (Diretora do NEIIA).

Por exemplo, o não receber um pai, o que significa isso, ao mesmo tempo em que a gente cobra que os pais não fazem parte do processo, vocês ignoram a presença dele quando ele chega na sala. O momento de acolhida é um momento muito importante pra se sentir bem, pra vim, pra falar, pra participar do processo, então quando tem ... coisas fundamentais, elementares, que a gente tem que trabalhar e que passa por um desconhecimento, por que, qual é a cultura que parece que está presente no dia-a-dia dessas professoras que estão em formação, a cultura que



elas viveram e não de compreensão de que a família faz parte do processo (Coordenadora do NDI).

E aí reforça o senso comum, de que os pais não participam e de que os pais não têm conhecimento. Mas nas oportunidades que vocês têm para trabalhar com o próprio pai, do ponto de vista do conhecimento pedagógico que isso implica, que é o acolhimento, o receber aquela criança na porta, seja lá o que for, de um modo atencioso, e daí já se dirigir ao adulto, [...]. Isso é uma perda de oportunidade, porque mostra a fragilidade que nós temos com a relação entre família e a escola, a dificuldade de entender que esta é uma relação extremamente saudável, e tem pais que não sendo educadores, todos eles se relacionam com a universidade de um modo ou de outro (Coordenadora Adjunta do NDI).

O diálogo acima revela o reconhecimento de que a situação explicitada na cena tinha relação direta com o trabalho pedagógico. Como figura como uma ação que acontece todos os dias, acaba sendo inferiorizada pela forma como se hierarquizam as muitas atividades que se realizam com as crianças. Sendo uma ação cotidiana, muitas vezes rotineira, acaba por ficar esquecida em meio às “atividades pedagógicas” que se sucedem no período em que as crianças estão na creche. Essa ação, mesmo sendo considerada de rotina, precisa ser pensada, planejada e também discutida dada a abrangência de se pensar a relação com as famílias a partir dessas relações cotidianas e não somente dos eventos em que as famílias são chamadas a participarem.

A configuração bastante peculiar da Equipe Diretiva do NEIIA que estava em vigor na época – com membros internos e externos - fazia com que os olhares fossem por vezes difusos sobre como abordar essa questão. Isso se mostrou na fala da Coordenadora Pedagógica do NEIIA, visto que eram Cenas presenciadas por ela todos os dias, mas que sobre as mesmas parecia ter pouca ingerência em função do grupo de trabalho que atuava no turno da manhã ser



mais resistente a sua presença. Uma visão e um entendimento comum em relação a essa questão tomado pela Equipe Diretiva do NEIIA poderia dar outra configuração a acolhida às crianças diariamente. As Coordenadoras do NDI – membros Externos da Equipe Diretiva - demonstravam um olhar distanciado das Cenas por conta do vínculo que estabeleciam cotidianamente com o Ipê Amarelo. A presença dessas duas professoras do Centro de Educação no Núcleo era diária, mesmo que de passagem, pois não havia destinação de cargas horárias de trabalho suas efetivamente para acompanharem o trabalho pedagógico desenvolvido.

Em meio aos Questionários respondidos pelos Educadores – Professoras Referência, Bolsistas e Estagiários – a Acolhida, ou Recepção às crianças foi citada uma única vez por uma Bolsista, no espaço para relatar as atividades que realizam no Núcleo. A resposta a esta questão foi detalhada por alguns Educadores, e relacionada de forma bastante genérica por outros. Chama à atenção a resposta de três Professoras Referência, visto que as mesmas demonstravam a clareza e a precisão que tinham sobre as ações que desenvolviam tendo em vista o trabalho pedagógico que era realizado no Núcleo. Também se mostrou interessante a forma como se colocaram como Referências no trabalho com as crianças.

As atividades que realizo como educadora são: planejamento pedagógico; ter atenção com a saúde, as ações e reações das crianças; registrar o desenvolvimento das crianças através da avaliação; construir com as famílias uma relação de confiança e de parceria; dar sugestões e participar ativamente das reuniões com o grupo de trabalho (Professora Referência do Maternal I – turno da tarde).

Sou professora da turma Integração, onde atuo com as bolsistas, planejo as atividades de cada dia, dirijo as atividades com as crianças, troco fraldas, cuido da higienização das crianças e principalmente brinco com elas. Auxílio no que posso para o

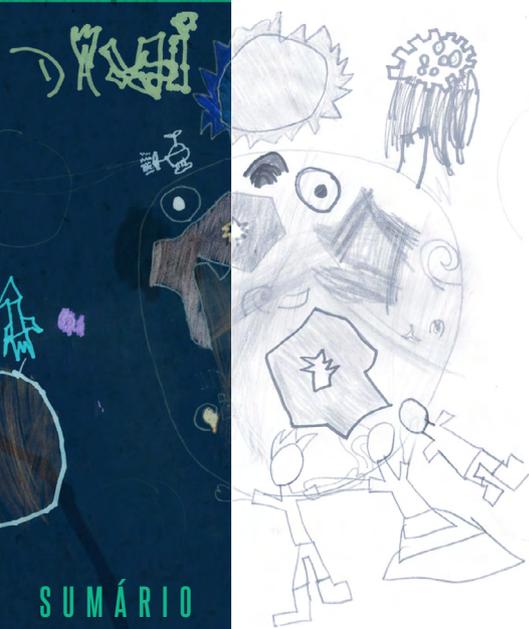
bom funcionamento do Núcleo. (Professora Referência da Turma Integração – turno Integral).

Como educadora referência do Berçário sou responsável por planejar as atividades que serão desenvolvidas, bem como responder pelos cuidados dessas crianças. Ainda, tenho o compromisso de orientar as bolsistas auxiliares que estão na formação inicial. (Professora Referência do Berçário – turno da tarde).

Apesar de ter a consciência de que alguns Questionários foram respondidos de forma a demonstrar concepções não reveladas no dia a dia e no trabalho pedagógico desenvolvido naquele espaço educativo, os extratos trazidos acima revelam um entendimento coerente com as muitas Cenas registradas no período de Observações. Acolhida às crianças de forma atenciosa; Planejamento expresso na segurança e organização das ações; Relações cuidadas com as famílias; Observação atenta e capacidade de avaliação do grupo, do seu trabalho, das limitações evidenciadas no cotidiano, são características que deram tonicidade a algumas Cenas mostrando a força de uma Educação Infantil que se quer e que a literatura pedagógica da área apontava e ainda defende.

Essa mesma literatura tem apontado também que a cisão histórica entre as ações realizadas pela professora e sua “auxiliar”, ou “monitora” – que não tem a mesma formação – se reflete nas atividades realizadas, já que a segunda se ocupa das tarefas consideradas menores: alimentação, higiene, “organização” de agendas. Essas situações também foram vistas nas Observações, porém muito mais pela forma como os próprios Bolsistas se colocavam frente ao seu trabalho.

O que se mostrou mais problemático que isso foi constatar que algumas Professoras Referência mantinham uma relação de camaradagem e companheirismo extraprofissional com suas Bolsistas, o que dificultava o exercício de sua função formadora no contexto da proposta do NEIA. Nesse sentido as longas horas de



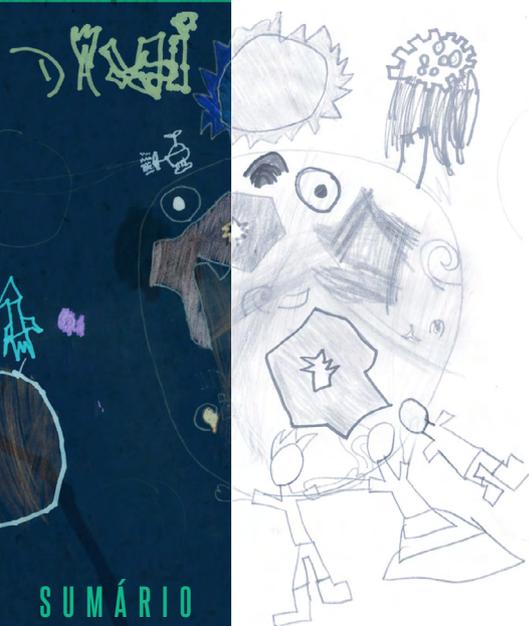
brincadeira livre das crianças eram um convite para que os adultos se sentassem para a sua rodinha de conversa particular. Essa situação não era/é de todo ruim, desde que não se considere ações importantes de serem pensadas e planejadas como mera passagem de tempo. As ações realizadas com a criança e também as que indiretamente a ela se relacionam precisam ser consideradas profissionais para que as pessoas as realizem de forma profissional ou pelo menos queiram aprender a fazê-las dessa forma.

Nessa perspectiva insere-se uma questão que permeia o cotidiano de espaços educativos em que crianças e adultos convivem e compartilham experiências, os olhares lançados à infância nos diferentes espaços de atuação profissional no cotidiano de trabalho. Esta temática se mostra pertinente pelo fato de que não são somente as rotinas que condicionam o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças pequenas, mas também o olhar que se tem para as ações relativas à infância e a educação da criança em ambientes coletivos.

Olhares para a infância na educação da criança

Ao estabelecermos relações diretas com a infância precisamos (re)aprender a perguntar: Como vemos a criança? Como ela vive sua infância? Quais seus modos de apropriação do mundo que a rodeia? O que é importante para ela? Essas questões nos são postas para a construção de um conhecimento sobre a criança, necessário e colaborativo na construção de um *olhar que pergunta*, uma atitude frente a uma profissão que se faz na possibilidade de renovação do mundo.

O trabalho pedagógico na Educação Infantil requer um olhar para a infância e, nesse sentido, considera-se o sujeito criança em suas necessidades físicas, sociais, culturais, cognitivas, sendo que a capacidade de olhar para essas necessidades auxilia pensar o modo



como realizamos as ações relacionadas a sua educação. A discussão sobre educação e cuidado (CUNHA, 2002; ÁVILA, 2002; AZEVEDO; SCHNETZLER, 2005; TIRIBA, 2005) busca problematizar esse conceito na perspectiva de seu entendimento e caracterização das ações advindas do mesmo, mas também de sua constituição histórica nas diferentes formas de atendimento à infância. Mesmo assim, esse conceito ainda se apresenta de forma contraditória para a maioria das professoras/dos professores que atuam com crianças pequenas.

Nos diferentes momentos de atuação com as crianças, os adultos são chamados a fazer escolhas que os levem a demonstrar o entendimento que tem sobre seu trabalho. Essas escolhas podem se caracterizar pela intervenção consciente em espaços de atuação que são construídos tendo como base posicionamentos políticos; pela passividade que, em maior ou menor grau, naturalizam o olhar; e pelo relativismo que cristaliza as formas de olhar a criança e pensar o seu trabalho.

É nesse sentido que, para discutir o olhar lançado pelos educadores nas três Cenas subsequentes, retoma-se a discussão a respeito das escolhas feitas em relação à educação da criança no cotidiano. Algumas Cenas produzidas nas observações revelam a ambiguidade visível na forma como as crianças eram consideradas em diferentes momentos de sua permanência diária no Núcleo. Salienta-se que as Cenas mostravam os cenários de atuação dos adultos exclusivamente, mesmo que se relacione suas ações à criança.

Dia do Teatro - Antes de sairmos fui até a sala de reuniões deixar minhas coisas. A Professora Referência do Berçário da tarde chega e pergunta sobre o horário da janta, já que se sairemos às 15h para o teatro, chegaremos “depois do horário da janta”. “Então ... (referindo-se à Coordenadora Pedagógica do NEIIA), eu acho que precisa avisar as moças da cozinha para não acontecer como naquele outro dia que as crianças chegaram

depois do horário e tiveram que comer comida fria, janta fria, imagina... Quem come comida fria?"

Cena do dia 08/10/2009 – turno da tarde.

O adulto que escolhe por olhar, fala sobre o que vê e é ouvido...

Depois do Show, fiquei na Sala da Coordenação tentando ler um pouco... A Coordenadora Pedagógica então iniciou a conversa sobre os planejamentos com a Professora Referência do Maternal II. Em determinado momento Professora Referência diz: "Bem, na 4ª f não dá para fazer nada, é morto por causa do Balé." Eu então questiono o porquê, e ela me diz: "É que a gente fica a tarde inteira vestindo e desvestindo as meninas, algumas que são do turno da manhã, ficam até às 16h às vezes, os meninos, como não têm o que fazer e a gente não pode atender, eles ficam ali, se eles pedem para fazer alguma coisa, nós temos que dizer: Não dá hoje, amanhã a gente faz..." Então pergunto: "Isso já foi discutido em algum outro momento?" Ela me responde: "Olha, eu já falei aqui (Com a Coordenação/ Direção?), com as gurias (Professoras?), a Bolsista, mas os pais é que querem, eles decidiram continuar com o Balé, e eles pagam separado para a Professora, mas utilizam o espaço daqui porque é mais fácil para eles..." Pergunto então se precisa ser no horário em que é. E a própria Coordenadora Pedagógica diz que talvez tenha que se repensar para o ano seguinte essa organização. [...] Questionei-a sobre os motivos de não explicitar sua opinião sobre isso, já que é a Pedagoga, Professora responsável (e Referência) nos trabalhos junto às crianças... Ela demonstra se sentir inferior a essas decisões... Questionei sobre a possibilidade da pessoa responsável pela Brinquedoteca (R) poder realizar essa tarefa de atender às crianças que fazem o



Balé. A Coordenadora Pedagógica me responde que não sabe se nesse dia ela vem ao NEIIA, nem se vem à tarde. Eu questiono quem fica na Brinquedoteca no horário em que a R não está no NEIIA. A Coordenadora Pedagógica me responde que agora inicia uma Bolsista para dar apoio naquele espaço já que a R não consegue estar lá todos os dias. A Professora Referência diz então: Pois é, eu nem tinha me dado conta disso... Fica combinado, após essas ponderações, que é preciso se rever isso para o ano seguinte.

Cena do dia 14/10/09 – 4ª Feira – Turno da Tarde – SHOW DO PANDORGA DA LUA

O adulto que escolhe por olhar, fala sobre o que vê, mas sua fala não é considerada...

[...] O menino do início da manhã que estava chorando precisa novamente ir para um lugar em separado, o Bolsista diz que ele vai ficar ali sentado “porque não está sendo legal hoje”(!). As crianças precisam ainda esperar o suco e a sobremesa, que não vinha porque haviam esquecido, percebo que é normal, pois o Bolsista diz que é melhor ir lá para lembrá-las (as pessoas da cozinha). Logo se começa a lavar as mãos, escovar os dentes, e a empreitada de aquietar as crianças. O Bolsista é bastante empenhado em fazer duas crianças dormirem, são 11h05min, [...] Às 11h45min vou à sala novamente e a menina que o Bolsista insistentemente tenta fazer dormir ainda não dormiu, ele continua deitado ao lado dela. Às 12h05min vou até a sala novamente e as crianças estão em sua maioria dormindo, os educadores estão sentados conversando.

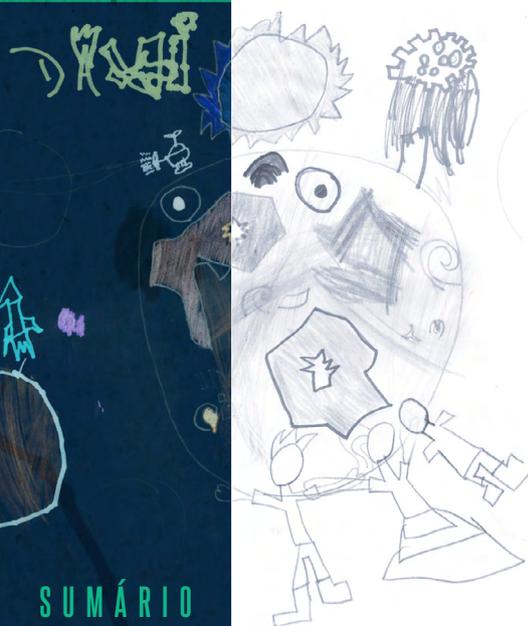
Cena do dia 25/11/2009 – Turno da manhã.

E, o adulto que escolhe por não olhar, e por isso não fala, faz da forma como considera ser correto, mesmo que isso expresse atitudes pragmáticas em relação à educação da criança. “A unidade imediata de pensamento e ação implica na inexistência da diferença entre “correto” e “verdadeiro” na cotidianidade; o correto é também ‘verdadeiro’ (HELLER, 2008, p. 50). Ou seja, “[...] na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma *parte* da práxis [...]” (HELLER, 2008, p. 50), uma *práxis utilitária* (KOSIK, 2002).

Nesse sentido, o correto é verdadeiro quando se pode prosseguir na cotidianidade com os menores atritos possíveis. Ao contrário, quando se eleva ao nível da práxis, o pensamento e ação cotidiana se transformam em ideologia, ganham vida própria. As Cenas produzidas nos dias 08 e 10 de outubro de 2009 revelam em intensidades diferentes a expressão de um olhar dedicado à infância, comprometido com a criança e do ponto de vista das escolhas realizadas, correto e coerente com uma *intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada*.

O trabalho pedagógico, dessa forma reveste-se de uma força expressa na capacidade do sujeito de transcender a analogia, a superficialidade da generalização que não considera o sujeito como singular que, no caso da Cena do dia 25 de novembro, não queria dormir. Essa força, mesmo individualmente, transcende o manejo grosseiro, pouco produzido para elevar-se, pensamento e a ação de acordo com uma ideologia. “O ato de assumir uma ideologia é habitualmente algo bastante difícil para o indivíduo, porque a ideologia não faz apelo ao particular-individual e frequentemente exige uma força moral realmente extraordinária, assim como muita iniciativa individual (HELLER, 2008, p. 75).”

Atuar de acordo com uma ideologia, fazer o correto, pensar certo é demasiado difícil quando os princípios desse agir e desse pensar não são gestados no coletivo. No acompanhamento feito às Reuniões Gerais realizadas no NEIIA essa dificuldade foi se tornando clara. Os



muitos assuntos tratados ao mesmo tempo, a falta de objetividade em algumas questões que se mostravam com essa necessidade, as constantes saídas do ambiente e, por conseguinte a proliferação do “assunto do dia”, a cisão entre linguagem acadêmica e o que se vive no cotidiano, sem que isso seja tomado como intervenção nos momentos formativos, fizeram identificar olhares que se mostravam antagônicos revelados em relação à criança e sua educação naquele espaço educativo.

Nesse contexto não se estranha que tenha por várias vezes registrado no Diário de Campo horários entre 11h30min e 12h30min como sendo a *Hora do silêncio no núcleo!* Também não é de estranhar que as crianças fossem consideradas como sujeitos na sala, e com alguns professores somente no que lhes era permitido fazer, sendo que a utilização dos outros espaços estaria condicionada às regras que se impõem pela rotina institucional.

Os olhares diferenciados e que se chocavam, fizeram entender que o refeitório, o corredor, a pracinha, eram espaços em que se produziam cenários de criação, prazer, dança e possibilidades. Essas experiências sem dúvida faziam com que as crianças aprendessem como lidar tanto com relações gestadas no trabalho pedagógico com base num olhar respeitoso, intenso e profundo em relação à infância, quanto num olhar descuidado profissionalmente, nada diretivo e que ao mesmo tempo tolhia o barulho causado pela falta de intencionalidade. Também são esses olhares diferenciados que fizeram com que o relato de três pessoas em seus Questionários sobre suas atividades versassem sobre vigiar as crianças e controlá-las.

A leitura do PPP do NEIA, em sua versão preliminar, deu margem para estabelecermos relações com os olhares lançados à criança no cotidiano no tempo em que estive no Núcleo. O Documento se organizava em partes que assimétricas e por vezes antagônicas. Ao mesmo tempo em que parecia inferir a necessidade de olhar a



singularidade da infância, reconhecendo o jogo, a brincadeira, o faz de conta, a afetividade, a educação e o cuidado como integrantes do trabalho; também trazia para a discussão referenciais teóricos em que se prevê o trabalho com áreas de conhecimento, conhecimentos prévios, citando inclusive os Parâmetros Curriculares Nacionais, documento produzido tendo em vista a educação da criança que está frequentando os anos subsequentes de escolarização.

As considerações feitas sobre a importância da relação estabelecida com as famílias, a criança como sujeito e a infância como um período importante da vida foram a base para o que mais se assemelhou a uma concepção de trabalho pedagógico no documento. No item *Metodologia de Trabalho*, cita-se *trabalho pedagógico* dizendo que este seria mais do que planejar e executar ações, mesmo que não deixasse explícito como pode ser entendido. Nesse mesmo ponto do Documento, revelava-se uma concepção de organização curricular na Educação Infantil deixando explícito que o trabalho pedagógico está relacionado ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança, além de envolver as ações de cuidado e educação, mesmo que estivesse segmentado, no decorrer da escrita, o cuidado da educação. E é nesse sentido que reiteramos a necessidade de, ao estar nos espaços educativos com crianças pequenas, construir a atitude de *olhar perguntando*:

O que as crianças fazem? O que falam? Por que não falam? O que olham? O que cheiram? O que percebem? O que não percebem? O que as interessa? A discussão a ser feita nesse caso é sobre Educação, sobre as formas de olhar dos adultos – professores para os interesses e necessidades da criança. A criança que fala, e a que não fala, quais diálogos são possíveis na sua educação?

Aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico

que vira do avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais. (KRAMER, 2008, p. 106)

Aprender com a criança a subverter o sentido da história pode nos ensinar a estabelecer outras relações a serem construídas na profissão de pedagogas e pedagogos e com as próprias crianças. Nesse sentido é que, baseando-nos na construção de um olhar diferenciado em relação à infância e à criança pequena, precisamos produzir também outros cenários para o trabalho pedagógico no cotidiano da Educação Infantil. Nesses cenários infere-se a necessidade de que as ações que se caracterizam pelo zelo ao bem estar físico da criança sejam objeto de olhar atento do adulto. Essas ações podem revelar-se menos mecanizadas e mais intensas na relação da criança com o mundo que a cerca.

Discutir outras concepções de trabalho pedagógico possíveis e necessárias ao cotidiano de educação de crianças pequenas requer repensar a temporalidade rígida com que se organizam as ações com as crianças; o que faz com que se produzam também outros olhares a serem lançados à criança, menos efêmeros, mais cuidadosos.

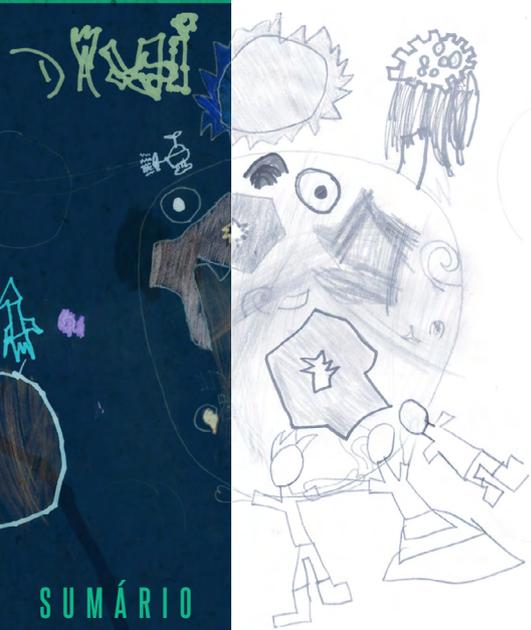


Produzindo outras concepções de trabalho pedagógico



As diferentes formas de produção dos dados relacionados a essa pesquisa definiram os múltiplos aspectos daquela realidade que puderam ser considerados de forma analítica. A realização de uma investigação pressupõe abertura, capacidade de estranhamento ao familiar e a possibilidade de olhar na direção definida, mas também em outras direções que se mostrem possíveis. O que se faz nessa parte do trabalho é dar visibilidade aos aspectos do cotidiano do NEIIA que se mostraram fortes e com a possibilidade de produzirem outras concepções de trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Um aspecto do cotidiano do NEIIA que se mostrou com intensa força foi a consideração expressa da necessidade da criança brincar.



A influência da produção italiana e dela advinda nas proposições de trabalho com as crianças se mostraram nos cenários produzidos tanto interna quanto externamente ao espaço físico do Núcleo. Salienta-se, porém que essas influências ainda não se apresentavam consensuadas, visto que ainda se mostravam carentes de estudos, reflexões e incorporação numa dimensão formativa, para além da fala da Equipe Diretiva externa ao Núcleo. Mesmo assim se demonstravam tacitamente aceitas no cotidiano de forma discursiva e na indefinição do que seria afinal o foco do trabalho com as crianças.

Se no cotidiano essas influências se mostravam de forma menos sedimentada, em documentos produzidos pela Coordenação do Projeto do NEIIA as ideias parecem ter maior apropriação. Em um folder de divulgação a Proposição de trabalho era:

[...] garantir no contexto da Educação Infantil espaços e tempos para a produção de culturas infantis no contexto escolar, através das diferentes linguagens, artes visuais, música, dança, expressão dramática, brincadeiras, teatro, jogos protagonizados, vivências lúdico-criativas, etc, consideradas elementos mediadores da atividade infantil na produção e reprodução de culturas da infância (2008).

As produções teóricas de que se falava/fala apresentam eixo comum que leva em conta a criança como um sujeito que produz cultura. Por conseguinte a brincadeira tem importância elevada nessa produção da criança. À educadora/ao educador cabe propor situações em que as crianças, entre elas possam interagir de diferentes formas no sentido de estabelecerem relações horizontalizadas. Esta perspectiva teórica defende uma cultura menos adultocêntrica, orientando para uma outra possibilidade de trabalho que, como processo, encontra-se ainda em construção.

A consideração da brincadeira da criança como algo que tem importância no seu desenvolvimento é foco de muitas produções já desde a década de 1990 (BONAMIGO, 1991; FRIEDMANN, 1992;

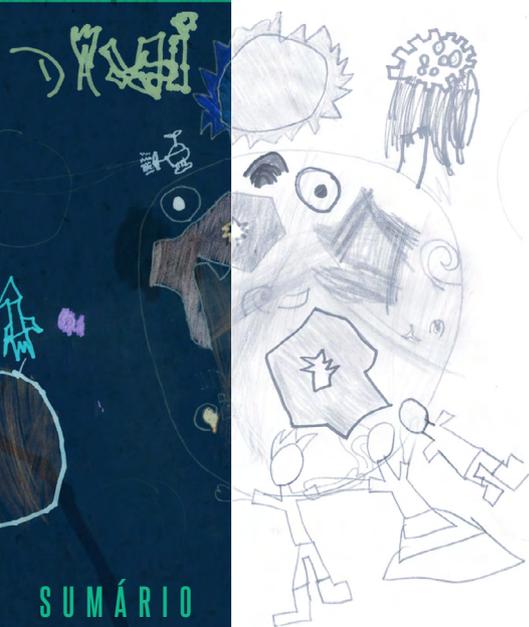
KISHIMOTO, 1996; WAJSKOP, 2001). Na composição desse trabalho, a partir de algumas Cenas que se mostravam recorrentes em algumas salas pode-se afirmar que a brincadeira da criança além de se *corporificar*, tomava espaços no trabalho pedagógico o que dificultava identificar a intencionalidade dos educadores.

A autonomia de utilização dos espaços e tempos “livres” pela criança – fora dos horários demarcados pela rotina - o brincar na sala, na pracinha, na brinquedoteca, no pátio gramado, foram percebidos como *a hora da criança brincar*, o que não representa nenhuma contradição ao que pensamos ser importante na educação das crianças. O interessante seria que todos esses momentos fossem reflexo de uma concepção de trabalho pedagógico em que a intencionalidade das educadoras/dos educadores se expressasse na proposição, negociação, participação e principalmente na observação do brincar da criança.

Outra influência da produção italiana, mais especificamente da Abordagem de Reggio Emília que estava incorporada ao cotidiano do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo eram os Ateliers Pedagógicos. Eles foram criados no ano de 2008, quando se tomou a iniciativa de extinguir as muitas aulas especializadas que fragmentavam o trabalho desenvolvido pelas professoras em sala. Assim, os Ateliers aconteciam uma vez por semana com duração de 50 minutos e buscavam “[...] romper com práticas pedagógicas rotinizadas e ao mesmo tempo propiciar às crianças metodologias de trabalho que potencializem ainda mais suas aprendizagens [...]” (PPP, 2009, p. 45).

De acordo com o folder explicativo: “Os ateliers são espaços pedagógicos estruturados a partir dos interesses das crianças em pesquisar, experienciar ou conhecer determinados assuntos ou curiosidades” (2008).

No PPP do NEIA havia a seguinte definição dos trabalhos:



Esse tipo de trabalho incentiva o desenvolvimento intelectual da criança por meio da representação simbólica sobre determinada experiência vivenciada por ela, ou seja, “as crianças são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de suas “linguagens” naturais ou modos de representação” (EDWARDS, 1995, p.21)⁵⁰ (PPP, 2009, p. 45).

Considera-se que esta proposta representava um movimento diferenciado ao trabalho pedagógico, pois demandava determinado tipo de organização em que as pessoas se agrupavam por interesses, afinidades, possibilidades de diálogo que se mostravam às vezes dificultadas pelas ações com foco em um trabalho individualizado e restrito à sala da aula. A avaliação dos Ateliers se mostrava bastante positiva, segundo constava no PPP:

De acordo com os relatos das crianças e professores os Ateliers possibilitam uma alteração positiva na rotina desenvolvida dentro do núcleo, pois mostra-se como mais uma ação que incentiva a autonomia das crianças para tomada de decisões, estimulando a interação entre crianças de diferentes idades e entre os professores (2009, p. 46).

Na Cena abaixo se demonstra o que era considerado um diferencial naquele espaço educativo.

Na sala com a turma do Maternal II, a Estagiária senta com as crianças para a escolha dos Ateliers que acontecerão naquela manhã. A escolha se dá pela explicação de cada uma das Propostas. Observo que algumas crianças vibram mais com algumas propostas, o que revela seu envolvimento nesse trabalho que acontece semanalmente. Sendo uma proposta diferenciada, nessa manhã tivemos o diferencial da visita de um grupo

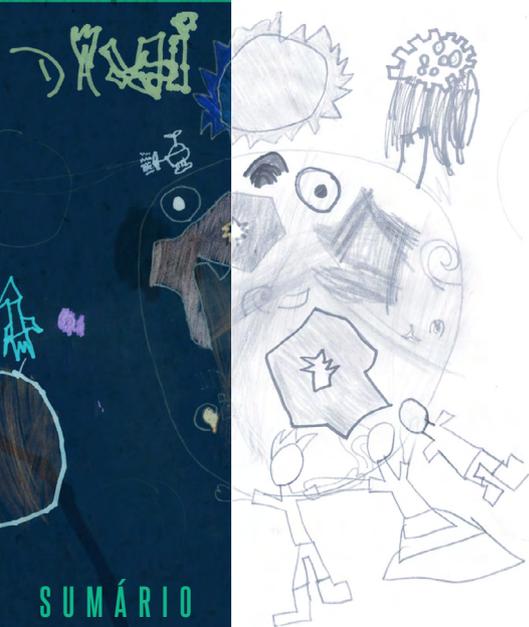
⁵⁰ Referência a obra italiana de EDWARDS, Carolyn. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

de professoras da Rede Municipal de Santa Maria para visitar o Núcleo e ver como acontecem os Ateliers. O grupo é tranquilo e já conhece algumas propostas, mesmo que no dia seja feita outra atividade. Por exemplo: O Atelier de Culinária já é conhecido pelas crianças, mas se discute então o que será feito. Há um Atelier interessante que será feito pela Professora Referência da turma: Escrita dos homens das cavernas. Feita a escolha, as crianças então são encaminhadas para os locais em que os Ateliers serão realizados. A Estagiária acompanha as crianças que ficaram no Atelier que aconteceu na sua sala mesmo.

Os Ateliers nesse dia foram um micro evento, um acontecimento que colocou algumas pessoas geralmente mais apáticas no cotidiano do Ipê em movimento.

Cena do dia 10/12/2009 – Turno da Manhã – Observação à Estagiária.

As propostas dos Ateliers Pedagógicos que aconteciam no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo eram constantemente realimentadas pelas pessoas que com eles mais se envolviam. Figuravam como possibilidade de encontro das pessoas, dos desejos individuais e coletivos, das crianças e educadores que se implicavam na travessia do cotidiano para o não cotidiano. A proposta de acontecerem semanalmente fazia com que ainda estivessem mais calcados na excepcionalidade do que na possibilidade de fazer deles uma constante novidade. Agradava-me a proposição de planejar a cada semana, pensar em novas propostas, inserir as propostas nos projetos das turmas, gerar novos projetos, considerar a potencialidade de fazer diferente a educação da criança no dia a dia. Abaixo temos uma demonstração de um momento de Atelier registrado com a turma do Berçário da tarde.





Na perspectiva de se pensar outros cenários a partir das referências positivas encontradas no cotidiano da Educação Infantil daquele espaço educativo, somam-se às apontadas em uma fala da Professora Referência do Berçário do turno da tarde quando se referia às atividades que desenvolvia com as crianças.

É a questão que eu coloquei, é a preocupação com o cuidar, uma coisa que me assusta muito... até pela nomenclatura de creche, eu acho que fica muito delineado somente o cuidado. E eu não vejo a Educação Infantil nem em creche, nem em escolinha, nem em instituições públicas grandes como só cuidar. É educar e cuidar, então quando a gente vê que a rotina parece que prevalece, eu acho que está prevalecendo o cuidar. Porque tem a questão do horário da alimentação, tem que cuidar o horário da limpeza, tem que entregar essa criança limpinha, pronta, sem marca de nada. Eu acho que está prevalecendo muito o cuidar, e isso é uma coisa que eu tenho trabalhado com os pais desde a primeira reunião, eu disse a eles que por vários momentos eles iriam perceber marcas nas crianças do que elas tinham feito,

porque ela ia voltar... Se ela tivesse tentado pela primeira vez comer sozinha com autonomia, ela iria voltar com feijão respingado na roupa e os pais iam poder enxergar isso, iriam ter que ter esse olhar de perceber que é uma aprendizagem, não é só um descuido da professora que deixou ali pingado de feijão. A gente deixa até propositadamente para que os pais consigam sentir o que a criança fez. Eu acho que se um pai recebe um filho no fim da tarde, limpinho, de cabelo limpo, de roupa limpa, ele não vai nem conseguir entender o que essa criança fez a tarde inteira. Eu acho que dá uma curiosidade e uma intranquilidade, de tu pensar: "Bom ele deve ter ficado sentado uma tarde inteira para evitar que se sujasse." E essa questão das atividades, pra mim é muito claro que a gente tem uma autonomia para planejar, que a gente consegue fazer a atividade como quer. Mas tem que ter um cuidado especial também com essa maneira que a gente entende a atividade. A atividade no berçário não é sentar e fazer um trabalhinho numa folha A4, mostrar uma pintura pra que vá na pastinha para os pais no final do ano. Uma atividade pode ser um momento que eles resolvem explorar o pátio, que eles resolvem e que eles demonstram vontade disso, que a gente se organiza para que eles possam fazer da melhor maneira, da maneira mais segura e mais curiosa possível. Eles vão querer descobrir que árvore tem aqui atrás, quantas árvores a gente tem, por quê que tem grama num certo espaço e no outro não tem grama,... Então se eles demonstrarem essa curiosidade a gente vai pensar atividades que permitam que eles façam esse tipo de coisa. Quando eles perceberam que tinha umas pinturas lá no muro de trás que estavam gastinhas, desbotadas, porque outras crianças tinham feito. A gente percebeu que eles tinham vontade de fazer isso também, que eles tinham a necessidade de deixar a marca deles naquele muro também. Então, isso é uma atividade, eles foram para o muro, eles mexeram com tinta, eles se sujaram, sujaram cabelo, sujaram... E tiveram essa oportunidade de fazer o que eles tinham vontade de fazer. Tudo que eles demonstram a gente procura usar depois no planejamento para que eles tenham a oportunidade de desenvolver atividades bem ricas na construção do conhecimento. (Professora Referência do Berçário – turno da tarde)

Os aspectos trazidos na fala dessa educadora são bastante ricos para se pensar uma concepção de trabalho pedagógico na

Educação Infantil. Desses aspectos, alguns foram grifados por entender que se relacionam às ações e pensamentos que estruturam o trabalho pedagógico com crianças pequenas. Na condução dessa investigação essas ações foram identificadas e também analisadas do ponto de vista da sua realização buscando ver como, no cotidiano, elas se sucediam.

Nesse sentido, o entendimento que se tem da(o): Função Social da Educação Infantil; Educação e Cuidado, Relação com as famílias baseada na complementaridade, Dimensão Curricular na Educação Infantil, relação entre Intencionalidade – Observação – Curiosidade - Conhecimento Pedagógico – Planejamento, podem configurar o que pensamos ser o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Esses aspectos não são exclusivos da educação da criança pequena, nem a Educação Infantil se reduz a eles. No entanto, são demonstrativos de que o entendimento tido sobre os mesmos, no caso dessa Professora Referência, delimitava uma proposta individual qualificada de educar a criança e fazia com que na materialidade do dia a dia as ações que compunham o trabalho pedagógico fossem realizadas de forma menos mecanizada e mais pensada do ponto de vista de uma *intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada*. Essa Referência Positiva se mostrou nesses aspectos, mas também para além da atuação com a criança, pois foi marcante também a condução de reflexões e apontamentos sobre como se realizar e conceber as ações no cotidiano tendo em vista a formação dos Bolsistas e Estagiários.

Do que foi exposto e analisado até este ponto, pode-se dizer que, apesar da rotina tensionar e por vezes condicionar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, na pesquisa realizada, alguns olhares lançados para a infância se diferenciavam, e isso incidia na forma de se realizarem as ações cotidianas com as crianças. Uma rotina segmentada em ações em que, de um lado se cuida do corpo, e de outro – e



quando se pode – se organizam práticas voltadas ao desenvolvimento e à aprendizagem da criança tem o poder de elaborar uma concepção de trabalho pedagógico marcadamente temporal. Ou seja, um trabalho pedagógico segmentado tanto espacial quanto temporalmente.

O trabalho pedagógico, embasado em concepções acerca da infância, de criança, da Educação Infantil e dos elementos característicos de como precisa ser proposta a educação da criança pequena, gera as ações e os pensamentos com os quais se pode pensar por exemplo a organização de espaços e de tempos na Educação Infantil. A concepção de trabalho pedagógico, nesse caso, é o que gera as rotinas e conseqüentemente auxilia a pensar em como desempenhar ações que são próprias da experiência de estar em ambientes de educação coletiva.

Pensar uma concepção de trabalho pedagógico levando em conta a educação de crianças ainda muito pequenas requer um olhar diferenciado para a infância. Nesse sentido tem-se claro que um olhar naturalizado é produto e produtor de práticas cristalizadas com a criança. Precisamos propor outras formas de olhar para a criança nos diferentes momentos e nas diferentes ações que perfazem o cotidiano de educação de crianças pequenas.

Na Educação Infantil, as ações relacionadas à higiene, alimentação e ao sono da criança são consideradas integradas a sua educação. O binômio educação e cuidado ainda é um ponto a ser discutido nos espaços educativos e nos processos formativos de pedagogas e pedagogos. Mostra-se relevante que essas discussões sejam iniciadas pelo que se entende por educação, para que se possa delimitar como essas ações, por vezes tão inferiorizadas, podem ser colocadas no patamar devido quando se trata de educar crianças que estão apreendendo o mundo pelo toque, pelo cheiro, pelo gosto.



Uma concepção de trabalho pedagógico precisa considerar que o que acontece nos diferentes momentos em que a criança está na creche, os espaços ocupados e os tempos experienciados são a materialização da intencionalidade da professora/do professor. Mesmo antes de chegar aos espaços educativos, há o pensar sobre, há a projeção de ações e movimentos a serem impressos no cotidiano. E esse pensar sobre está impregnado pela disposição acolhida do outro, pelo olhar que espreita a criança, deixando-a ser ela mesma, mas contribui com o que ela pode ser e viver na sua infância.

Nesse sentido o trabalho pedagógico é o processo pelo qual nos tornamos professores de crianças a cada dia, envolvidos com a infância e com o que ela representa como possibilidade de renovação do mundo. E é no cotidiano, nas relações possíveis de serem experienciadas por adultos e crianças nos espaços educativos que se mostram as diferentes forças com as quais se convive e que precisam ser olhadas de forma criteriosa para pensar a educação da criança.

No cotidiano das instituições de Educação Infantil estão inseridos os serviços profissionais de outras pessoas que se envolvem com ações diretamente relacionadas à educação da criança. Essas relações por vezes se mostram tensas e com a força de determinar intensidades no trabalho com a criança. É nesse sentido que, a seguir, se discutem essas relações e como elas se estruturam tendo em vista a caracterização da instituição como educativa e a faixa etária atendida: crianças pequenas.

Coexistência de forças no cotidiano de educação de crianças pequenas

Estando inserido no contexto universitário o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo apresentava uma organização bastante diversa

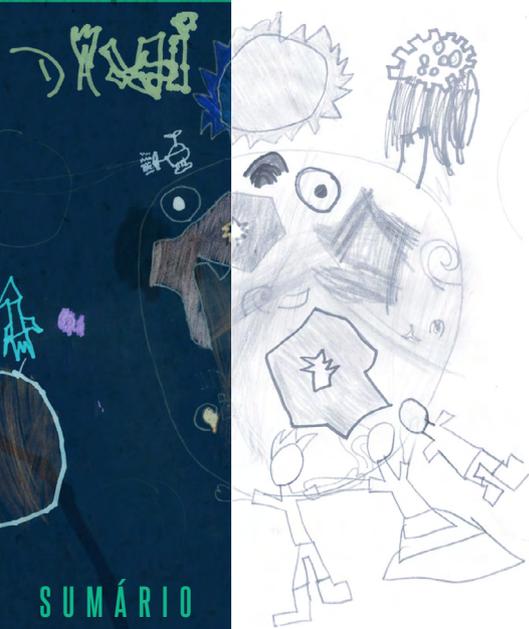


em relação ao quadro de profissionais que lá atuavam. Essa situação apresentava, de um lado a diversidade de pessoas e profissionais que a uma instituição de Educação Infantil é salutar, e de outro a necessidade de que as ações dos diferentes segmentos se complementassem no cotidiano tendo em vista a educação das crianças. Para configurar o trabalho pedagógico desenvolvido no NEIIA, estabeleceu-se como horizonte caracterizar a relação existente entre as diferentes ações desenvolvidas pelos professores e outros profissionais, partindo do pressuposto de que todas elas se relacionavam direta ou indiretamente ao trabalho pedagógico.

Ao iniciar as Observações no Núcleo, já no primeiro dia realizei uma reflexão sobre o que tinha olhado, ouvido, cheirado, sentido.

Parece-me que o Ipê vive a cotidianidade sem “decisões pedagógicas”. Todos falam mais alto que as pessoas que têm formação Pedagógica... Os movimentos são lentos... as pessoas se melindram para falar o que realmente é o Ipê. As crianças precisam almoçar rápido, lanchar rápido, têm horário para tudo. Os Educadores, conseqüentemente também tem horário para tudo. Porém, esse não necessariamente é apressado. Aquela mesa de lanche de adultos sempre posta é a continuidade do cartaz que se vê na chegada com a televisão sempre ligada, e quando as músicas da tarde são as sertanejas. (Reflexão do dia 01/10/2009 – Diário de Campo).

Essa reflexão mostra o início de um processo de imersão que foi necessário para olhar o trabalho pedagógico na educação da criança pequena tendo em vista ter percebido, desde os primeiros dias de observação, alguns limites nas relações que (se) travavam no/o cotidiano. A partir dessas reflexões iniciais os Questionários foram organizados para serem respondidos, tendo como um dos objetivos levantar as percepções dos profissionais dos diferentes segmentos do NEIIA quanto as suas atividades. Uma Cena que demonstra essa necessidade foi vivida em um diálogo com a Coordenadora Pedagógica do NEIIA.



[...] Começo informalmente com a Coordenadora Pedagógica uma conversa que rendeu muitas interrogações na minha cabeça. [...] Ela me relatou fatos que eu já sabia pela Coordenadora do NDI, mas também outros que aliados ao que tenho visto no Ipê, geram muitas preocupações. O fato dos funcionários da UFMS terem seus horários acordados entre eles e com a Direção do NEIIA, sem que ela (a Coordenadora Pedagógica do NEIIA) tenha alguma ingerência ou possa pelo menos se manifestar sobre. O fato de alguns professores e bolsistas também se comportarem dessa forma e terem o aval da Direção; o fato de não se privilegiar o trabalho coletivo. [...] Falamos sobre algumas posturas de Educadores que parecem não ter vontade de estarem do Ipê. Ela me demonstra respeitar que uma pessoa decida não investir mais em si e na sua carreira, e reforça: “Quem tem que ver se para estar aqui pode ser alguém assim, somos nós, entende?! É a instituição que precisa se definir”... Essa sua fala me remete a pensar na Institucionalização, nos rumos que queremos e precisamos conseguir imprimir na história do Ipê. Questionei a Coordenadora Pedagógica sobre seu lugar no Ipê, sobre sua atuação, o que ela pensa sobre ter mais poder de resolução de problemas que estão ligados à própria Universidade, por exemplo. Ela é categórica: “Eu não Grazi, eu estou aqui investindo, meu papel aqui é político, eu pretendo fazer as coisas aparecerem... Eu acho que precisa alguém com conhecimento para dizer e estabelecer o que vale e o que não vale aqui dentro, não de forma autoritária, mas precisa combinar, entende? ‘Olha, vale vender roupa, experimentar roupa no horário de trabalho? Se vale, vale, se não, bem então aqui a gente assume que que é um espaço para educar crianças, OK?!”

Cena do dia 06/10/2009 – turno da Manhã.

As relações profissionais vividas nos espaços de trabalho cotidiano são por vezes atravessadas pela falta de diálogo, pela necessidade que cada pessoa tem de marcar um espaço profissional baseado em suas necessidades mais particulares, o que impede de olhar sua inserção no trabalho de forma mais coletiva e comprometida com a instituição a qual se está ligada. A marca aparente do cotidiano vivido no NEIIA, à época da realização da pesquisa, é a da particularidade. Todos se ocupavam da educação de crianças pequenas direta ou indiretamente, mas nem todos na mesma intensidade, com o mesmo vigor e rigor.

Haviam intencionalidades expressas, mas que nem sempre era comum a todos e por isso não poderia ser reverenciada. No dia a dia se mostravam diferentes aspirações de diferentes gêneros, com diferentes possibilidades de que se efetive a educação das crianças. A diversidade nesse caso não precisava de afirmação e frequentemente possibilitava que as pessoas se autorizassem a agir pela via da particularidade com que se realizam as ações no cotidiano. Conforme a resposta de uma Bolsista, o NEIIA tem um diferencial que é “[...] a autonomia e liberdade dos funcionários.”, considera-se que esta autonomia e liberdade tinham, como em qualquer espaço profissional, implicações ‘para o bem e para o mal.’

Com base nas respostas dadas nos questionários pode-se dizer que as Servidoras de carreira da UFSM acreditavam que suas atividades no NEIIA atendiam as necessidades reveladas no dia a dia da educação das crianças. Mesmo com algumas respostas evasivas, demonstrava-se, como no caso a seguir, que há conhecimento de sua área, mas sem articulação, diálogo, complementaridade de ações para que o trabalho pedagógico se efetivasse de maneira mais participativa.

Como meu trabalho no núcleo está voltado para a prevenção, às vezes fica prejudicado pelas trocas de pessoal. Trabalha-se para que as crianças não gritem, não usem de forma abusiva

a voz e durante uma atividade pedagógica o som (a música) usada está muito alta. Onde se confunde o gritar com o cantar, ou usa-se o grito para chamar a atenção das crianças. Na hora da alimentação, que é uma oportunidade para se trabalhar os órgãos fonoarticulatórios, são usados alimentos esmagados, porque a criança não come grão, não mastiga a carne, trocando por um tipo só de alimento como: arroz, caldo de feijão, ou mesmo pela mamadeira e de preferência com um furo grande para passar mais rapidamente o líquido. (Fonoaudióloga)

O papel da Fonoaudióloga, assim como o da Nutricionista estava previsto no PPP do NEIIA. Lendo este material foi possível perceber no documento a relação das ações desses profissionais com o trabalho pedagógico, a descrição é um tanto vaga e não explícita como essa relação pode acontecer. No caso da fonoaudiologia, cita-se “programas de prevenção”, o que se mostrava no dia a dia, porém, eram ações bastante pontuais, a entrada e saída relativamente rápidas em algumas salas e algumas intervenções também pontuais em Reuniões Gerais. Essas ponderações podem ser verificadas pela Cena a seguir:

A Coordenadora do NDI abre espaço para se avaliar todos os aspectos do NEIIA, cada um olhando para si, para o que faz, para o que pensa sobre o Ipê. Uma Funcionária Técnico-Administrativa (Recreacionista) relata que faltaram momentos de decisões coletivas, dizendo que sentiu que não foi ouvida sobre as decisões relacionadas ao Dia da Criança, por exemplo. Uma Bolsista que atua no apoio às atividades da Coordenação Pedagógica posiciona-se sobre a necessidade de haver pauta prévia a ser discutida e posteriormente seguida; também considera importante que se faça uma Ata de cada Reunião. Sobre esse aspecto a Professora Referência da Pré-escola do turno da manhã reforça a necessidade desse registro. A Coordenadora e a Coordenadora Adjunta do NDI demonstram querer explicar

que para a reunião desse dia havia um planejamento. [...] Depois de se tentar refletir sobre alguns fatos acontecidos no Núcleo e que envolvem a necessidade de diálogo entre os diferentes segmentos ou setores do NEIIA, a Diretora considera: “Aqui no Ipê tem vários grupos de funcionários, tem os da cozinha, tem os da limpeza, tem a portaria, tem os Professores, tem os Bolsistas. Então precisa saber como chegar para falar com as pessoas. Precisa ter jeito de chegar lá na cozinha e falar as coisas.” [...]

Depois dessa colocação da Diretora, algumas perguntas foram direcionadas à Fonoaudióloga sobre suas atividades no Núcleo. Ela respondeu que não pode atender as crianças no espaço da universidade em função do Conselho Regional, a Professora Referência do maternal II da tarde questionou então se ela não poderia orientar melhor os educadores sobre possíveis distúrbios de fala das crianças, ou até mesmo realizar algum Atelier sobre como utilizar a voz, e então a Fonoaudióloga relatou que não tem segurança para atuar com um grupo de crianças. As Professoras Referência disseram que, como consideram importante esse tipo de atividade, elas poderiam auxiliar num Atelier por exemplo. A Professora Referência do Berçário da tarde questionou a Recreacionista que atua na Informática sobre seus horários, ao que ela respondeu indicando sempre seis horas diárias de trabalho. Numa atitude de proteção e autoproteção algumas pessoas falam que quando precisaram do auxílio da Recreacionista (Informática) foram atendidas.

Fica claro depois dessas discussões que os Educadores precisam chamar os Funcionários para contar com seu auxílio no que for necessário para o desenvolvimento das suas atividades, sejam elas junto às crianças ou não. Não fica claro, porém como as Funcionárias Técnico-Administrativas da Universidade se inserem no trabalho pedagógico desenvolvido no NEIIA.

Cena do dia 07/11/2009 - Reunião Geral.



Cenas como essa demonstravam como os diferentes segmentos de profissionais, de acordo com sua formação e atribuições do cargo que ocupavam, estabeleciam as relações profissionais necessárias na condução do trabalho pedagógico desenvolvido no NEIIA. As muitas pessoas trabalhando sem saber seu lugar nas atividades que se desenvolviam com a criança pequena mostravam também a dificuldade de cada um em conhecer, reconhecer e se reconhecer no cotidiano realizando as atividades profissionais que lhe cabiam.

Vale ressaltar que uma “Micro Cena” aconteceu na Reunião Geral do dia 07/11/2009, sendo que essa estaria situada no exato momento em que, estando aberto o espaço para avaliações de todos, a Professora Referência do Berçário da tarde se pronunciou (espaço delimitado na Cena acima pelas primeiras reticências).⁵¹

(A Professora Referência do Berçário da tarde inicia sua fala dizendo que, ao tentar fazer as leituras para se preparar para a Seleção do Mestrado tem pensado muito no Ipê Amarelo, nas coisas que tem vivido naquele que é o seu espaço de trabalho. Ela cita Pérez Gomes como o autor que tem lido, relatando que ele trata da escola como espaço de cruzamento de culturas. E pondera: “E aí pensando nesse cruzamento de culturas, e pra pensar o Ipê Amarelo... Eu vou ler uma parte do livro:

Cada instituição tem seus ritos, costumes, as formas de organizar o espaço e o tempo, os consensos não-discutidos, as ideias onipresentes, as expectativas não-questionadas, os interesses

51 Esta “Micro Cena” foi trazida dessa forma no sentido de demonstrar, dentro de uma Cena que foi discutida com a Equipe Diretiva, um aspecto que se sobressaiu nessa pesquisa: a coexistência de forças entre os diferentes grupos e segmentos profissionais que atuavam no NEIIA. Essa coexistência conferia organicidade aos trabalhos, referenciava algumas atuações como sendo necessárias na estruturação das atividades desenvolvidas com as crianças. Nessa mesma coexistência de forças se percebia a falta do entendimento coletivo sobre a contribuição de cada um, com suas atividades nas ações que estruturavam o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

inconfessáveis, os códigos aprendidos e reproduzidos de forma mecânica, os roteiros subentendidos...[...] A escola deve refletir sobre si mesma para poder se oferecer como plataforma educativa, a qual tenta aclarar o sentido e os mecanismos através exerce a ação da influência sobre as novas gerações. (PÉREZ GOMES, 2001, p. 18). Ela relata depois que pensa no PPP, nas tentativas de encaminhamentos, na necessidade de falar sobre ele, discutir sobre ele. Diz que se não se falar sobre isso, não se discutir isso, não se discute a identidade do Ipê Amarelo. Diz: “A gente não se coloca como um espaço coletivo, um espaço pensado para as crianças.” Ela traz então algumas questões: “Por que a gente planeja gurias? Em nome de quem e de que se planeja? Em função de que se organiza a rotina? Em função das crianças ou dos horários dos adultos? A serviço de que o Ipê Amarelo está? A serviço das crianças ou dos adultos?” Mesmo com alguns olhares que se atravessavam, algumas cabeças que se abaixavam para o cochicho, ela continua dizendo que tem uma outra citação que tem muito a ver com ela e com o que ela tem vivido no Ipê Amarelo, pois muitas vezes as pessoas podem achar que ela fala coisas que ela vê, ou que pensa por motivos pessoais: “As pessoas levam para o lado pessoal.” Porém, ela adverte que são preocupações dela sobre o espaço do qual ela faz parte. A Professora Referência diz ainda que acredita que essa deveria ser uma prática de todos: “Olhar também para fora das salas, porque se as coisas não estiverem caminhando bem em toda a instituição, o trabalho de cada um pode não caminhar bem também. A citação é de Paulo Freire, do livro Pedagogia da Autonomia.”

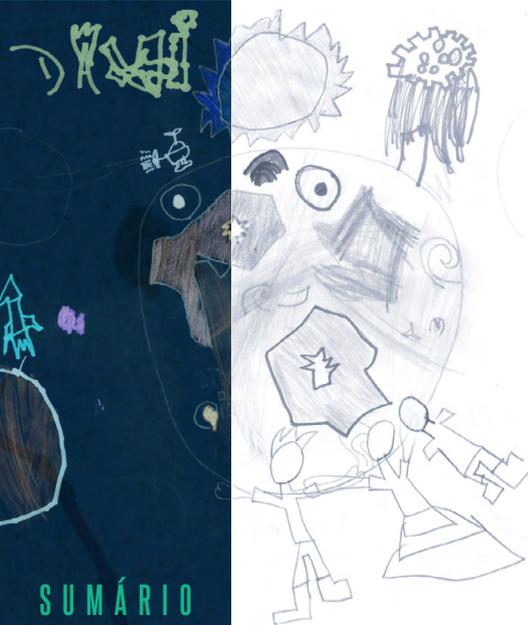
[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. [...] constato não para me adaptar mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à

impotência. O conhecimento sobre os terremotos desenvolveu toda uma engenharia que nos ajuda a sobreviver a eles. Não podemos eliminá-los mas podemos diminuir os danos que nos causam. Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 2000, p. 85-86) Finalizando sua fala, em meio a muitos olhares que parecem não entender o que acontece, ela diz: “É isso, façam o que quiserem com essas palavras”).

Finalizando sua fala dessa forma, essa Professora Referência pediu de todos os presentes uma reflexão, que tenho dúvida ter sido feita, dada a forma como rapidamente se trocou o assunto na reunião, sem que ele tenha sido retomado uma vez sequer...

Micro Cena do dia 07/11/2009 – Reunião Geral.

Essa Micro Cena demonstra que algumas pessoas agiam motivadas apenas pessoalmente e por isso quando uma Referência Positiva como essa se manifestava tendo em vista convicções, valores que recolocavam a educação da criança como foco central e numa tentativa de reflexão coletiva, *as vozes dos outros se calavam*. A fala da Professora Referência do Berçário representava a busca por pensar coletivamente uma cultura do isolamento, do fazer por fazer e do fazer



para que o eu particular ficasse bem, representava também a necessidade de pensar como se posicionam coletivamente como espaço de educação de crianças frente a algumas situações do cotidiano.

A *coexistência de forças* visualizada em diferentes situações no cotidiano do NEIIA pode ser traduzida na forma como os diferentes grupos de profissionais que atuavam naquele espaço educativo exerciam forças muitas vezes contrárias à concepção de trabalho pedagógico que se tem defendido. Essa *coexistência de forças*, na maioria das vezes, condicionava algumas ações que poderiam ocorrer de forma mais “tranquila” no cotidiano. As necessidades particulares sendo levadas em conta em detrimento das decisões coletivas são os exemplos mais marcantes que foram visualizados.

A partir das ideias de Heller e Fehér podemos apoiar o que se tem configurado como uma *coexistência de forças* que permeavam o cotidiano e influenciavam o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. “As pessoas têm diferentes necessidades, assim como diferentes estruturas de necessidades, e é altamente improvável que os mesmos padrões de ação convenham a cada um e a todos” (2002, p. 55).

Os autores discutem as possibilidades de satisfação de necessidades dos sujeitos numa sociedade que se sabe insatisfeita. Para tanto, entende-se que as atitudes voltadas para as carências individuais, que ficam no nível da particularidade são visualizadas em nosso cotidiano com mais força. Ao contrário disso, defende-se atitudes voltadas para as necessidades de autodeterminação, o que se diferencia de tentar satisfazer as “simples carências” que se dão no nível da particularidade. A busca pela autodeterminação pode acontecer de duas maneiras: podemos concentrar forças no desenvolvimento de nossas capacidades, ou projetando a autodeterminação dos outros simultaneamente à nossa, como auto entrega a tarefas e causas. (HELLER; FEHÉR, 2002).



A retomada de algumas formas coletivas de participação que visam o bem comum precisa ser o foco das nossas atuações no cotidiano. Um coletivo não se estabelece com base nas satisfações de carências não legitimadas pelo grupo social a que pertencemos. Nesse sentido, indicamos a necessidade de que se discutam perspectivas de atuação na coletividade que sejam sustentadas em relações de auto entrega nas tarefas, a contribuição para um trabalho pedagógico que leve em conta os sujeitos implicados precisa ser um dos focos de atenção.

A Cena da Reunião Geral do dia 07/11/2009 foi escolhida para a Discussão das Cenas do Cotidiano realizada com a Equipe Diretiva. A intervenção trazida abaixo vem contemplar o que foi chamado de *omissões conscientes e não tão conscientes* que apontam para a necessidade de um trabalho formativo aos diferentes segmentos do NEIIA.

E aí, me parece que o problema é nosso, é de gestão. Como a gente articula essas pessoas para que elas possam de fato compreender que isso tudo é um todo. Então a gente precisa, enquanto equipe gestar isso, articular. Todos esses problemas que estão aí eles se repetem a dois anos desde que nós estamos à frente do Projeto. É como a gente articula essas coisas para que essa linguagem possa fluir e chegar em todos. Porque em algum momento no final do ano passado em que a gente trabalhou com todo mundo, no final do ano passado isso apareceu. (Coordenadora do NDI)

Percebe-se nessa fala que a presença/ausência de alguns funcionários nos trabalhos desenvolvidos no Núcleo é tomada como uma fragilidade no trabalho da Equipe Diretiva. Porém, salienta-se que as atividades profissionais de cada uma das Servidoras de carreira da UFSM estavam ligadas a uma chefia que, legal e institucionalmente, não era a Coordenação do NDI.

A relação entre as Funcionárias da equipe de apoio e a Coordenação do NDI se mostrava no mínimo “embaçada”, pois eram

pessoas lotadas no Centro de Educação, via NIEPE – Núcleo Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão - a chefia direta das mesmas era a Direção do Centro de Educação, que por sua vez nomeia a figura do Diretor do NEIA para: “Planejar, dirigir e supervisionar a execução das atividades do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo – NEIA, em consonância com as finalidades estabelecidas em seu projeto;” (PPP, 2009, p. 54).

Todas essas relações ambíguas, por vezes conflituosas tornavam as relações de trabalho carentes de ética e de comprometimento com o quê, e com quem se deve implicar na realização das atividades profissionais. Essa característica não é exclusiva do Centro de Educação ou do NEIA e pode ser percebida no Extrato do Questionário de uma Estagiária que esteve no Núcleo por cinco semanas:

Em relação à organização, percebo o Ipê como um grupo muito heterogêneo nas relações e nos trabalhos, o que resulta num âmbito maior da organização do núcleo. Percebi falta do sentimento de pertença, das pessoas se sentirem parte de uma equipe que tem que ter um objetivo em comum, apesar das diferenças entre cada pessoa. Acho que acima de tudo está o trabalho ali desenvolvido, que deve prevalecer e ser o norteador das ações. O que torna necessário as pessoas se distanciarem de si e pensarem no outro também. Achei esta uma questão muito forte, pois a desunião, as intrigas, o querer ser melhor que o meu colega de trabalho, não podendo trocar ideias, pois só eu tenho que ser bom, tudo isso consome e gera atitudes falsas e o descomprometimento com o núcleo, dando espaços a rivalidades. Penso que esta é uma questão que deve ser repensada pelos seus gestores, pois é a partir destes que poderá ser melhorado o ambiente de trabalho, a convivência e os resultados deste trabalho. (Estagiária M – Maternal III – turno da tarde)

Este extrato caracteriza a sensação e a visão de uma pessoa sobre as relações de trabalho que geravam atividades segmentadas em alguns grupos no NEIA. Essas relações estão ligadas a uma dimensão do trabalho pedagógico que é política. Na *dimensão política* do traba-

lho pedagógico está presente a ideia de que o trabalho coletivo exerce força, é requisito básico, é condição para que o mesmo aconteça. Ao mesmo tempo o trabalho coletivo é consequência, resultado, pois um trabalho pedagógico sério, propositivo, e coerente conduz e fortalece o coletivo. (KRAMER, 2008)

O trabalho pedagógico marca a intencionalidade do educador. Nesse sentido, reiteramos que uma intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada precisa se pautar também no trabalho coletivo necessário aos objetivos que pretende alcançar na educação das crianças. Para tanto o lugar do educador, com seus conhecimentos sobre seu trabalho precisam estar configurados para além das perspectivas da particularidade.

Mais uma vez alguns grupos se mostravam com ideias e forças que não coadunavam na coletividade. Essa afirmação pode ser exemplificada com o extrato de um questionário colocado a seguir:

No que diz respeito à organização pedagógica e institucional, entendo que existem muitos desafios que tratam da responsabilidade profissional e da construção de saberes pedagógicos de cada sujeito educativo. Além das implicações éticas cotidianas, discussão e cumprimento da carga horária de trabalho, efetivação do diálogo e comunicação necessária para que possamos trabalhar em grupo de forma colaborativa. Nesse sentido, percebo que o núcleo perde muito o caráter educativo, pois o foco "real" encontra-se nas relações interpessoais, centrando-se nos problemas culturais docentes gerados pelo isolamento, competição e dificuldades (Coordenadora Pedagógica do NEIIA).

Para se analisar um contexto específico em que a educação como prática social se insere é necessário que tenhamos visão das dimensões que envolvem o trabalho da educadora/do educador, seus projetos ligados à profissão e aos caminhos pelos quais realiza suas travessias mais pessoais que o envolvem e determinam suas ações no trabalho.

A educação está vinculada a um processo histórico e social que se realiza através de mediações estabelecidas no interior de um projeto, sendo gerada por ele. A instituição em que se desenvolve a educação é o lugar por excelência em que se pensa a dimensão educacional e o trabalho dos educadores. A escola, ou instituição educativa, aqui entendida a instituição de Educação Infantil, é a instância social em que se faz a mediação e a articulação de outros dois tipos de projeto: político da sociedade e pessoal dos sujeitos envolvidos. (SEVERINO, 2001, p.154)

As diferentes aspirações pessoais e profissionais que envolvem sujeitos de uma mesma realidade educacional não são características negativas ao trabalho da professora/do professor. Para se pensar o trabalho pedagógico numa dimensão coletiva é necessário que se concentrem esforços em torno de um projeto institucional que seja comum. No cotidiano de trabalho do NEIIA várias foram as demonstrações de que mais as aspirações particulares demarcavam o tipo de trabalho desenvolvido e isso ficava claro para algumas pessoas.

No que se refere ao grupo de trabalho (professores), percebo que há intrigas camufladas, não é um grupo homogêneo que compartilha dos mesmos ideais de educação, principalmente no que se refere à ética e coerência entre o discurso perante as crianças e sua prática. (Bolsista do Maternal II – turno da tarde).

Como prática social a educação é simultaneamente técnica, ética e política, “[...] atravessada por uma intencionalidade teórica e fecundada por uma significação simbólica, conceitual e valorativa” (SEVERINO, 2001, p. 84). A inserção no mundo do trabalho, possibilitada pelas experiências de estar auxiliando as atividades profissionais de uma pessoa que já tenha finalizado sua formação acadêmica, representam a possibilidade de aprender conteúdos da profissão que são técnicos, pedagógicos nesse caso, mas também políticos e éticos. Essa era a realidade vivenciada pelos Bolsistas que atuavam no NEIIA. Muitos deles ainda não haviam finalizado seu

curso de graduação, e por isso tinham, na experiência de atuar com as crianças, tendo como referência o trabalho de uma outra pessoa, a possibilidade de construir as próprias referências profissionais para o trabalho com crianças pequenas.

Dentre os Bolsistas que atuavam no Núcleo apenas quatro já haviam concluído o curso de graduação em Pedagogia, estando vinculados a algum curso de Especialização, o que possibilitava estarem ligados ao Projeto do NEIIA. Dois desses Bolsistas atuavam em sala com crianças e as outras duas realizavam atividades de apoio.

A relação estabelecida entre as Professoras Referência e seus Bolsistas foram percebidas como diversas nos períodos de Observação. Algumas Referências sustentavam com os Bolsistas uma relação de respeito que se mostrava comprometida com a formação dos mesmos por meio de diálogo, orientações sobre como proceder, mas também dando espaço para que a pessoa pudesse agir e compor suas referências profissionais.

Como já foi dito, haviam as Referências com as quais os Bolsistas podiam construir laços que mais se assemelhavam a camaradagem e cumplicidade sem que isso envolvesse a demonstração de comprometimento com a sua formação. Havia também as Referências que demonstravam dificuldades em demarcar seu lugar na organização dos trabalhos seja pela formação do Bolsista ser colocada por ele mesmo de forma impositiva, seja pela própria Professora Referência demonstrar fragilidade em se estabelecer como a pessoa que exercia o papel de organizar os trabalhos.

Essas considerações mostram que as forças exercidas no cotidiano do NEIIA estavam ligadas a grupos constituídos de diferentes formas: Professoras Referência com seus Bolsistas; Professoras Referências entre si, com ou sem seus Bolsistas; Bolsistas com ou sem formação (graduação concluída); Professoras Referência e seus



Bolsistas do turno da manhã e Professoras Referência com ou sem seus Bolsistas do turno da tarde.

As forças de que se fala eram relacionadas à organização dos trabalhos como um todo, mas mais especificamente: nas formas de dispor dos espaços físicos, de se organizar os tempos e os espaços de atuação, na consideração (ou não) da criança como foco central dos trabalhos, no reconhecimento da pedagoga/do pedagogo como o profissional que responde pelo conhecimento pedagógico que deveria propor e estruturar o trabalho realizado com as crianças.

Considera-se que a coexistência dessas forças entre os diferentes profissionais que atuavam no NEIIA, fossem eles Educadores – Professoras Referência, Bolsistas, Estagiários –, Funcionários dos Serviços de Apoio – fossem eles vinculados à universidade ou não – e a Equipe Diretiva produziam uma realidade na qual se apresentavam valores, crenças, concepções, escolhas, consensos revelados ou não, mas também algumas omissões em relação à educação da criança e ao potencial formativo do NEIIA.

Nesse sentido, a pesquisa levou à necessidade de colocar em pauta, demonstrar, chamar para pensar, refletir coletivamente sobre o caráter formativo daquele espaço, nos aspectos relacionados aos adultos ou as crianças, como bem escreveu uma Bolsista sobre o NEIIA: “É um local formador de indivíduos[...]” (Bolsista do Maternal I – turno da tarde). Nesse sentido, abaixo tem-se o extrato de um Questionário que apontava para uma questão a ser pensada, já que investir na formação permanente é uma forma de valorizar o trabalho da professora/do professor:

Em relação ao tempo, me remeto às condições de trabalho dos professores e estagiários. Acredito que por ser esta carga horária de seis horas, por ser um modelo de creche, deveria ser investido mais nos profissionais que ali trabalham, valorizando o trabalho de cada um, dando o exemplo para outros lugares

através de condições salariais melhores. Penso que o trabalho da professora/do professor é um trabalho muito importante na nossa sociedade, que merece ser reconhecido e, principalmente, valorizado pelas pessoas. Entretanto, se neste espaço que é um modelo para os demais não for valorizado o professor e o seu trabalho, não se pode querer exigir em outros espaços (Estagiária M Maternal III – turno da tarde).

Ao discutir a *coexistência de forças* que acontecia nas relações cotidianas no NEIIA, vieram à tona as consequências disso nas formas mais pessoais de encarar essas relações no âmbito da vida profissional.

Essa coisa da cultura que vocês trazem, eu percebi algumas coisas durante esse ano aqui. O Ipê tem 20 anos e algumas coisas que se constituíram. Saem duas professoras e entram duas professoras novas. As pessoas entram de uma forma e já expressaram: “Eu era diferente, mas a força aqui dentro me fez ter que agir assim, então eu acabo ficando assim como todo mundo porque é como se eu lutasse sozinha contra o mundo. Daí as coisas reproduzem, reproduzem, reproduzem[...]”

E eu senti isso na pele todas as vezes que eu fiz movimento, por exemplo, eu queria falar com os funcionários, eu queria entrar na cozinha. Nós duas uma vez tivemos uma discussão sobre isso, daí tu me disse: “Não, os funcionários deixa que eu falo.” (Falando com a Diretora) Quer dizer... porque até hoje foi assim, sabe. Daí eu não sabia mais como agir...eu me sentia amarrada, que foi quando eu cheguei para vocês e disse (referindo-se às Coordenadoras do NDI): “Gurias eu não sei o que eu estou fazendo aqui, porque eu não estou fazendo praticamente nada, não que tu estivesse errada, mas isso pra ti já era uma verdade (Falando com a Diretora). Mas para quem entra não é. Então daqui a pouco, pra mim me manter viva, eu vou me acomodando, acomodando, daqui a pouco eu já estou tão igual, que eu já não percebo mais nada do que eu percebia quando eu entrei, porque é a cultura escolar, Perez Gomes, traz isso: isolamento, a dúvida, o medo, a angústia, que vai fazendo as pessoas tomarem certas atitudes (Coordenadora Pedagógica do NEIIA).

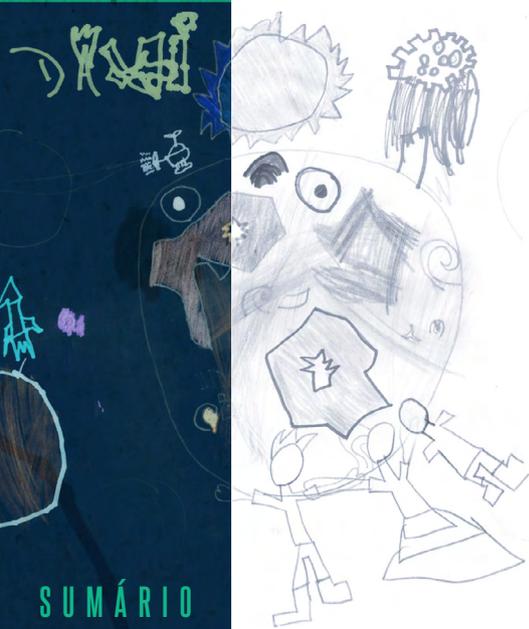
Essa fala demonstra exatamente o movimento que outras pessoas relataram em conversas informais no período em que estive

muito próxima daquele espaço educativo. Diante de um grupo que era bastante oscilante, pelo menos em relação aos Bolsistas, algumas Professoras Referência se mostravam, às vezes, desmotivadas em função de ficarem muitas vezes sem saber como agir, a quem recorrer, o que dizer, pois existia uma fragilidade na atitude de delimitar espaços de atuação, de sistematizar e fazer chegar as informações necessárias ao andamento dos trabalhos. Essa fragilidade se materializava em *cenários de proteção* nos quais algumas pessoas em sua atuação profissional *protegem aos escolhidos para assim se auto protegerem*.

Esses cenários ficavam claros para algumas pessoas que buscavam se comprometer com o trabalho desenvolvido no cotidiano do NEIIA, mesmo que esse fosse marcado pelo que Heller (2008), ao caracterizar a vida cotidiana, chama de precedente. O precedente é um tipo de pensamento e uma forma de compreensão que nos serve para conhecer situações da vida diária. Baseamo-nos em precedentes, tendo como base situações já vividas, ou já relatadas, sem que para isso precisemos refletir sobre a situação que se coloca no momento. Dessa forma, o precedente não demanda olhar as pessoas envolvidas, a historicidade do fato, muito menos as implicações do mesmo. Algum precedente é necessário à cotidianidade, mas não podemos ficar restritos a ele, já que isso impediria a capacidade de renovação e passagem de uma situação dada a uma outra efetivamente refletida e que levasse em conta a pessoa e a história que pode ser revista e recontada.

Também é necessário pensar na reprodução colocada pela Coordenadora Pedagógica do NEIIA no seguinte sentido: “A prática cotidiana se deixa desviar, enquanto experiência, e valorizar, enquanto prática limitada, a prática de uma vida individual que cedo ou tarde acaba enalçando na resignação.” (LEFÈBVRE, 1991, p. 199).

Em meio a tantos cenários que se produziram e que levaram a estabelecer as relações trazidas até aqui, faz-se necessário delimitar aspectos desses cenários que interferiam sobremaneira no trabalho

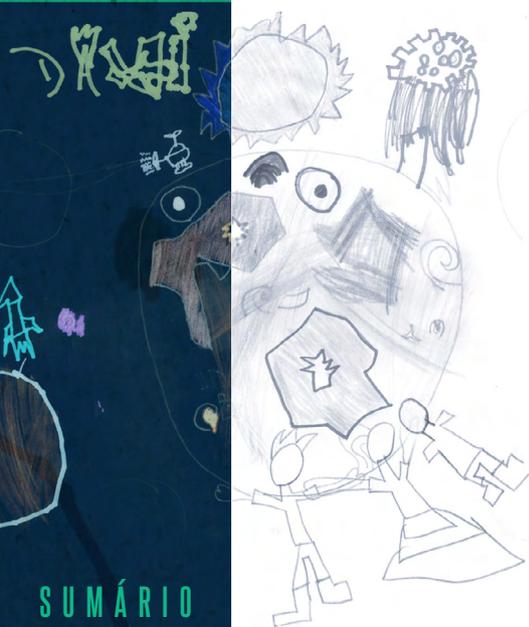


pedagógico que acontecia no cotidiano do NEIIA. Em um espaço educativo, muitas decisões são necessárias a todo momento, os aspectos práticos como organização de horários e turnos de trabalho tinham ações condescendentes por parte da Direção e foram inicialmente questionados pela Coordenação Pedagógica, o que revela a segmentação entre o Administrativo e o Pedagógico.

As normas e regras, feitas por alguns e servindo para alguns, (e que, de alguma forma iam na direção contrária de se ter como foco as crianças) faziam com que sentimentos de acomodação e desestímulo se instaurassem nas pessoas e numa coletividade apontando para a necessidade de olhar para essas situações de forma mais atenta, tendo em vista a necessidade de decisões pautadas numa perspectiva realmente democrática. Para Heller e Fehér: “Uma instituição é plenamente democrática quando todas as normas e regras dessa instituição foram idealizadas e autorizadas pela livre vontade de cada membro participante dessa instituição.” (2002, p. 55).

Do ponto de vista organizativo, percebia-se no Núcleo muitas pessoas trabalhando, o que não impedia de haverem demandas não cumpridas em algum horário ou lugar. Salienta-se, porém que dessas demandas poucas se relacionavam aos Educadores. A percepção de que *a coisa não funcionava* gerava alguma ansiedade nas pessoas e até paralisia em algumas situações. *A voz calada da pedagoga/do pedagogo* se mostrava como um fator de dificuldade já que, quem se calava de certa forma consentia, e quem falava, acabava ficando visada/visado nos *cenários de proteção*.

Outro aspecto considerado no mínimo incoerente foi a decisão de que todos os profissionais poderiam se alimentar no Núcleo. Ao mesmo tempo em que as crianças perguntavam: “*Profe, quantos pães*



de queijo são hoje, um ou dois?” algumas pessoas adultas podiam considerar “a creche como cozinha coletiva”⁵².

O desconhecimento por parte das pessoas dos diferentes segmentos do seu lugar e a relação de complementaridade necessária no trabalho pedagógico está dialeticamente relacionado à *coexistência de forças* que travavam muitas vezes a travessia para relações mais comprometidas numa coletividade que por isso apresentava-se fragmentada naquele espaço educativo.

A vida cotidiana e conseqüentemente o trabalho pedagógico desenvolvido no NEIA se mostravam marcados pela pseudoconcrecibilidade, característica de ações, omissões e também escolhas que aconteciam de forma volátil, efêmera, casual, o que também se relaciona à práxis utilitária, baseada na familiaridade e não na compreensão das coisas e da realidade (KOSIK, 2002).

Todas essas questões se relacionam ao trabalho pedagógico e estavam intimamente relacionadas também à forma com que se gestava esse trabalho a nível de instituição, nesse caso a nível de Projeto. A Gestão Compartilhada, encontrada claramente expressa no PPP do NEIA teve relevância de ser discutida no sentido de que muitas das forças que se mostravam mais ou menos colaborativas ao trabalho desenvolvido no Núcleo se relacionavam à forma como esta configuração era entendida interna e externamente à mesma.

52 Expressão utilizada por Segat (2007) em sua Tese de Doutorado analisando a possibilidade de todas as pessoas envolvidas com a creche (de uma comunidade extremamente pobre), poderem nela se alimentar. Essa situação que também acontecia no NEIA não é considerada absurda, porém têm dificultado que algumas pessoas a entendam como uma possibilidade e não como um subterfúgio aos seus afazeres.

Gestão (com)partilhada e as ausências no coletivo: a força do cotidiano

A abordagem trazida nessa parte do trabalho está assentada na convicção de que o trabalho pedagógico se dá no nível institucional, não podendo ser pensado somente na sala e restrito ao trabalho de cada professor. A coexistência de forças, visualizada na pesquisa e que vem sendo caracterizada ao longo do texto, tem implicações para o trabalho pedagógico. Importa, então, buscar o entendimento de como, numa configuração tão singular como àquela da Equipe Diretiva do NEIIA, essas forças eram (ou não) foco de intervenção. As Cenas que seguem tratam de um mesmo tema que foi abordado em três diferentes Reuniões Gerais do NEIIA.

Quando estavam discutindo o texto elaborado pelo segundo grupo e que consta no PPP como *Concepção de Infância*, as inferências sobre a criança como ser único geraram comentários que se dissolveram na temática abordada naquele momento. Foi então que, pelo adiantado da hora, a Coordenadora do NDI falou sobre a importância de se discutir a organização e os horários de alimentação e higiene da Creche. Sua fala gera alguns comentários dos Educadores, sobre horários rígidos, a necessidade do lanche ser tão cedo, tanto de manhã como à tarde. A Coordenadora Adjunta intervém falando que se precisa discutir o que é a rotina e o quê afinal ela deve organizar, fala que alguma organização é sim necessária, mas que pensar na alimentação de forma desconectada de todo o resto não é o que se espera. A Coordenadora então chama a Nutricionista para que essas questões sejam discutidas juntamente com quem é responsável pela alimentação das crianças no Núcleo. Com a chegada da Nutricionista, as Professoras iniciam suas

argumentações em torno do que já haviam falado anteriormente. A Nutricionista dá algumas explicações técnicas sobre suas propostas de alimentação no Núcleo. Nenhuma delas, contudo serve para contrapor os argumentos das professoras. Como ela argumenta que para as condições do Refeitório, precisa-se ter espaço menor de tempo entre as refeições. Pergunta-se se não seria possível servir as crianças nas suas salas, e então ela pondera a necessidade de se adquirir mais bacias, pratos de servir, talheres, pratos, canecas. Para isso foi garantido pela Coordenadora que haveria solução. A Nutricionista propõe então – numa atitude de suposta abertura – que digam a ela os melhores horários para que se sirva a Colação, sendo que as outras refeições seguiriam mais ou menos uma ordem consequente de distribuição.

Cena do dia 22/05/2009 - Reunião Geral.

Inicia-se uma discussão sobre a alimentação no Ipê Amarelo. As professoras relatam que a janta não tem a mesma qualidade nutricional do almoço. Ponderam a respeito dos horários do lanche, que são muito cedo, que muitas crianças não têm fome, questionam a necessidade da janta. A Coordenadora pergunta se isso já não tinha sido discutido, alguns professores dizem que foi falado, mas as coisas não mudaram. A Diretora fala que os pais foram consultados e muitos querem que continue a janta. As professoras (algumas) esclarecem que leram os bilhetes que vieram dos pais de seus alunos e que somente alguns pais, muito poucos, disseram que a janta é realmente necessária. As professoras falam também que como os horários de alimentação são muito próximos entre uma turma e outra, às vezes as crianças são apuradas para comer e que seria melhor

comer na sala, pois elas ficam mais tranqüilas e comem melhor. As professoras se comprometem de ver a melhor forma de realizar essas ações.

Cena do dia 31/08/09 – Reunião Geral.

Antes de finalizar a Reunião, a Coordenadora do NDI pede que a Pessoa da limpeza fale sobre algumas coisas que podem ser feitas para melhorar o trabalho da Equipe da SULCLEAN (Responsável pela limpeza do NEIIA). Ela pede que os professores cuidem as salas em relação a: Areia quando vem da pracinha com as crianças; em dias de Festa cuidar porque os docinhos grudam no tapete e não saem (Dão como sugestão talvez dobrar o tapete). Cuidar os horários de janta das professoras para não ficar muita coisa para se fazer na última hora, já que todos precisam sair no horário. Todos ouvem atentamente a fala dela. Às 11h15min começa-se a finalizar a Reunião com o assunto *limpeza - horários* sendo explanado dessa forma.

Cena do dia 07/11/09 – Reunião Geral.

É possível perceber em primeiro lugar que numa sequência temporal a questão dos horários de alimentação e limpeza do Núcleo, mesmo que não tenham representado muitos avanços, foram pautados em Reuniões Gerais do NEIIA como objetos de discussão. A forma como se abordava essas questões revelavam uma iniciativa pragmática de resolução dos entraves do dia a dia e, conseqüentemente sem considerar esse como um aspecto que merecia ser discutido, refletido e ponderado tendo em vista ser condicionante do trabalho pedagógico que se desenvolvia, conforme já foi retratado.

A situação colocada nas Cenas revela também a necessidade que temos como professores, de dialogar com profissionais de outras áreas na condução dos trabalhos na Educação Infantil. Seria essa uma necessidade dificultada pelas pedagogas/pelos pedagogos em se colocarem na profissão com capacidade de discutir as concepções que permeiam seu trabalho no cotidiano? Aliado a essa possibilidade, no caso do NEIIA, percebia certa inabilidade nas situações propostas pela Equipe Diretiva para que essas questões fossem além de suscitadas, discutidas e principalmente refletidas, pois desse processo dependia pensar outros rumos ao que se vivia no cotidiano com as crianças.

Uma segunda reflexão a ser feita diz respeito à forma como o assunto era/foi abordado⁵³. A hierarquização ficou clara nas Cenas das Reuniões, pois as pessoas chamadas à Reunião que tiveram direito de voz, e efetivamente tiveram suas ideias ouvidas e acolhidas, ao menos no que transpareceu, foram as pessoas que davam suporte, com suas atividades profissionais, a algumas ações que faziam parte do trabalho desenvolvido com as crianças pelos educadores.

No que se entende como correto, a ordem seria inversa, pois deveríamos como professores, adultos responsáveis pela educação das crianças, utilizar a nossa voz para demonstrar como se faz o que se faz em um espaço de Educação Infantil. Esse seria um investimento no contato, na perspectiva de coadunar ideias, situação em que os sujeitos buscam dialogar uns com os outros, mas tendo um foco: a *educação de crianças*. Diferente disso é colocar-se no nível da particularidade, buscando cada um “fazer sua parte” de acordo com suas motivações mais pessoais e nem sempre elevadas ao nível da reflexão.

O extrato do Questionário respondido pela Nutricionista também revela a particularidade como motor das motivações e do olhar lançado por ela à forma como as condições do Núcleo se relacionavam ao

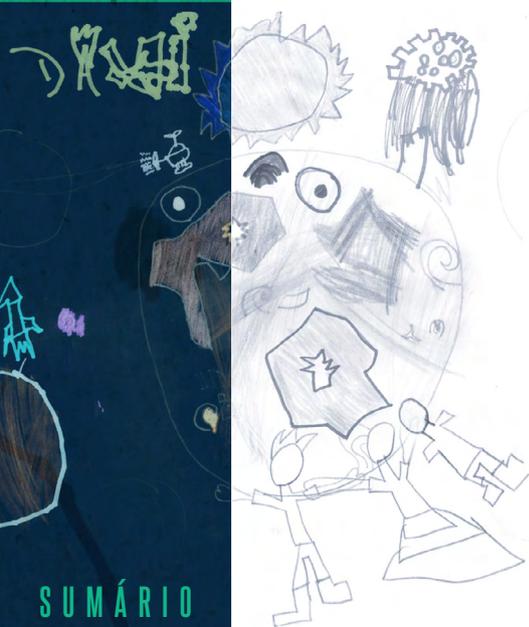
53 Considera-se as diferentes situações em que esse assunto era pautado, não somente nas Reuniões retratadas nas Cenas.

seu trabalho. Ela ressaltava deficiências em relação às condições de espaço físico e materiais no NEIIA. No espaço reservado para responder à pergunta: “Como estas condições se relacionam ao seu trabalho no Núcleo?” Ela respondeu que as mesmas interferem negativamente dando como exemplo: *“Refeitório desproporcional a demanda. As crianças têm pouco espaço de tempo para realizar as refeições, o que acaba refletindo em prejuízos para as mesmas e transtornos no serviço”*.

O que este extrato revela é a forma bastante objetiva de se colocar no seu lugar como profissional que se ocupa dos serviços de alimentação do Núcleo. Talvez aqui novamente precisaremos falar da *voz calada da pedagoga/do pedagogo* que, por diferentes motivos se mostrou uma constante no NEIIA. Pondera-se também que demandar tempo para discutir e refletir sobre essas questões requer proximidade, escuta a todos em situações comuns, com a presença de todos para que a própria coexistência de forças possa ser discutida.

Para Arendt (2009) a crise na educação é também uma crise de autoridade, e isso se mostra plausível à medida que não conseguimos como gênero humano dizer quem somos, o que queremos, o que fazemos e como fazemos, e mais relevante ainda a quem ou a que serve o que fazemos, instaura-se além de uma ação limitada no mundo, também a incapacidade de entender que da nossa autoridade depende a liberdade do outro (FREIRE, 2003).

A vida cotidiana pressupõe escolhas que na maioria das vezes afetam a nossa vida e a dos que nos cercam. Mesmo na cotidianidade, em meio a ações pragmáticas que se atropelam precisamos responder de um lugar, o lugar que ocupamos nas relações e nos espaços em que atuamos. “As alternativas históricas são sempre reais: sempre é possível decidir em face delas” (HELLER, 2008, p. 28). Nesse sentido, para se pensar na forma como se atua nos espaços, precisa-se ter claro que as escolhas que se faz devem ter como base as ideias, finalidades e alternativas concretas e, dessa forma é o conhecimento,



como um valor, que guia as ações. O conhecimento, nesse caso de quem entende e se ocupa profissionalmente da educação da criança pequena, precisa motivar decisões coletivas em face ao que se faz e como se faz essa educação.

No momento em que discutíamos as Cenas do Cotidiano, muitas foram as falas sobre o entendimento de cada uma das pessoas que compõem a Equipe Diretiva acerca do seu lugar de atuação e de como se pode atuar para resolver as questões que se apresentam no dia a dia. Havia posicionamentos frente a essa questão que se diferenciavam e que se refletiam na forma de cada uma delas intervir na realidade do Núcleo.

No que diz respeito a atuação de cada membro da Equipe Diretiva, as respostas dadas pelas mesmas nos Questionários foram coerentes entre si, porém, representam uma cisão entre o proposto e o observado naquele espaço educativo. Os extratos trazidos a seguir demonstram a visão de cada uma das integrantes da Equipe sobre sua atuação no NEIIA:

Apoio e Orientação Pedagógica para professores e equipe diretiva do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo (Coordenadora Adjunta do NDI).

Coordenação Pedagógica de práticas educativas que envolvem planejamento, articulação entre os diferentes sujeitos educativos, organização de reuniões e encontros festivos para os sujeitos do processo escolar; reflexões sobre as políticas aplicáveis em educação; articulações referentes às condutas éticas que permeiam o trabalho educativo, verificação dos focos de problemas e conflitos, tomadas de decisões e encaminhamento de rupturas na cultura escolar vigente, orientação às famílias dos educandos, observação da prática pedagógica e motivação da formação continuada. (Coordenadora Pedagógica do NEIIA)

Atividades Administrativas, Coordenação dos Recursos Humanos e físicos do Núcleo (Diretora do NEIIA).

A resposta dada pela Coordenadora do NDI à questão que versava sobre suas atividades no Núcleo foi abrangente no sentido de demonstrar o que demanda estar no lugar de universidade coordenando um projeto como o do NEIIA. Isso se explica pelo fato de que, é por estar frente à coordenação do Núcleo de Desenvolvimento Infantil que também se está frente ao Projeto do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. Nesse sentido, traz-se o extrato do Questionário em que mais de perto se encontrou como uma explicação para a visão que tem de sua atuação no NEIIA.

A coordenação do projeto não tem a função de gestar o dia-a-dia do Ipê e sim como Universidade, como espaço de construção do conhecimento propiciar a discussão à luz das teorias para compreender as situações concretas que surgirem nos desafios demandados pelo Núcleo, a reconstrução de saberes que integram o processo vivido, experienciado pelos professores, bolsistas e demais envolvidos. [...] Em muitos momentos os lugares ocupados por diferentes sujeitos dentro do Núcleo se sobrepõem por não estarem bem delimitados. Busca-se com a reconstrução do PPP deixar claro as funções em cada lugar ocupado. Cabe destacar que o processo de reconstrução está bastante demorado, apesar das várias reuniões realizadas e da insistência em demonstrar a importância do ppp para o núcleo. Ao mesmo tempo que almejamos isso e nos impacientamos em vários momentos, como pesquisadora que a anos pesquisa PPP sabe-se que esse processo se dá com os sujeitos envolvidos, com aquilo que eles podem dar, nos tempos/espacos deles, através de uma racionalidade comunicativa e não através de uma racionalidade instrumental, estratégica onde o NDI diz o que o Ipê deve fazer. O objetivo é discutir, racionalizar e participar. (Coordenadora do NDI).

A reflexão trazida nesse ponto do trabalho concentra-se na possibilidade de, em meio a tantas atribuições da Coordenação do NDI colocar-se no trabalho de forma diferente da “listada” no Questionário. Pela discussão das Cenas do Cotidiano ficaram aparentes algumas visões dicotômicas a respeito da atuação da Equipe Diretiva Externa ao NEIIA em questões relacionadas ao trabalho pedagógico.

Eu entendo que não pode haver uma tutela do Centro de Educação com o Ipê Amarelo. Eu tenho como princípio que cada instituição educativa funcione e gere a si própria, de modo autônomo. Todavia o que nos faz diferentes é exatamente este vínculo que é um vínculo que muitas das outras instituições, inclusive as institucionalizadas, que é o caso do NEI do Rio Grande do Norte e do NDI de Santa Catarina querem e não tem, porque no processo de institucionalização eles perderam esse fio que os prendia, que na verdade eu não quero que esse vínculo seja de amarra, mas um vínculo de contato e o vínculo dessas outras instituições que eu fiz referência, não é um vínculo de contato, tão pouco existe este vínculo (Coordenadora Adjunta do NDI).

Porque isso que a... (Coordenadora Adjunta) fala é muito sério, o que ela tem pontuado em relação à tutela, eu compreendo isso, mas ao mesmo tempo, tem uma necessidade de nós estarmos mais presentes aqui. Mas não é mais presente pra fazer o dia-a-dia, isso é a... (Diretora do NEIIA) e a... (Coordenadora Pedagógica do NEIIA), a equipe gestora daqui, do dia-a-dia. Essas coisas de acompanhar, de ver, de observar o café, de ver que isto não flui, essas coisas é do dia-a-dia, agora nós temos que ficar...(Coordenadora do NDI)

Aonde é que entra o pedagógico e me parece que esta discussão a gente está tentando fazer, mas poderia fazer mais, bem mais. De pensar algumas coisas que não estão bem e que a gente tem pontuado, o que a gente não tem conseguido é deslizar, porque é um pouquinho do que a psicanálise explica, a gente se cola no problema, se tem uma dificuldade de se afastar, pra ver o que que está acontecendo. Então muitas vezes a gente vem pra universidade e tem feito essa leitura e tem pontuado, mas tem coisas que são daqui, tem coisas que remetem a nós, com relação ao processo formativo. Eu penso que esta responsabilidade que é nossa, então a gente tem que melhorar neste sentido e trabalhar para que eles compreendam o que é uma formação em serviço, como eles estão tendo aqui e que é uma oportunidade de que muitos gostariam de ter. Agora, daqui de dentro, essas questões mais de estrutura, de organização, elas precisam fluir mais...talvez a gente tenha que acompanhar, mas nós vamos ter que pensar como essa equipe pode trabalhar, com relação as questões de alimentação, higiene (Coordenadora do NDI).

A forma de se colocar as questões sobre o NEIIA demonstrava a inserção dele no contexto universitário naquele momento histórico. Em todos os materiais analisados o que se percebe é uma linguagem rebuscada, acadêmica, com preocupação acerca de uma fundamentação para o que se faz, como se faz, o que se diz no e sobre o Núcleo. No entanto, essa mesma linguagem produz uma visão romântica e idealizada do que se vive no cotidiano daquele espaço educativo. Essa mesma linguagem demonstra que a universidade tem um saber sobre o trabalho com as crianças, o que já é um bom começo para a passagem do que podemos fazer para a consolidação de uma outra perspectiva de trabalho naquele espaço educativo.

O aspecto da linguagem acadêmica se demonstra de diferentes formas e está relacionado a uma visão de universidade que se tem e para a qual se atribui certa hierarquia no saber acumulado historicamente. Ao mesmo tempo em que se defende que as instituições educativas devem “gerar a si próprias”, “fazer o seu dia a dia”, e que a Equipe Diretiva interna acompanha as questões mais organizativas, se mostra que para as questões mais elaboradas, as quais demandem o conhecimento pedagógico da área, para essas, a Equipe Diretiva externa pode ser chamada. A fala trazida demonstra essa questão:

E aí quando for alguma coisa da temática do problema, daí vocês podem nos chamar. O que tem a ver isso com a educação e o cuidado, desintegrado? (Coordenadora Adjunta do NDI).

Considera-se que dessa forma o trabalho pedagógico e as questões que o envolvem ainda ficarão restritos à academia, segmentando relações de autonomia e autoridade que podem e precisam acontecer em cada espaço educativo e com seus profissionais. Ou seja, precisamos como universidade estabelecer processos formativos para que as próprias pessoas que atuam nos espaços educativos possam se reconhecer como autores de sua profissão e trabalho.

Que elas mesmas possam, *fazendo o dia a dia pensar na temática do problema*, principalmente porque senão estaremos contradizendo o já dito: a necessidade de que o sujeito que vive a cotidianidade possa estabelecer relações mais autônomas e conscientes com seus espaços de atuação coletiva – elevando ações e pensamentos ao nível da reflexão e fazendo escolhas com base na materialidade do que se vive.

Gestar o trabalho pedagógico no nível da instituição requer se envolver com as diferentes atividades institucionais, ações individuais e coletivas que compõem esse trabalho, bem como, ocupar-se da reflexão e discussão dos pensamentos e concepções que estão gerando essas atividades.

Os processos decisórios e formativos se mostravam estar muito no nível da particularidade, na conversa, no ouvir a todos de forma individualizada, o que não necessariamente mostra o que as pessoas pensam sobre suas ações e as concepções acerca do trabalho pedagógico com as crianças. Por outro lado faz-se bastante empenho em realizar as reuniões gerais, espaços e tempos em que estão todos juntos e via de regra as vozes se calam, algumas por opção outras por desconhecimento, outras ainda pela *coexistência das forças* que se mostra no dia a dia na distribuição dos tempos e dos espaços de atuação, tensionando o trabalho pedagógico. As Reuniões Gerais não chegam a estabelecer diálogos sobre as questões do cotidiano, pede-se participação, envolvimento, mas os assuntos são quase sempre entrecortados, difusos, informativos, sem sistematização.

A Reunião Geral destinada para a discussão do PPP foi realizada com base em pauta prévia como havia sido solicitado pelos educadores, nesse dia foram lidos os textos que iriam compor o documento. A sistemática dos trabalhos levou a discussão de alguns aspectos importantes, mesmo que tenham ficado mais restritos ao documento (estrutura, pertinência da temática, referencial teórico coerente com a

área da Educação Infantil) com dificuldade de estabelecerem-se relações com o que se vivia no cotidiano.

Sabe-se que um processo de discussão e construção como esse que se dá no coletivo apresenta-se por vezes mais retrátil do que se gostaria. As muitas idas e vindas aos conceitos, as explicações da utilização dos termos, o ver-se ou não ver-se no texto marcaram esse movimento que gerou por vezes a necessidade de ouvir, refletir junto, discutir princípios comuns. Esse movimento acontecia de forma ainda lenta, e também nesses momentos apontavam para a necessidade de se discutir a *coexistência de forças* que marcavam o cotidiano e o trabalho pedagógico do NEIIA, bem como as implicações disso na educação da criança.

Trabalho pedagógico como proposta institucional: espaços de atuação no coletivo

As relações de trabalho caracterizadas até esse ponto do trabalho foram foco de um olhar muito atento nas observações que aconteceram no ano de 2009 no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. Nesse meio tempo algumas modificações quanto aos horários de limpeza das salas foram acontecendo, esse processo foi desencadeado principalmente pelas vozes de alguns educadores que insistiam na melhoria das condições de trabalho e da realização do trabalho pedagógico que se conecta diretamente ao que lhes é próprio como profissionais. A fala da Professora Referência do Berçário da tarde, registrada no dia em que discutimos as Cenas do Cotidiano, demonstra essa possibilidade:

Eu já questionei várias coisas e já senti mudanças, quando acontecia, por várias vezes, o pessoal que era responsável por servir a alimentação vinha na sala dizer: "Olha já passou dois minutos do horário, vocês não vão?" Eu já consegui educar

essas pessoas a esperar e saber que eu vou chegar lá, que talvez eu atrase dois, cinco ou dez minutos. Quando eu vou atrasar muito tempo, antes eu vou lá e digo que hoje eu vou atrasar então não sirvam antes porque eu não vou estar aqui para as crianças comerem. Eu acho que quando a gente discute isso, a gente mostra o quanto isso precisa ser pensado junto, a gente vai mudando, vai educando as pessoas. Eu já sinto bem menos isso agora, nessa altura do ano, no começo do ano era bem mais forte, era bem mais complicado, eu me senti várias vezes, sufocada por essa rotina, mas agora eu vejo que a gente já consegue mexer com algumas coisas (Professora Referência do Berçário - turno da tarde).

A característica dessa professora, já apontada, se destacava não simplesmente por ser uma das pessoas que tomava a iniciativa de falar, já que outras também o faziam, mas sim pela forma como esse falar não parecia pontual, mas sim encarado como um processo de aprendizagem que todos precisariam empreender no andamento dos trabalhos. Dessa forma também havia em suas iniciativas a vontade de que as pessoas refletissem sobre as questões tratadas, num diálogo nem sempre fácil no dia a dia, quando se busca dialogar com pessoas já tão acostumadas a agir de forma pragmática e na melhor economia do tempo.

O projeto de autodeterminação num grupo ou instituição tem de ser *iniciado* por alguém. Num caso ideal, a iniciativa viria de todas as partes interessadas, embora isso só ocorresse nas mais extremas circunstâncias. Normalmente, porém, só poucos tomam a iniciativa (HELLER; FEHÉR, p. 61).

A autodeterminação, pode-se dizer, é a atitude dos seres humanos que decidem por fazer da contingência destino e *abrem espaços* de decisão e escolhas ao longo de suas existências. Nesse caso, o caminho para enfrentar tendências, imobilismos, resistências em projetos de autodeterminação precisa ser trilhado com vistas à discussão dialética.

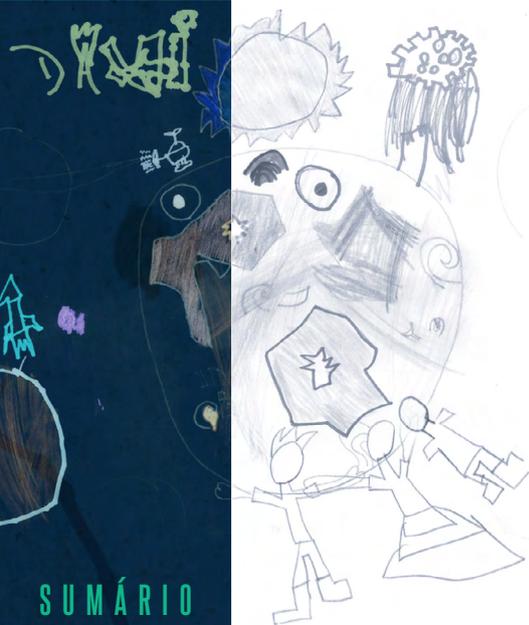
[...] uma discussão é dialética se todas as partes mantêm uma relação simetricamente recíproca umas com as outras, se todos são ao mesmo tempo oradores e ouvintes, [...] a relação dialética pressupõe que todos os fatos relevantes à discussão estejam igualmente ao alcance de todas as partes, [...] (HELLER; FEHÉR, p. 62).

Entende-se que a relação existente entre as atividades profissionais das pessoas encarregadas dos serviços de apoio do Núcleo poderiam seguir a mesma linha, já que falamos de uma realidade, de certa forma, “privilegiada” em termos de profissionais capacitados, com formação para o desempenho de atividades tão importantes para a educação das crianças.

A coexistência de forças caracterizada nesse trabalho não é exclusividade dos espaços educativos, nem somente dos espaços de Educação Infantil. Se “A contingência é um estado de possibilidades indeterminadas. Possibilidades indeterminadas são liberdade e oportunidades da vida no abstrato, pois são ao mesmo tempo tudo e nada” (HELLER; FEHÉR, 2002, p. 44), precisamos ter claro que as possibilidades existem, nossa forma de vida é contingente, podemos escolher o que viver, como viver, que escolhas fazer.

Para atuar nos espaços de trabalho também precisamos fazer escolhas. Heller e Fehér retomam uma fala de Lutero, quando disse: “Estou aqui e não posso agir de outro modo”, para eles essa foi uma declaração de destino que não deixou nenhum resíduo de contingência. Fazer da contingência destino é o que Heller e Fehér defendem como a capacidade dos seres humanos de deixar seu próprio vestígio no mundo que habitam *sendo quem são e fazendo o que fazem*. (HELLER; FEHÉR, 2002, p. 45).

Traz-se nesse momento uma Cena que, de certa forma, fez pensar as possibilidades que temos de produzir outros cenários e vivenciar outras forças no cotidiano do NEIIA.



Percebo um movimento diferenciado da Estagiária e da Bolsista, tiram as calças das crianças, querem fazer rápido para eles não se gelarem, mesmo que tenham ligado o ar. Depois os movimentos fluem melhor, elas me explicam o que farão, eu me animo, elas também, somente a Professora Referência fica sentada com um menino no colo. Começo a auxiliá-las com as crianças, colocamos camisetas, eles interagem, pegam brinquedos, ficam bem, mesmo que alguns relutem um pouco no início para ficar sem a roupa. A Bolsista e a Estagiária estendem o papel pardo no chão. Dialogam com as crianças sobre que vão fazer, as tintas, as cores, a temperatura, o pé, ... As crianças até se assustam um pouco com a tinta, mas logo vão para o papel e começam a andar, mexer, pegar com a mão, os pés, caem, levantam, as “profes” vão junto com as crianças e dialogam o tempo todo, mostram a tinta, colocam mais, buscam em outra sala outra cor mais viva... Eu registro tudo, filmando, os detalhes, a descoberta de cada criança. *Essa atividade dá um alvoroço no Ipê, quando olho, há muitas pessoas olhando pelo vidro (pessoas da limpeza, da cozinha, das outras salas).* As crianças saem do papel, se olham no espelho, se pintam, pintam as “profes”. A Professora Referência vai com o menino que está em seu colo até o papel, pois a Bolsista disse a ela que ele já fez algo parecido e gostou. Ele chora um pouco, mas realmente gosta, se acalma. Depois de registrar boa parte dos movimentos das crianças resolvi levar o menino que estava no colo da Professora Referência até o pátio. Ela então auxilia as outras “profes” na reorganização da sala e com as crianças. Essas ações vão até a hora do almoço (que nesse dia não aconteceu às 10h30min como de costume, mas sim às 11h10min). Elas banham as crianças e as vestem novamente. Enquanto isso acontece tem muita interação deles com os brinquedos, tem tinta seca no corpo que eles descobrem como fica, puxam, melecam os brinquedos e olham fixamente para isso...



Esta Cena me remete a pensar na possibilidade daqueles olhares que estavam na parte de lá do vidro, curiosos, admirados e alegres pudessem transcender a visão romântica de infância em que estão calcados. Isso visando, de forma mais simples ou mais elaborada, entender que se sujar e sujar o lugar em que está precisa fazer parte da educação da criança, tanto quanto almoçar mais tarde e não sentir que o tempo passou tão depressa.

Cena do dia 02/10/2009 – Berçário turno da manhã.

O trabalho pedagógico necessita ter uma dimensão ética sólida em que se pense a educação da criança com comprometimento, rigor e envolvimento. Isso faz querer que outras pessoas com outra formação pessoal e profissional tenham as mesmas crenças, os mesmos gostos, as mesmas vontades e, sobretudo, as mesmas convicções profissionais. Essas são as limitações do trabalho coletivo que precisam ser levadas em conta. Estabelecer processos formativos em que se discuta a educação de crianças pequenas com todos e para todos não é tarefa fácil, mas precisa ser encarada como atribuição profissional de quem participa da gestão de espaços educativos, já que, como espaço formativo é isso o que sempre se defendeu.

Nesse sentido, ponderamos que é preciso pensar os processos formativos a serem realizados analisando, discutindo o trabalho pedagógico, bem como a coexistência de forças nele existente. Para isso os critérios a serem utilizados são os valores e os conhecimentos que são próprios da educação da criança pequena, o que está diretamente relacionado a fazermos o que temos que fazer por estarmos onde estamos.

A foto abaixo mostra a realização de uma atividade em que se ocupam espaços diferenciados no trabalho com as crianças. Fazer



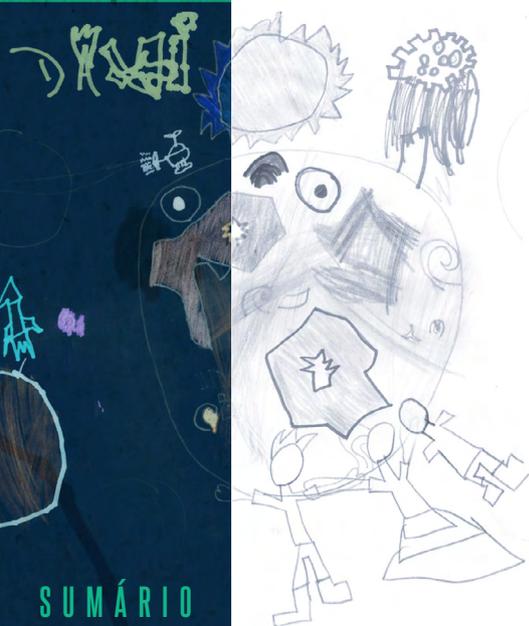
sopa era a ideia dessa atividade que acabou por movimentar diferentes segmentos profissionais do NEIIA.



Pelo que foi exposto e analisado até aqui sobre o cotidiano nas observações, considero que mostrava-se necessária a construção de *espaços de passagem* para o diálogo: do lado direito para o lado esquerdo do NEIIA, mas também algumas pontes para a travessia necessária entre o que NEIIA representava naquele momento e em sua capacidade de fazer história como espaço de educação de crianças e como possibilidade de espaço formativo no contexto da universidade.

Nos cenários os atores: no espaço de formação acadêmica o espaço da criança

A decisão de realizar a pesquisa que deu origem a minha tese no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo foi um processo permeado



de dúvidas sobre o significado que teria “olhar” um espaço não tão carente economicamente e por isso diferente de tantas outras creches que temos no município de Santa Maria/RS. Também questionava se esse espaço seria representativo do que são e como se organizam os espaços de Educação Infantil. Outra questão levantada foi: O Ipê Amarelo, estando inserido no contexto da Universidade Federal de Santa Maria, teria uma realidade diferenciada de fazer e conceber o trabalho pedagógico?

Essas questões causavam reflexões acerca do tempo que teria para realizar uma pesquisa que pudesse relacionar o trabalho desenvolvido na educação da criança pequena e como isso era trabalhado no curso de Pedagogia da UFSM, já que esse era um foco secundário do estudo. Essa decisão foi por fim influenciada em primeiro lugar pela delimitação do objeto de estudo – *o trabalho pedagógico na educação da criança pequena*, nesse meio tempo, embebida pelas leituras sobre o cotidiano, e a cada chegada e saída do Ipê Amarelo, algumas questões se mostravam bastante inquietantes.

O fato de perceber os movimentos do Ipê girarem muito em torno dos adultos, a forma como aquele, como um espaço educativo de crianças era desconhecido por pessoas que viviam o dia a dia da universidade, a inserção do Centro de Educação ser pouco notada, indo não muito além da participação de pais e mães professores que diariamente levavam seus filhos até lá, alguns estágios de final de curso, TCCs, observações, ... todos esses fatores e alguns mais que passaram pela minha cabeça enquanto dirigia (e por isso ficaram perdidos na memória) me levavam a questionar se o NEIIA poderia ser considerado um espaço formativo do curso de pedagogia da UFSM.

É difícil responder a essa questão de forma precisa, as oscilações sobre o caráter educativo e formativo daquele espaço precisaram ser focalizadas, pensadas e repensadas. Fiz isso muitas vezes querendo buscar uma saída para defini-lo, tarefa que quando finalizei a pesquisa



pensei ser necessária, mas que dependia de uma comunidade toda, dependia também de decisões políticas no âmbito da universidade e também do próprio poder público federal, dependia ainda e mais especificamente da força com que se considerava aquele como um espaço de trabalho coletivo, gestado autonomamente, mas com o contato constante e cuidadoso da universidade.

Nesse sentido, colocava-se para mim o desejo de poder contribuir para que o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo pudesse transcender os cenários de indefinição produzidos historicamente acerca do atendimento que se fazia as crianças em espaços educativos inseridos no contexto das universidades.

Para tanto, busquei discutir as questões relacionadas à identidade “institucional” produzida nas relações estabelecidas nos cenários internos ao NEIA, bem como nas relações externas, no contexto da universidade. Esse intento se fez tendo consciência de que delimitar uma identidade não seria salutar nem para o Núcleo, nem para este trabalho, além de ser algo difícil e problemático. Dessa forma, tentei estabelecer relações entre os cenários que se produziam naquele cotidiano e os que poderiam ser produzidos tendo em vista o NEIA se tornar uma instituição de Educação Infantil no contexto da Universidade Federal de Santa Maria.⁵⁴

Conforme já relatado, o NEIA era um espaço educativo de crianças que funcionou por algum tempo como um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão do Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI), esse, por sua vez, ligado ao Núcleo Integrado de Ensino Pesquisa e

54 O processo de institucionalização foi deflagrado pela Associação das Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil – ANUUFEI - em reunião que aconteceu no MEC em outubro de 2009. Este processo era além de urgente, necessário, pois algumas creches corriam o risco de fechar em função de não terem como se manter, também depois da obrigatoriedade de Educação Infantil a partir dos 4 anos, algumas dessas creches teriam que se organizar para o cumprimento legal de registro e certificação a respeito da educação das crianças.

Extensão (NIEPE) do Centro de Educação/UFSM. Essa organização, confusa do ponto de vista prático, causava reflexos nas questões organizativas internas, externas e também nas questões pedagógicas. Também era confusa porque, sendo um espaço de educação de crianças, muitas vezes chocavam-se concepções acerca da função acadêmica que também o constituía.

A visão que os diferentes segmentos profissionais que atuavam no NEIIA tinham sobre ele se mostrava bastante diversificada. Pode-se dizer, com base nos questionários, que o NEIIA consistia em *um espaço de crianças, uma escola de Educação Infantil*, espaço de adultos e um espaço de adultos e crianças. As respostas foram agrupadas por segmento e depois em seu universo para mostrar a incidência de cada uma das visões entre os segmentos. O quadro abaixo demonstra a resposta à questão: “*Na sua visão, o que é o NEIIA?*” considerada relevante e que foi discutida nesse trabalho.

SEGMENTO		ESPAÇO DE CRIANÇA	ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL	ADULTO	ESPAÇO DE FORMAÇÃO	ESPAÇO DE ADULTOS/ CRIANÇAS
EDUCADORES	BOLSISTAS (18)	3	6		2	7
	PROFESSORES (9)	2	1		2	4
FUNCIONARIOS (6)		3			1	2
EQUIPE DIRETIVA (4)				1	1	2

Quadro 06 – Visão dos diferentes segmentos profissionais sobre o que o NEIIA.
Fonte: Organizado pela Autora com base na leitura dos Questionários.

A diferenciação entre *Espaço de criança* e *Escola de Educação Infantil* foi feita tendo por base as respostas que vieram assim caracterizadas. A visão de algumas pessoas do NEIIA como um

Espaço de formação foi colocada pelo fato de terem sido citadas as possibilidades de formação tendo em vista observações, estágios e a própria formação continuada. A consideração sobre um *Espaço de crianças e de adultos* foi feita por algumas pessoas revelando ou uma vinculação entre os dois, ou a soma das duas figuras como sendo o foco do trabalho, como no extrato a seguir:

O NEIIA é para mim um espaço pedagógico de respeito à infância. Também constitui-se como um espaço de aprendizagem e formação continuada, uma vez que é possível que os cursos de graduação exercitem a formação nesse ambiente, além de possibilitar que os professores atuantes mantenham-se sempre atualizados. (Professora Referência do Berçário da tarde)

A visão do NEIIA como um espaço de adultos foi trazida por uma única pessoa e no sentido de colocar sua percepção sobre aspectos que dificultam o trabalho.

O NEIIA é um núcleo de educação constituído por sujeitos educativos e cuidadores, que apresenta (pelas fontes documentais e narradas) um caráter de metamorfose ao longo dos seus 20 anos de história. Percebo desde minha entrada no grupo uma vontade pedagógica de repensar os objetivos educativos da existência do núcleo, porém por conta da cultura docente que encontra-se enraizada nas práticas o núcleo está constituído por dois grupos distintos: um que caminha à cooperação e outro que teme às rupturas, e por temer, trava e boicota os processos de trabalho em grupo. Nesse processo sinto que o foco do trabalho ainda está no adulto: na resolução de problemas, na acomodação dos horários, na organização de espaços e tempos de acordo com as rotinas dos profissionais. Sinto que o grande desafio, para nós educadores, é centrar em ações conjuntas e sinto, delimitando e esclarecendo os objetivos educativos que queremos alcançar no trabalho com as crianças (Coordenadora Pedagógica do NEIIA).

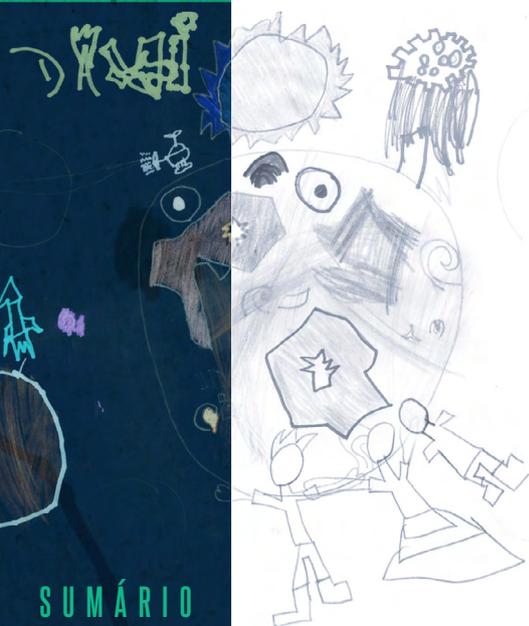
A questão identitária dos espaços educativos não pode ser tratada fora do contexto em que esse espaço se insere. A idade das crianças e o nível da educação ao qual estão ligadas também são

aspectos a serem levados em conta. Quanto aos espaços de educação de crianças pequenas precisa-se pensar nas questões históricas que fizeram com que as Creches fossem consideradas instituições de menor prestígio na área da educação.

No caso do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo a particularidade de estar inserido no contexto da vida universitária e ter sido criado para atender aos desejos dos pais, adultos que precisavam de um lugar para deixar seus filhos, são fatores que ainda se somam nessa discussão. O extrato do questionário trazido anteriormente demonstra aspectos já discutidos, mas que estão relacionados ao que atribuímos como uma *identidade oscilante* entre estar relacionada à criança e sua infância e estar relacionada às possibilidades formativas daquele espaço.

As marcas da *identidade oscilante* exerciam força na caracterização do trabalho pedagógico no dia a dia do NEIIA. Essas marcas foram reconhecidas na organização do trabalho como um todo, nas formas de constituir as ações relacionadas à criança, à família, aos funcionários, as Professores Referência e aos Bolsistas.

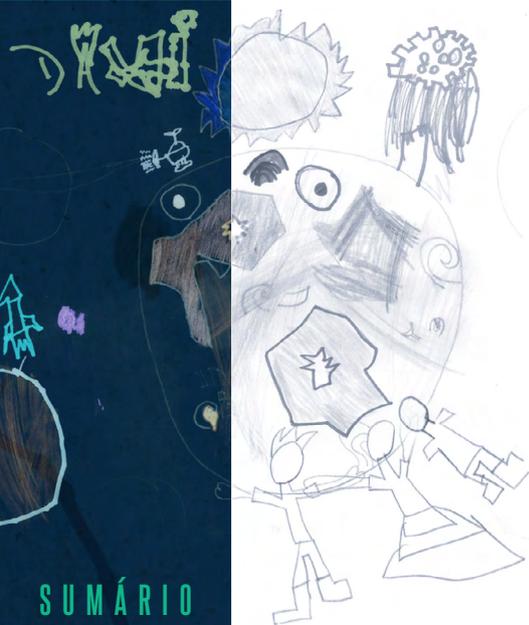
O aprofundamento dessas questões foi pensado na condução da Discussão das Cenas do Cotidiano com a Equipe Diretiva. Nesse sentido, inicialmente foi retomada a fala da Coordenadora do NDI na Reunião Geral do dia 07/12/1009 e a fala do Reitor no dia em que foram inaugurados os móveis novos do Núcleo, quando disseram, respectivamente: “*Nós já somos instituídos gente!*” E “*O Ipê Amarelo já é na prática institucionalizado.*” Depois disso, indaguei: “*O que nós somos? O que o Ipê é? Que identidade institucional nós temos? Ou, se nós fôssemos uma instituição, que instituição seríamos/seremos? Qual seria a identidade institucional do NEIIA?*” As respostas trazidas são compilações de um diálogo que se estabeleceu a partir dessas questões:



Eu penso que a grande diferença é esse vínculo que nós temos de uma unidade formadora e unidade educativa que ao mesmo tempo não é uma coisa pronta, não existe um modelo a ser seguido e nem vai ter se nós já estivéssemos institucionalizados. Todo mundo sonha com uma escola, e para isso existem as de aplicação, em que elas pudessem ser constantemente alimentadas pelos processos de pesquisa, pelos processos de ensino e de extensão, no lócus de formação. Então o espírito dessa identidade tem que estar relacionada a esta (característica) e deve ter essa vinculação formativa permanente e ao movimento, à dinâmica formativa. Por ser dinâmico não me parece,... não existe na forma pronta, eu entendo isso como um espiral, [...] (Coordenadora Adjunta do NDI).

Nós já temos uma identidade – que é o que a ... (Coordenadora Adjunta do NDI) coloca - ser uma identidade ligada a um centro formativo, para mim é isso. E é por isso que na hora da fala eu usei o Ipê como referência (na sua fala na Reunião da ANUJFEI que aconteceu no MEC), por mais que muitos possam achar que não, para mim o Ipê é um espaço de Pesquisa, Ensino e Extensão... E ele tem servido não só para ter as crianças como foco, mas ele tem colocado também um processo formativo. Isso nos diferencia dos demais, porque por mais que tu tenhas uma instituição que tu trabalhe só com crianças, nós temos o processo formativo que permite compreender de forma diferente essas crianças e fazer valer esse espaço. Essa identidade já está aqui, ela pode não ser aquilo que a gente espera, qualificada como a gente espera, mas ela já está, pode ser que algumas pessoas não consigam chegar a esse entendimento e se fazer valer, mas se a gente pensar assim... vamos pegar as nossas Professoras Referência do Ipê, a gente pode ter alguns problemas, mas a gente tem muitas coisas boas acontecendo... (continua) (Coordenadora do NDI).

Nesse trabalho tem-se claro que o movimento oscilante visível no Ipê Amarelo entre ser um espaço educativo de crianças e um espaço formativo de adultos se materializava em algumas situações em que o adulto, suas vontades e necessidades sobressaíam em prioridades. A própria organização da rotina, já detalhada e a indefinição de ações



profissionais que poderiam ser realizadas no trabalho com as crianças também eram reflexos disso.

Ser um espaço educativo de crianças não se mostrava para mim incompatível com estabelecer-se como espaço acadêmico no contexto da universidade, desde que a educação das crianças e seu bem estar fossem o foco de intervenção em toda e qualquer situação. O que se considera organicamente incompatível é a consequência de, respeitando-se supostos processos de aprendizagem, permitir que as crianças vivessem na sua infância situações que nem de longe se assemelhavam ao que legitimamente pensamos e dialogamos nas produções acadêmicas sobre a Educação Infantil.

Uma Cena característica do que se vem ponderando é colocada a seguir:

Chego às 8h45min, vou direto ao refeitório, estão três turmas juntas: Berçário, MI e MII. As pessoas da cozinha/limpeza vêm a todo o momento buscar os utensílios que não serão mais usados. Ele já terminou? Posso recolher? Essas são as frases que se ouve...

Cena do dia 01/10/2009 – turno da manhã.

A Cena acima caracterizava situações vividas cotidianamente no Ipê Amarelo na época de realização da pesquisa. O que se mostrava ainda mais problemático na *Coexistência de forças* era que situações como essa não eram questionadas pela maioria dos educadores. Alguns comentários eram feitos a boca pequena, sem muita determinação de quem falava. Vale dizer que essa “meio-determinação” parecia ser fruto de não se mostrar claro no dia a dia que a criança, sua educação e por isso seu bem estar precisavam ser um foco comum a todos os segmentos do NEIIA.

A visão trazida no extrato de um questionário revela-se menos objetiva sobre o que se podia perceber no dia a dia do Núcleo, essa visão também parecia estar num plano idealizado sobre o que se fazia nos momentos formativos.

O Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo – NEIIA é um espaço de formação de crianças. Um espaço onde busca-se garantir o direito das crianças, e o direito das crianças serem crianças.

É um espaço de formação de seres humanos, forma os sujeitos envolvidos (professores, bolsistas, estagiários, funcionários..) através da formação permanente desses e principalmente forma vidas humanas na fase mais importante de um ser humano, que é a infância.

Como espaço formativo o núcleo apresenta um diferencial que é ter egressos do curso da Pedagogia e da Educação Especial na sua fase inicial da carreira profissional e bolsistas e estagiários em formação. Essa realidade demanda respeitar o tempo dos sujeitos de construir saberes referentes a docência com crianças de 0 a 6, haja visto, a fragilidade teórica/conceitual do processo formativo no curso de Pedagogia. O que reforça a importância de uma formação continuada no NEIIA. Uma formação que permita aos sujeitos envolvidos racionalizarem, explicitarem seus fazeres e reconstruírem saberes já cristalizados nas práticas vividas e experienciadas no NEIIA. (Coordenadora do NDI).

Uma formação dialogada, com processos reflexivos acionados tendo em vista as ações e os conhecimentos que geram essas ações, buscando com isso construir uma outra perspectiva de atuar nos espaços pode refletir em uma mudança de pensamento necessária. Fazer com que outras cenas fossem possíveis de serem experienciadas, imprimir processos de reflexão sobre situações como a colocada na Cena acima, talvez desse espaço a outra perspectiva de formação.

Os reflexos da indefinição do que era o Ipê Amarelo estavam presentes na identidade oscilante e também na percepção de muitas pessoas que se envolviam diariamente com aquele espaço. Um dos



exemplos já foi trazido quando demonstramos a “micro cena” em que a Professora Referência do Berçário do turno da tarde questiona a todos: “Por que a gente planeja gurias? Em nome de quem e de que se planeja? Em função de que se organiza a rotina? Em função das crianças ou dos horários dos adultos? A serviço de que o Ipê Amarelo está? A serviço das crianças ou dos adultos?” Na reflexão trazida do Diário de Campo e na fala registrada a seguir está demonstrada uma percepção de que nesse movimento oscilante por vezes a presença da criança perdia a força.

A criança parece não ter força na identidade do Ipê, tenho visto o espaço que pensava ser formativo mais como (de)formativo no sentido de a criança não ser um dos sujeitos principais dos processos e os adultos agirem de forma pouco comprometida. Parece-me que há uma questão identitária forte que precisa ser repensada... Ao dialogar com a Coordenadora Pedagógica sobre isso ela me disse algo que causou muitas reflexões: “As crianças são cenário não é Grazi? Os atores são os adultos.” (Reflexão do dia 06/10/2009 – turno da manhã).

Na materialidade do que se vivia cotidianamente se mostravam as visões de como o NEIIA era considerado, dessa forma a *identidade oscilante* que temos caracterizado emergiu como foco de análise. No cotidiano, tempo e espaço em que se mostravam possibilidades de escolhas, muitas vezes se constatava a (im)possibilidade da presença da criança. É nesse sentido que questionamos a possibilidade de se constituir a função acadêmica em um espaço de educação de crianças pequenas em que a própria criança tinha por vezes dificuldade de aparecer.

Por ser um espaço educativo inserido no contexto da universidade, o NEIIA tinha/tem a sistemática de acolher diferentes projetos ligados aos diferentes cursos da instituição. Isso reforça uma das funções das creches universitárias que são debatidas já desde a década de 1980. A intenção, nesse caso é discutir questões

que são específicas das creches universitárias, como a legislação que as ampara, a possibilidade de integrar as funções acadêmicas à educação da criança, a legitimidade dos trabalhos desenvolvidos nesses espaços, o que mostra-nos Raupp:

Os motivos para valorizar a vinculação interna das unidades de Educação Infantil com a área da educação das universidades caminham muito nessa direção positiva. Os autores entendem que tal aspecto favorece o fortalecimento da unidade como campo de formação dos acadêmicos e profissionais de Educação Infantil. Consideram também que esse aspecto favorece a produção e a socialização de conhecimentos na medida em que é a área da educação da universidade que atua na formação de professores de Educação Infantil, sendo mais do que consequente a contribuição mútua a partir do estabelecimento de interlocução entre os profissionais das unidades de Educação Infantil e dos centros de educação (2002, p.69)

A autora nos fala da “identidade acadêmica”, dizendo:

Quando nos referimos a esse termo, estamos querendo afirmar que o trabalho com a Educação Infantil não pode ficar à margem da atividade universitária como se fosse apenas um serviço prestado à comunidade universitária, pois se apenas este fosse o sentido não se justificaria a presença dessas unidades no interior da universidade. Já foi destacada, ao longo do trabalho, a importância de não se restringir a atividade das unidades apenas à educação das crianças, inclusive algumas das unidades têm demonstrado a riqueza possível de uma inserção mais abrangente no campo da pesquisa e da extensão. A luta é pela ampliação e reconhecimento desse espaço. (RAUPP, p. 105-106)

O extrato a seguir revela a consideração dessa necessidade de reconhecimento em relação ao NEIIA tendo em vista sua inserção no contexto da universidade.

O Núcleo Ipê Amarelo é um espaço educativo privilegiado dentro da Universidade, onde acadêmicos de diferentes cur-

... podem exercer suas práticas educativas, observações e pesquisas. É um espaço que precisa encontrar sua identidade acadêmica e ser reconhecido como tal (Diretora do NEIIA).

Lembro mais uma vez que o NEIIA figurava como um Projeto de Ensino, Pesquisa e Extensão e, nesse sentido, pode-se dizer que sua configuração, ao mesmo tempo em que se apresentava confusa, sua inserção no contexto da Universidade o legitimava como um espaço para difundir-se na produção e socialização do conhecimento. Por outro lado, constatou-se a necessidade de que se discutissem as modalidades de formação por ele empreendidas e, sobretudo que concepção de formação pretende-se contemplar.

Por todos os momentos de contato com o NEIIA e com os dados que se produziram na pesquisa, bem como os documentos tomados para análise, pode-se dizer que a *Função Acadêmica*, no contexto da organização que se tinha no tempo de desenvolvimento da pesquisa, era mais considerada no sentido de ser campo de Estágio e Observações, já que o desenvolvimento de Projetos de Extensão e de Pesquisa não necessariamente geravam intervenções substanciais naquele espaço educativo.

Por ocasião do término da tese, defendi que a identidade acadêmica precisaria caracterizar o NEIIA como um espaço educativo de crianças que se presta a desenvolver processos formativos em que a criança fosse o foco central. A Cena que se coloca abaixo ilustra a possibilidade da criança aparecer, num cenário produzido na atuação de uma estagiária.

Cheguei ao NEIIA às 13h50min. Fui direto para a sala do Maternal III. A Estagiária estava brincando de “Bomba” com as crianças. A brincadeira fluía bem. As crianças queriam ser todas elas os papéis principais – a Bomba e a pessoa que adivinhava quem seria a bomba – brincaram várias vezes. É

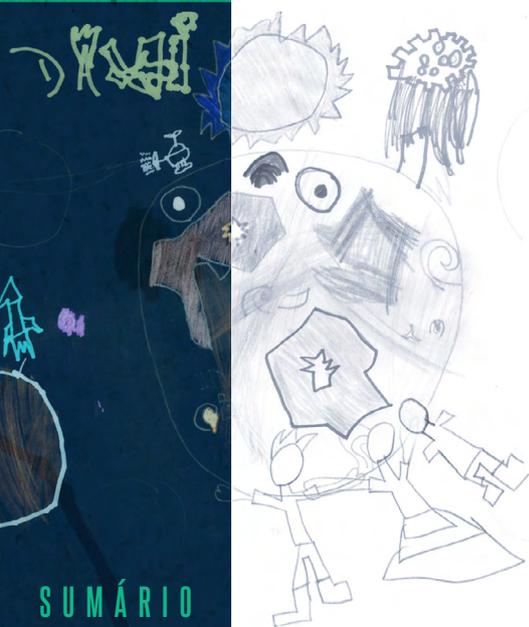
uma atividade que causa um certo agito, por isso a Professora Referência algumas vezes chama a atenção das crianças. Algumas crianças reivindicam sua vez de forma mais insistente, a Professora Referência intervém dizendo que algumas crianças já foram “alguma coisa” e por isso não precisam repetir. Instala-se a dúvida de como saber quem já foi o quê na brincadeira. Um menino se sobressai dizendo: “Profe anota num papel!” A Estagiária olha para o menino, olha para mim, sorri e se levanta para pegar papel e caneta. A Estagiária começa a anotar para que no outro dia não se repitam os papéis. A brincadeira termina com a promessa de que no dia seguinte acontecerá novamente.

*Cena do dia 09/12/2009 – turno da tarde
– Observação à Estagiária.*

A Cena acima mostra que deixar o outro – criança – fazer coisas de criança e ensinar a novidade para nós adultos é possível, para isso precisamos entendê-los também como atores nesse processo. Ao longo do trabalho, considerei que discutir as questões relacionadas à inserção do Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo no espaço da universidade tornava-se cada vez mais premente para que pudéssemos delimitar que função acadêmica seria possível de lhe ser atribuída, tendo em vista a natureza com que se organizava e o que movimentava e ainda movimenta seu dia a dia: a educação da criança pequena.

A educação das crianças (com)prometida nos cenários

A ideia de se discutir a perspectiva identitária visualizada no cotidiano do NEIIA foi pensada tendo em vista o movimento sempre oscilante entre constituir-se no dia a dia como um espaço educativo de



crianças e um espaço formativo de adultos. Esse movimento se mostrou por vezes comprometedor nos cenários em que as crianças conviviam, e que deveriam ser pensados para elas. Como já foi demonstrado, esse movimento é atribuído a própria característica daquele espaço e sua inserção no contexto universitário.

Dessa forma, considerou-se relevante (re)discutir como a marca bastante forte da formação colocada em vários momentos em evidência se relacionava à produção teórica sobre a educação da criança pequena. Nesse sentido, ponderei a necessidade de demonstrar no contexto de um espaço que se pensa formativo a possibilidade da educação da criança constituir-se como foco.

Entende-se que a formação de professores, em especial os cursos de pedagogia deveriam trabalhar os conhecimentos relativos ao entendimento das ações, pensamentos que compõem o trabalho pedagógico com o qual cada futuro profissional irá atuar. Severino (2001), discutindo a formação e prática do educador aponta para três limitações da formação de professores. A primeira está relacionada à forma como se dá a apropriação dos conteúdos científicos, não se diferenciando da formação em outras áreas. Problematiza o autor que os conteúdos são abordados com autonomia teórica, mas desligados da experiência cultural dos educandos.

A segunda limitação diz respeito à necessidade de que se repensem as práticas implementadas via estágios, já que considera: “Se é verdade que se aprende pensando, também é verdade que se aprende a pensar fazendo” (p. 144). A terceira limitação diz respeito a incapacidade de desenvolver no aluno a sensibilidade para o contexto em que ele irá atuar, deixando-se a desejar no curso o processo de “[...] conhecer em profundidade e criticidade as condições histórico-sociais do processo educacional concreto em que atuará” (p. 145).



As contribuições de Severino auxiliam nas ponderações que temos feito de que a formação de professores, em especial a dos cursos de Pedagogia não têm efetivamente possibilitado a construção de laços mais sólidos dos sujeitos com seus respectivos espaços de trabalho. Tem-se claro, a consequência disso é que:

Se o Curso de Pedagogia não propiciar aos alunos a formação pretendida, esta se dará no campo de atuação e nos espaços de formação continuada, que, via de regra, é pautada por programas descontínuos, sem que se identifiquem políticas articuladas a seu favor. (CRUZ, 2008, p.13)

É nesse contexto que defendemos uma perspectiva de formação que também vemos como necessária aos professores que atuam na Educação Infantil. Em uma realidade que vem se configurando cada vez mais indefinida para o que se vinha gestando como área de conhecimento, temos dialogado sobre que Educação Infantil *obrigatória* vamos fazer. O que tem nos movido como pesquisadores e militantes são as possibilidades de uma formação pretendida em que se olhe para a especificidade do trabalho com a criança pequena mesmo que outros caminhos tenham se colocado para serem trilhados.

Na perspectiva de discutir o NEIIA como espaço que sempre foi entendido como formativo, traz-se novamente o extrato de um questionário em que a fragilidade do curso de pedagogia (da UFSM) é colocada em evidência.

[...] Como espaço formativo o núcleo apresenta um diferencial que é ter egressos do curso da Pedagogia e da Educação Especial na sua fase inicial da carreira profissional e bolsistas e estagiários em formação. Essa realidade demanda respeitar o tempo dos sujeitos de construir saberes referentes a docência com crianças de 0 a 6, haja visto, a fragilidade teórica/conceitual do processo formativo no curso de Pedagogia. O que reforça a importância de uma formação continuada no NEIIA. Uma formação que permita aos sujeitos envolvidos racionalizarem, explicitarem

seus fazeres e reconstruírem saberes já cristalizados nas práticas vividas e experienciadas no NEIIA. (Coordenadora do NDI).

A resposta a essa mesma questão “Na sua visão o que é o NEIIA?” foi dada por uma Bolsista da seguinte forma:

É um laboratório. Pois aqui estamos sujeitos a diversas situações de aprendizagem. Conhecendo a prática que a escola nos oferece realmente, me questiono sobre a profissão professor, pois aqui colocamos em exercício aquilo que estudamos e vemos que a pedagogia que nos é ensinada não passa de uma utopia (Bolsista da Turma Integração – turno manhã).

Os questionários foram respondidos pelos diferentes segmentos do NEIIA no final do período das primeiras observações realizadas. A todos eles li, reli, e fui compondo alguns olhares, alguns apontamentos que, aliados aos diálogos informais que tinha e aos apontamentos das observações foram constituindo as Cenas que pensava importantes para serem discutidas. O extrato trazido é de um questionário que foi entregue em mãos, situação em que essa Bolsista que já havia sido minha aluna disse: “*Profe, não se é o que tu querias, mas respondemos o que pensamos!*” (Referindo-se a sua irmã, também Bolsista no NEIIA). Como pesquisar o próprio contexto de trabalho sem deixar que algumas inquietações, como a causada por essa resposta, ficassem borbulhando, recorrentes no pensamento?

Com o passar do tempo, com as outras observações sendo feitas, foi possível entender sobre o que falava minha ex-aluna. Na Cena abaixo, em que ela, como Bolsista foi considerada junto às crianças como um cenário, demonstra-se a *educação da criança (com)prometida no cotidiano*:

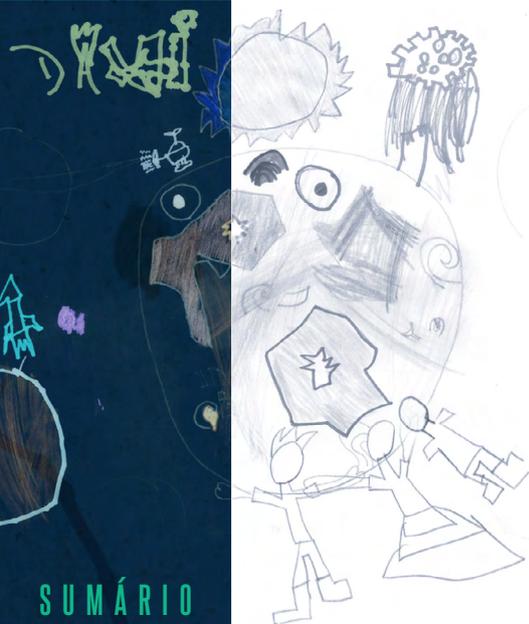


Aproximadamente às 9h35min fui até o Refeitório pegar água no filtro. Havia ainda um grupo de crianças com duas Bolsistas, percebi que a Professora Referência não estava junto. Enquanto pegava água, ouvi uma voz determinada dizendo: “Vamos, vamos gente, agora não é mais hora de lanche, nós temos que lavar a louça, daqui à uma hora nós temos que servir o almoço.” Confesso que fiquei pasma com a situação e logo me virei, pois estava de lado para o grupo. Ao me deparar com as crianças e as Bolsistas saindo de cabeça baixa do refeitório, quase questionei as Bolsistas e às crianças sobre estarem satisfeitas com o que haviam comido (até agora me questiono por que não fiz). Logo depois da saída desse grupo do refeitório, uma outra pessoa da limpeza, muito querida pelas crianças, inicia a tirada das toalhas das mesas e observa quase que em tom de explicação à atitude da colega: “Como demorou o lanche hoje, daqui a pouco já vamos servir o almoço, eles logo vão comer de novo, por isso que às vezes não comem e vai tanta comida fora!”

Minha atitude diante dessa Cena foi de paralisia! Não sabia se conseguiria responder àquela pessoa que puxou assunto comigo depois de sua colega ter feito um vendaval com canecas e pratos na saída pelo corredor, entre refeitório e cozinha. Na dúvida, preferi olhar, comentar o calor, sorrir, me despedir e sair daquele espaço que pareceu naquele momento tão distante das salas das turmas, mesmo que apenas um corredor os separasse.

Cena do dia 17/12/2009 – turno da manhã.

A Bolsista que vivenciou esta Cena não foi uma das pessoas com as quais decidi dialogar sobre o trabalho pedagógico desenvolvido com crianças pequenas, considereei a possibilidade de retomar com ela esta Cena para que pudesse ao menos entender sua voz *calada*, mas temi pela receptividade dela, tendo em vista que foi constrange-

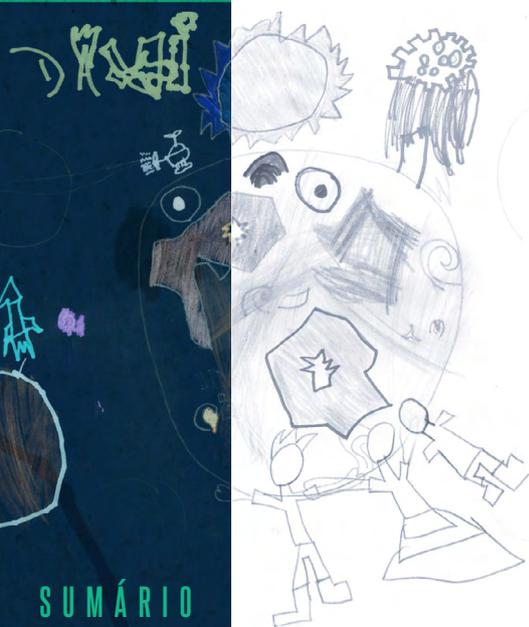


dora a situação pela qual passou. Também considerei a necessidade de finalizar o que já me havia proposto, o que não impede que ainda pense na necessidade daquela Cena ser discutida coletivamente, num processo formativo que envolva a todos, mas que principalmente leve professores – já formados ou em formação – a refletir sobre seus espaços de atuação no contexto da Educação Infantil.

Nos momentos de Reuniões Gerais e de discussão sobre o PPP do NEIA a inserção de assuntos que se relacionam aos conteúdos específicos da educação da criança pequena; as formas de realizar as ações com as crianças; bem como as relações situacionais que podem desencadear processos de discussão, não foram visualizados. Para Severino essas são perspectivas relevantes que precisam estar articuladas, implicadas, convergentes e complementares no desenvolvimento dos conteúdos formativos (2001, p. 146).

Nesses momentos, como já foi ponderado, a Equipe Diretiva se mostrava dividida entre quem pensava e quem executava o trabalho, sendo que o processo formativo empreendido não fazia quem estava efetivamente envolvido diretamente com as crianças pensarem no dia a dia e nas ações do trabalho desenvolvido. O trabalho pedagógico era tocado, sempre, mas de forma bastante leve, exemplos citados, perspectivas teóricas colocadas, mas sempre em tom de (in)formação, uma característica que foi possível de ser percebida na audição das gravações das Reuniões das quais participei como pesquisadora. Junto aos apontamentos realizados no Diário de Campo, os quais foram por vezes precisamente situados temporalmente, há muitas vezes a palavra *informa* dada a recorrência dessa forma de tratar os assuntos.

Para Freire é preciso estar de olhos bem abertos para rigorosamente evitar qualquer dicotomia entre fazer e pensar, entre prática e teoria, entre saber ou aprender técnicas, entre educação e política, entre informação e formação. (2003, p. 136). “[...] toda informação traz em si a possibilidade de seu alongamento em

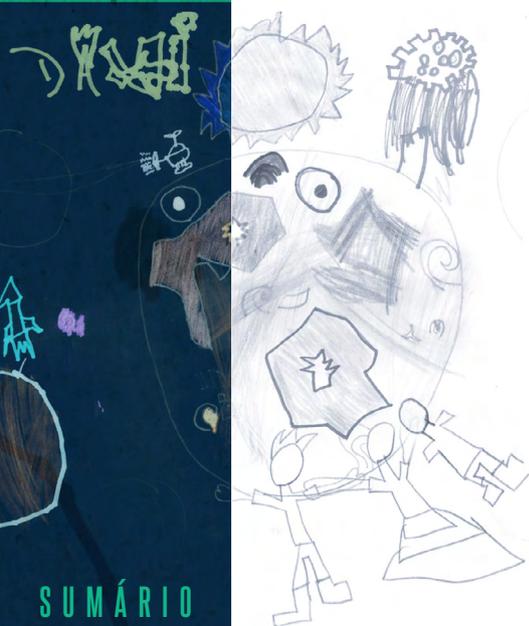


formação, desde que os conteúdos constituintes da informação sejam assenhoriados pelo *informado* e não por ele *engolidos* ou a ele simplesmente *justapostos*” (2003, p. 136). Ou seja, há a possibilidade de que os conteúdos da *informação* não sejam incorporados como formação e neste caso, “[...] a informação não *comunica*, veicula *comunicados*, palavras de ordem” (FREIRE, 2003, p. 136).

Essa característica dos momentos formativos do NEIIA era sentida também por alguns educadores, a percepção de que os assuntos não eram sistematizados, às vezes apenas “tocados”, informados, foi relatada mais de uma vez e por diferentes pessoas, em diferentes situações. A sensação de desencanto produzida quando se pensava que alguma lacuna ou situação seria discutida e efetivamente isso não acontecia ficou visível e por vezes não audível. Refiro-me a situações em que as pessoas se dirigiam a mim para falar alguma coisa e a primeira frase que diziam era: “*Tu estás gravando?*”

Sobre essas questões que estavam materializadas nas propostas e na efetividade dos encontros, pode-se concordar com Freire (2003), a travessia possível é a informação formadora, é o conhecimento crítico que implica tanto o domínio da técnica quanto da reflexão política em torno de que, a favor de quem, de que, contra quem podemos considerar que estão estes ou aqueles modos de fazer o que fazemos na educação da criança. Tendo em vista as questões colocadas por Freire, salienta-se que algumas pessoas demonstravam em movimentos menores que o comprometimento com a criança e sua educação também se fazia presente no dia a dia do Ipê Amarelo.

Uma Cena que foi discutida com a Professora Referência do Berçário da tarde, mostra a educação da criança não só prometida nos cenários, mas com ela comprometida.



Estava junto à porta da sala do Berçário e um menino, que estava chegando, queria entrar na sala com uma motoca. Sua mãe argumentava com ele sobre a necessidade de perguntar à Professora Referência se poderia. A Professora Referência deixa, entramos todos, fechamos à porta, e uma menina começa a chorar, muito alto, forte, com sentimento, olhando para o menino na motoca. A Professora tenta entender o motivo do choro, pergunta à menina, ela não fala (ainda), chora muito, a Professora então pergunta: “Tu queres abrir a porta?” E ela faz com a cabeça que sim. Então a Professora pergunta: “Tu queres uma motoca também?” E ela faz com a cabeça que sim e começa a acalmar-se. A Professora Referência então diz: “Pronto [...], não precisa tanto choro, tu podes andar na motoca.” Eu pergunto à Professora Referência se a menina reage sempre assim quando descontente, ao que ela me relata que não é sempre, mas que ela tem essa característica de quando começa o choro, tem que se ter muita calma para conseguir fazer com que ela se faça entender.

Cena do dia 08/10/2009 – turno da tarde.

A fala da Professora sobre essa menina revelava implicação com ela, com sua forma de manifestação, com a necessidade de entendê-la. Ao levar esta Cena para o momento de Discussão que fiz com ela, indaguei: “Bem, tu tens formação para trabalhar com pré-escola, experiências de dois períodos, um anterior ao curso de pedagogia e outro no Estágio, os dois com crianças maiores, na Pré-escola. Pensando nessa Cena, que referência tu tens para trabalhar com as crianças menores?”

Não sei, eu tenho um pouco isso de achar que [...] independente dela falar ou não eu precisava estar disposta a ouvir. Ela vai usar outra forma de linguagem, ela vai me comunicar, ela vai me mostrar o que ela está sentindo e eu preciso ter essa disponibilidade

de tentar entender o que ela quer, de me abaixar, de ficar com o meu rosto na altura do rosto dela, de poder olhar nos olhos dela e ouvir de alguma forma alguma coisa, nem que seja o choro e o grito dela [...] (Professora Referência do Berçário da Tarde).

Esta fala da Professora Referência revelava sua constante atitude de centrar sua atuação e entender que o trabalho pedagógico na Educação Infantil tem como foco a criança. Sua atuação no período da pesquisa se deu durante todo o tempo com bebês, a maioria em sua primeira experiência coletiva extra familiar. Como considera-se que o trabalho pedagógico envolve também uma perspectiva de currículo para crianças pequenas, concordamos que:

Quando centramos o foco nas crianças e nas suas relações, o currículo emerge e concretiza aprendizagens, pois as experiências pedagógicas exigem a participação das crianças, são envolventes e constituem sentido permeado pela vida. A elaboração de um currículo para os bebês e as crianças pequenas é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. Elaborar um currículo como construção, articulação e produção cultural de conhecimentos plurais não é apenas uma escolha entre modelos de educação, é uma decisão política acerca do futuro de uma sociedade (BARBOSA; RICHTER, 2009, p. 30).

Cenas como a trazida e discutida com essa Professora Referência mostram as possibilidades de algumas travessias no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo. Tem-se claro que escolher dialogar com essa professora não comprometeu outras referências positivas que atuavam com crianças naquele espaço educativo. Almeja-se que essa referência sendo demonstrada pudesse (com)prometer outras possibilidades de cenários para serem vividos numa “instituição” educativa/formativa, com identidade acadêmica, que desenvolve processos formativos e contribui para a aprendizagem dos acadêmicos de como a educação da criança pequena pode e precisa ser feita.

Espaço de Educação Infantil com identidade acadêmica

A possibilidade de constituírem-se no contexto de um espaço de educação de crianças pequenas, pontes para a travessia do tornar-se uma “instituição” que se estabelece na vida universitária com identidade acadêmica, pensa-se, foi demonstrada nesse trabalho. A partir disso, algumas questões foram colocadas na “agenda” do processo de institucionalização do NEIIA: Como fazer com que as pesquisas e atividades de extensão potencializem a identidade acadêmica que almejamos? A inserção de uma instituição de Educação Infantil no contexto da universidade pode/deve significar que estamos também pensando a formação nos cursos de pedagogia? Como equacionar o que entendemos por trabalho pedagógico (ao menos pelo que pensamos) nos processos formativos do curso de Pedagogia e também na formação permanente que desejamos empreender no espaço formativo e de trabalho?

Essas questões se colocaram por defender que num espaço em que a formação continuada tem sua interface direta com a formação inicial, havia a necessidade de constituir sim uma vontade de *formar-se*, mas com *encantamento ético* pela infância, uma formação que, comprometida com a dimensão acadêmica em que está inserida, inverte a ordem dos fatos e das relações. Sobre esta ordem precisamos nos questionar: *Por sermos ligados a um centro formativo somos diferentes, ou é porque fazemos diferente a educação de crianças que temos legitimidade acadêmica?* Questões como essa se colocaram a todo o momento na construção da Tese.

O NEIIA sempre foi considerado um *espaço formativo* como tantos outros e como tantas outras escolas em que se vive e convive e de alguma forma aprende-se questões referentes à formação e a atuação profissional. De outra forma, considera-se que um

processo formativo precisa se estabelecer com base em princípios e objetivos claros, demandas explicitadas e qualificadas pelos próprios profissionais que estão em formação e que geram os conteúdos de tal formação e suas estratégias ou abordagens. Considera-se também que a implementação de ações que visem a discussão, reflexão e o aprofundamento teórico das questões levantadas é um processo necessário. Isso juntamente com a sistematização dos trabalhos nas quais se produzam sínteses do que se escolhe como *referências* para a atuação junto às crianças, aspectos esses que ainda eram inexistentes nos diferentes momentos considerados formativos do NEIIA. A fala a seguir vem também nessa direção:

[...] eu só quero fazer uma observação com relação a isso. Eu concordo que a identidade não deve ser fixa, nem estável, mas ela tem que ser com referências para que as pessoas tenham condições de enxergar um determinado, não vou dizer um padrão, mas que elas entendam e enxerguem quais são essas diferenças que nós temos ... o quê que nos faz ser o que nós somos, o que nós queremos ser já é? Em que medida nós somos o que queremos ser? Quanto de caminhada nós temos para fazer? (Coordenadora Adjunta do NDI)

Considerando a defesa de que as creches universitárias não se ocupem apenas da educação das crianças (RAUPP, 2000), fica claro que há uma tendência de que esses espaços sejam pensados primeiramente em função dos adultos. Dessa forma a presença da criança e a consideração desses como espaços pensados para ela tendo em vista ter experiências importantes de serem vividas na infância, ficam comprometidos. Ou seja, na materialidade do dia a dia, a função acadêmica, em alguma medida se sobressaía à identidade relacionada à criança e sua educação. Dessa forma, parece mais coerente que:

A razão das unidades de Educação Infantil existirem é oferecer respostas a demandas e desafios colocados para a Educação Infantil pública, caracterizando-se, além de campo para

educação de crianças, um espaço de formação acadêmica e profissional que produza e socialize conhecimentos, considerando-se que a universidade tem como objetivo formar pesquisadores e profissionais para o mercado de trabalho que sirvam à sociedade, ela tem nas unidades de Educação Infantil mais um lugar a oferecer subsídios teóricos e práticos, um lugar que possibilite uma articulação teórica e prática do que seria o trabalho de educação em um determinado nível (SANA; GARMS, 2007, p. 3).

A busca por institucionalizar o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo estabeleceu um movimento de dar visibilidade ao trabalho, olhar para fora. A perspectiva acadêmica que pensamos, leva em conta que “*precisamos pensar em como cuidar*”⁵⁵ desse Professor Referência, desse Bolsista, desse Estagiário para que, nas malhas de um cotidiano que às vezes parece à deriva, ele possa pensar, se posicionar, aprender.

Ficou demonstrado por várias vezes a força do cotidiano nas suas características mais pragmáticas, economicistas, baseadas em ultrageneralizações – precedentes, analogias, entonações, imitação – bem como a não reflexão e superficialidade com que se executavam as ações. Essas características condicionam o trabalho pedagógico na educação da criança pequena aos limites do cotidiano.

O que se vê como possibilidade de passagem para o não cotidiano, como bem nos ensina Heller (2008): a capacidade dos sujeitos de realizar a travessia ao humano genérico, fazer escolhas de fundo moral na materialidade do dia a dia é a nossa escolha. Para isso ponderamos que uma formação de pedagogas e pedagogos precisa ser tão comprometida com a criança e sua educação de tal modo que as pessoas, ao conhecer o que significa esse trabalho possam

55 Expressão utilizada pela Estagiária M do Maternal III da tarde, quando já havíamos encerrado a Discussão das Cenas do Cotidiano. Como essa ideia sua foi também colocada em seu Questionário, traz-se aqui para expressar a concordância que temos.

escolher a si mesmas como pedagogas/pedagogos – tarefa nada fácil para a formação que temos hoje⁵⁶.

Dentre os cenários que já existiam no NEIA e que podem ser considerados de alguma forma como uma referência positiva na educação de crianças pequenas, houve uma iniciativa bastante interessante e que deu grande visibilidade ao trabalho desenvolvido no Núcleo: a turma Integração. “Trata-se de uma experiência piloto composta por crianças de diferentes idades (1 ano até 5 anos)”⁵⁷. Essa turma foi criada inicialmente na perspectiva de abrir novas vagas e atender à demanda de um grupo de crianças com idades diferentes que haviam ficado fora do sorteio nas turmas em que estavam inscritas. Essa experiência representou uma das referências positivas na educação de crianças pequenas. E, esse cenário se mostrou promissor na contribuição de pensar o trabalho pedagógico na Educação Infantil a partir de uma outra organização, diferente da seriação por idades, referência ainda marcante trazida dos anos de escolarização seguintes.

A Cena trazida abaixo e as falas que se seguem, demonstram como em alguns momentos, com algumas pessoas a potencialidade do NEIA em suas referências positivas se destacavam.

Às 14h25min fui para o pátio, a turma do Berçário está de piquenique com lanche coletivo e saudável, cheiroso e saboroso! Há um ambiente preparado para eles, um pano no chão, uma mesa posta com lanches trazidos de casa, outra mesa com suco, copos das crianças... Há uma exploração acerca dos sabores, aromas e visualização do que as crianças vão comer.

56 Agnes Heller utiliza essa expressão para definir autenticidade. Para ela “Você não escolhe filosofia, mas a si mesmo como filósofo; você não escolhe política, mas a si mesmo como político, [...]” (2002, p. 12).

57 Extraído de um folder sobre o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo produzido no final do ano de 2008.

É pedido que cheirem, toquem, olhem, experimentem... As crianças, de início só querem comer, depois é que dedicam mais tempo a esta ação, as “Profes” comem juntas, falam dos sabores, lembram a necessidade de deixar para os colegas experimentarem, convidarem os colegas para comerem algo que gostam... As crianças comem, tomam suco, e brincam, não necessariamente ao mesmo tempo, mas são ações recorrentes, interativas, guiadas, interpretadas em muitos dos casos... Eles correm, se aproximam das árvores, conversam, voltam, comem novamente.

Esta cena me deixou apaixonada pela tarde que vivi no Núcleo. Foi uma atividade pensada em grupo?

Cena do dia 02/10/2009 – turno da tarde.

O fato de ter conhecimento de que uma Bolsista dessa turma estava em Estágio me deixou com a dúvida colocada no final do comentário que fiz. Nesse sentido, levei esta mesma Cena para ser discutida com a Professora Referência do Berçário da tarde, e então perguntei a ela como, por que e por quem havia sido pensada essa atividade.

Eu não consigo lembrar se esse dia foi o último dia dela, porque durante o período de estágio ela trabalhou com os sentidos, por isso a importância deles cheirarem e sentirem. Se eu não me engano, foi nos últimos dias sim, era uma atividade de culminância ao projeto de estágio dela. Acho que foi bem especial essa atividade em função de que tinha inclusive uma organização, como tu escreve aqui, estava muito bem organizada, muito bem pensada antes, antes das crianças chegarem no pátio a gente foi lá e organizou toda essa estrutura para eles. E acho também que essa é uma das atividades mais ricas em função de que é uma coisa onde eles estão cooperando, eles estão juntos compartilhando, eu acho que dessas atividades que a gente faz assim, sempre as mais especiais são quando tem essa partilha,

porque eles conseguem cooperar (Professora Referência do Berçário da tarde).

Durante o estágio ela planejava e ela sempre me apresentava o planejamento dela. No início da semana me apresentava o planejamento da semana inteira, daí tinha coisas que às vezes eu ajudava ela a mexer, coisas que eu achava que não, ou eu questionava: "Mas com que intenção tu vai fazer isso? Porque fazer isso? Como tu vai fazer isto?" Como eu fiz também com a M durante o estágio, mas foi pensado por ela a atividade e claro que na hora de ajudar a organizar a gente ajudava. Mas durante o estágio eu procuro deixar que elas planejem bem sozinhas assim, eu acho que é esse exercício que tem que ser feito agora, elas têm que saber planejar para poder planejar depois quando estiverem atuando sozinhas. Claro que eu não vou deixar que aconteçam coisas que não vão ser importantes para eles, se for assim eu vou interferir depois que elas já tiverem planejado, vou questionar e vou perguntar (Idem).

[...] quando a gente leva eles para o pátio pra fazer o lanchinho no pátio, a gente sabia que eles iam correr, que eles iam brincar na casca da árvore, que eles iam voltar que eles iam comer, porque a gente pensou isso, a gente teve essa proposta que eles tivessem uma liberdade de sair do alimento e voltar quando sentissem vontade, porque eles iam querer voltar. Eles não estavam ali sentados comendo porque tinham que sentar e comer naquele momento. A ideia era que fosse realmente um momento saboroso pra eles (Idem).

Foi em função dessa questão dos sentidos, para que eles pudessem explorar a questão do gosto, do aroma, do alimentar-se, da importância da alimentação saudável, porque a gente ainda pediu aos pais que viesse só alimento saudável. A gente ainda brincou, "nada de código de barras". Então para que eles tenham contato com essa alimentação saudável a gente precisa estimular, assim como quando eles estão no horário de janta ou de almoço, que vem salada, vem alface, tomate, eles não comem mas a gente vai oferecer, a gente coloca no prato e a gente tenta, tem professoras que comem junto, a gente mostra que é saboroso, que é importante comer. Então essa foi a intenção da atividade, permitir que eles façam uma alimentação num lugar diferente para que eles se alimentem com prazer, com

gosto e não só por obrigação da rotina, do horário, de ter que comer. Inclusive essa atividade foi feita num horário diferente do que deveria ser o horário do lanche ou da janta. A gente quebrou a rotina nesse dia (Idem).

A forma como essa professora entendia seu trabalho na peculiaridade de estar desenvolvendo atividades profissionais em um espaço educativo/formativo foi visualizada constantemente no dia a dia do Núcleo. Quando considerava necessário, essa Professora Referência estabelecia diálogos com as Bolsistas, com orientações sobre como proceder com as crianças, o que e como relatar algo aos pais, nas reflexões e observações sobre o grupo e cada criança em específico. As falas abaixo demonstram esse seu entendimento.

Dentro da sala existe o Educador Referência e existem as Bolsistas. Esse Educador Referência está aqui, e já é alguém que tem formação e as Bolsistas são pessoas em formação, estão na graduação ainda. A intenção é que o Educador Referência possa mostrar a melhor maneira de atuar para essas Bolsistas, para que elas aprendam porque isso aqui é um espaço de formação também, é um lugar onde a gente precisa pensar a criança e também pensar a formação de quem está aqui dentro. Todos esses momentos que tu me pergunta são feitos com intencionalidade. Quando eu cheguei aqui eu percebi que tinha certas coisas que eram feitas de forma muito mecânica, como por exemplo, a troca de fraldas, era quase como se fosse uma esteirinha, pega tira a fralda, bota e pega outro. Então eu tentei começar a mostrar para as meninas que trabalham comigo que esse momento precisa ter uma estimulação, esse é um momento de contato direto com a criança, da gente olhar no olho, da gente tocar na criança de modo a estimular ela a se conhecer, a entender o próprio corpo para que ela possa também se entender num grupo, porque se a criança não se conhecer ela não vai conseguir se sentir pertencente a grupo nenhum. E todas essas ações agora são realizadas com esse cuidado de fazer, de estimular a criança de alguma forma, inclusive o cuidado com a organização da sala que a gente tem chamado eles para ajudar a organizar os brinquedos. No começo do ano eles jamais juntavam brinquedos porque eram muito pequenos e não tinham essa noção, agora eles já conseguem organizar toda a sala e

entender que para passar para uma outra atividade a gente tem que encerrar esse momento e deixar tudo em ordem para depois passar para alguma outra coisa. Mas tudo isso é organizado por nós, equipe de cada sala, eu acho que cada equipe consegue fazer a sua estrutura de trabalho com o grupo que tem junto, ali. Claro que tem um cuidado grande dos gestores da creche de dizer que a gente precisa valorizar a criança, que o foco é sempre a criança e que tudo tem que ser pensado em função da criança. Não sei se em todas as salas acontece assim, mas no berçário tem sido assim (Idem).

Pra mim é muito claro que o papel do Educador Referência é esse, é de mostrar a melhor maneira de agir, é de apontar coisas positivas que são feitas no trabalho, é da gente sentar juntas, discutir e avaliar, planejar ou replanejar algumas coisas. Sempre ter um cuidado muito especial de não deixar que nada aconteça com essas crianças que vá ser irreversível. Eu tenho um cuidado muito especial assim de não tolerar nenhum tipo de absurdo dentro da minha sala,[...]. Pra mim é muito claro que, nós somos todas colegas e que a gente consegue fazer um trabalho muito de equipe, juntas, de se olhar e ver o que tem que fazer no momento certo. Mas tem essa diferença, tem os Bolsistas e tem os Educadores Referência que estão aqui pra ajudá-los a aprender e fazer um bom trabalho (Idem).

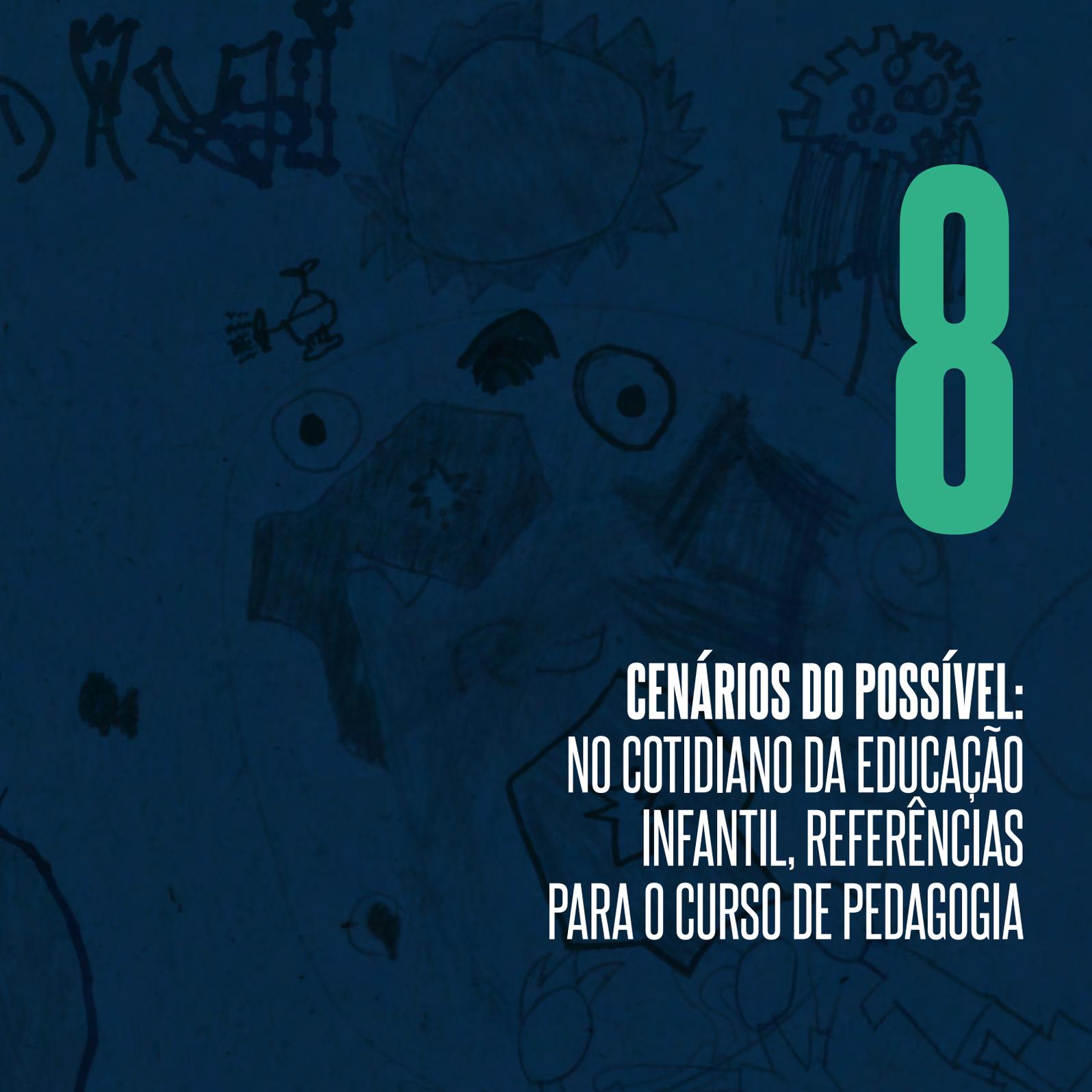
Nas falas da Professora Referência compreende-se que uma *Intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada* está também relacionada a forma como se entende a formação possível de ser feita no contexto de um espaço educativo/formativo. O NEIIA sempre demonstrou as possibilidades de estabelecer relações com o curso de pedagogia da UFSM, isso por que sua organização diferenciada permite aos Bolsistas e Estagiários ao aprender conteúdos formativos, que possa gerar uma outra forma de fazer a Educação da criança. A foto abaixo é o registro do momento descrito na Cena do Piquenique.





Discutir sobre que identidade se queria constituir para o núcleo foi um processo, constante, cuidadoso, que precisava ser feito no dia a dia e não somente nos momentos formativos, pois é na realidade concreta que estão as nossas possibilidades de escolhas. Discutir e refletir em momentos formativos também é importante, desde que pensemos que estamos sempre voltando aos inícios, tentando ainda assim seguir em frente para responder à questão: *O que afinal nós somos?*





8

**CENÁRIOS DO POSSÍVEL:
NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL, REFERÊNCIAS
PARA O CURSO DE PEDAGOGIA**



Tendo em vista ter defendido desde o início desse trabalho que há uma especificidade no trabalho pedagógico que se realiza com crianças pequenas e também ter realizado a pesquisa que culminou com o relatório em forma de Tese, o objetivo de apontar *referências ligadas a essa especificidade para a formação de pedagogas e pedagogos*, é retomado a partir de três Cenas cujos cenários foram produzidos por três participantes da pesquisa (Professora Referência e as Estagiárias) quando foram focalizadas suas atuações com as crianças. Essas Cenas apresentam elementos referenciais apontados mediante este estudo.

Cheguei ao Núcleo aproximadamente 14h, nesse dia não faria observação à tarde. Vi a Professora Referência do Berçário conversando com uma mãe e um pai na recepção do Núcleo.

Cheguei mais perto, pois aquele movimento me chama a atenção. Ela já veio da sua sala com os dois pais, com um papel pequeno na mão e um olhar de preocupada. Sua conversa com os pais era sobre uma virose que estava acometendo as crianças do Berçário. Ela explica o nome, os sintomas, relata quais das crianças já os demonstraram. Fala também de algumas complicações geradas pelo diagnóstico equivocado, e por fim relata que a indicação de um pediatra é de que se faça uma consulta tão logo os sintomas se apresentem para que se possa detectar logo a virose e conseqüentemente utilizar o medicamento correto. Em meio a tantas informações percebo que os pais interessam-se pela forma como a professora trata do assunto, pois fica claro que ela pretende auxiliar no sentido de que as crianças possam estar bem e não estando, que possam ser medicadas corretamente. Ela inclusive se dispõe a fazer um resumo das informações que já leu na internet sobre o assunto. Brinquei com ela e os pais naquele momento dizendo que ela já sabia tudo sobre a virose e sobre os cuidados a serem tomados. Os pais parecem esclarecidos e agradecem, pedem também que ela faça um bilhete, uma circular para as famílias para que todos fiquem alerta.

*** A necessidade de entender que a saúde da criança, quanto menor ela for mais será foco do trabalho da professora/do professor.*

Cena do dia 26/11/2009 – Turno da Tarde.

Sobre a cena acima se pressupõem condições de trabalho que não existem em muitos espaços educativos. Um computador à disposição, Bolsistas que amparem a saída da Professora Referência da sala, o entendimento de que a saúde e o bem estar da criança e da família fazem parte do trabalho pedagógico, são fatores de uma

realidade que ainda almejamos para a Educação Infantil como um todo. Mas ao visualizar essa Cena como uma referência positiva estamos partindo do pressuposto de que isso é possível e também representa o mínimo necessário para uma educação qualificada.

A atuação de pedagogas e pedagogos na Educação Infantil pressupõe engajar-se na busca constante pela saúde e bem estar da criança no ambiente da creche. Se em tempos atrás a puericultura era a tônica dos trabalhos nas instituições de atendimento à infância, os movimentos através da história e das produções teóricas acerca da educação da criança e da função social da Educação Infantil, levaram a relegar essa perspectiva a um lugar secundário. Avança-se hoje para o entendimento de que essa não pode ser “a tônica” dos trabalhos, porém, não se pode negar que é necessário redimensionar a noção de puericultura, tendo em vista o próprio o bem estar da criança. Considera-se que, estando em contato direto com crianças e sabendo o quanto algumas vezes as viroses “tomam conta” dos ambientes coletivos de crianças pequenas, a complementaridade ao trabalho da família se manifesta também na observação atenta e nos cuidados que irão auxiliar a família que por ventura venha a necessitar.

Vamos a Cena seguinte:

Cheguei no NEIA aproximadamente às 14h. As crianças brincavam com a Estagiária de “Bomba”, como foi pedido por elas no dia anterior. As crianças falam alto, novamente a Professora Referência considera que precisa intervir algumas vezes em função do barulho, e é isso que prontamente faz. Ela direciona bastante as reações das crianças. A brincadeira é envolvente, as crianças têm o que fazer e o fazem, combinam regras, pedem sua participação como “atores principais”. Nessa tarde a Festa de Aniversário de um menino foi o que envolveu o grupo. A mãe do menino levou coroas, dedoches, chapéus, para as crianças

se enfeitarem. Durante a Festa que foi descontraída e tranquila, as crianças conversavam, comiam, se movimentavam livremente pela sala. A Estagiária sempre por perto, conversa bastante com eles, atende no que solicitam, brinca com eles. Na troca dos presentes, ela coordenou os trabalhos, as crianças festejavam, a mãe do menino fotografava, as crianças se empolgaram bastante. No final da tarde, as crianças começaram a se dirigir à Estagiária para pedir que fossem para a Pracinha. Ela havia falado que iriam para fora, brincar, mas eles queriam a Pracinha. Depois de muita insistência, a Bolsista diz: “Na pracinha não! Está muito molhada ainda.” A Estagiária vira-se para a Professora Referência que está atrás dela e pede: “Profe, podemos ir na pracinha hoje?!” Ela tem uma expressão estranha. Por isso a Estagiária justifica: “É que eles estão pedindo tanto e faz tempo que não vão.” A Professora Referência então diz: “Eu já estou indo embora mesmo... (e levantou os ombros várias vezes dando a entender que a tarefa pior ficaria para a Estagiária e para a Bolsista.)

***A necessidade e as possibilidades da brincadeira.*

*Cena do dia 10/12/2009 – turno da tarde
– Observação à Estagiária.*

Essa Cena permite discutir a atuação da Estagiária, já que estando em processo de finalização de curso, teve sua primeira experiência com crianças sozinha e por um período maior de tempo. A postura da estagiária de reconhecer a brincadeira, honrar a promessa que havia feito de brincar novamente de “Bomba” e desse jeito ter que administrar a “bagunça” gerada fazem ver que algumas referências bastante positivas vão se construindo na formação acadêmica no curso de Pedagogia.

A forma como, em bem pouco tempo de estágio, se preocupou em construir uma vinculação afetiva com as crianças também foi visível, a todo momento a Estagiária estava com as crianças, dialogando, ouvindo, brincando. A “falta de experiência” foi atribuída por ela para dizer, discutindo essa Cena, que mesmo tendo deixado claro que achava importante a ida à pracinha, muitas vezes se deixou levar pela necessidade de organização que via na postura da Professora Referência da turma. Do mesmo modo que se encantou com a atitude do menino que buscou solucionar a questão da brincadeira da Bomba com a anotação dos papéis já desempenhados.

A Estagiária revelou ter muita insegurança ao atuar na Educação Infantil em virtude de considerar o curso com a formação muito voltada para a docência nos Anos Iniciais. Enfim, essa Cena demonstra que o vínculo, a empatia construída com a criança, o reconhecimento da importância da brincadeira e a responsabilidade assumida com ela constituem o trabalho pedagógico como entendemos: levando a infância e a educação da criança a sério.

A Cena seguinte também demonstra outra possibilidade:

Ao estarem guardando os jogos e brinquedos, algumas crianças veem uma borboleta. A Estagiária ajuda às crianças a tentarem levar a borboleta para fora. Antes disso a Estagiária admira a beleza da borboleta com as crianças, enfatizam suas cores, seu brilho, as asas, ... Nesse momento, praticamente todas as crianças estão em volta da Estagiária. A borboleta então vai para fora e nos organizamos para ir à sala do Berçário.

*** A possibilidade do conhecimento.*

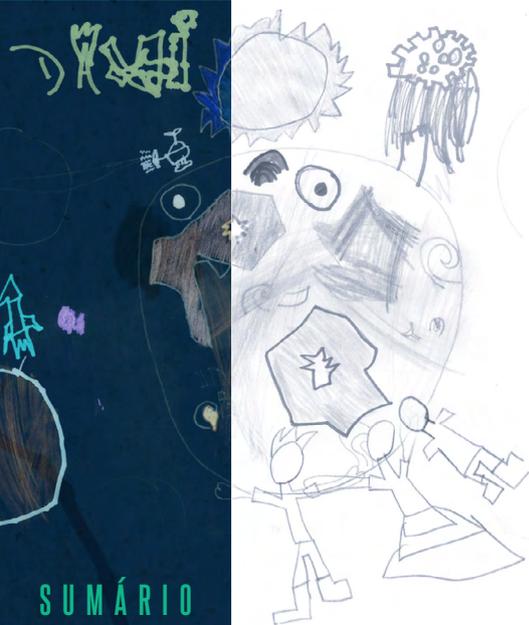
*Cena do dia 17/12/2009 – turno da manhã
– Observação à Estagiária.*



A Cena acima foi utilizada na Discussão das Cenas do Cotidiano com as Estagiárias. A fala da Estagiária envolvida revela entender a possibilidade de trabalho com a curiosidade da criança e a perspectiva do conhecimento conceitual, advindo de um área específica, tantas vezes distante da Educação Infantil. Mesmo considerando que no trabalho pedagógico com a criança pequena o conhecimento toma outras dimensões, trata-se de reconhecer as possibilidades de que a curiosidade da criança se relacione dialeticamente com a intencionalidade da professora/do professor. E dessa forma pode-se tratar um fato aparentemente banal como início de uma travessia coletiva, séria e eticamente comprometida com a educação da criança. Ao discutir a Cena a Estagiária relata:

Nós estávamos nos organizando para ir para o Berçário, a gente aproveitou porque eles gostam dos brinquedos de lá e resolveu levar o trem que as crianças do Berçário gostam. Aí quando a gente estava guardando os outros brinquedos, alguém viu a borboleta, a gente conversou sobre borboletas, e tal e aí soltamos ela. Eu nem pensei nessa Cena, achei uma coisa que acontece assim, vem um bicho depois a gente manda ele embora. Eu acho que pode ser feito um trabalho com eles, mas eu tenho dificuldade em pegar as coisas cotidianas e levar para um trabalho mais aprofundado... As crianças são pequenas é o que a gente pensa. Na hora não vem na cabeça. Eu fico pensando, a gente podia fazer um trabalho assim, com eles, sobre insetos, curiosidades... Mas acaba que a gente trabalha outras coisas. (Estagiária G – Maternal II do turno da manhã).

Como esta Estagiária estava ainda em processo de formação, considera-se que a visualização da possibilidade de um trabalho organizado a partir da curiosidade da criança é um indício de que ela via essa perspectiva de trabalho como importante e válida na educação da criança pequena. As dimensões temporais que organizam o dia a dia dos espaços educativos e a consideração de que talvez a criança seja muito pequena para aprofundar alguns conhecimentos é um fator que

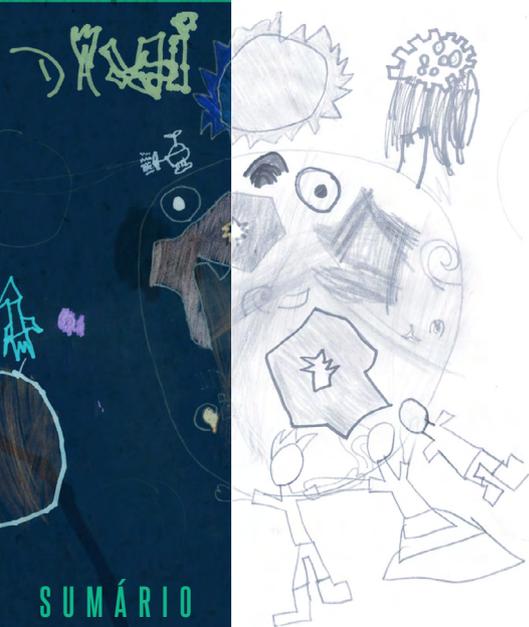


tem dificultado o olhar possível de ser lançado à infância e à criança que pode e quer aprender as coisas sobre o mundo que a cerca.

Portanto, defender que existe uma especificidade na educação de crianças pequenas não anula a possibilidade e a necessidade de trabalhar determinados conhecimentos na Educação Infantil, e isso é diferente de pensar que a formalidade impressa nas práticas realizadas com crianças maiores é a única forma de pensar a apropriação de conhecimentos que as crianças podem realizar, mesmo em idade inferior à entrada no Ensino Fundamental.

De um modo geral a concepção de trabalho pedagógico dos diferentes sujeitos implicados revela o desconhecimento em relação a aspectos importantes que compõe como se faz o que se faz na Educação Infantil. Conhecer, reconhecer as ações, planejar, realizar, refletir sobre as mesmas no sentido de entender que elas configuram o trabalho pedagógico é importante e não se resume a atuar por uma semana com crianças pequenas, tampouco basta estar por muito tempo na Educação Infantil com as crianças sem interpretar, analisar e compreender o cotidiano de educação de crianças pequenas em todas as suas formas de manifestação. Em suas formas mais ou menos heterogêneas, em suas formas mais ou menos pragmáticas, com atuações humanas mais ou menos determinadas e/ou alienadas.

Esse trabalho foi estruturado para que se pudesse apontar referências para os processos formativos de pedagogas e pedagogos no que diz respeito ao trabalho com crianças pequenas. O processo de investigação desenvolvido fez por várias vezes questionar a possibilidade de “dar essa volta”, já que o envolvimento intenso que se evidenciou desde a entrada no campo empírico e o constante questionamento sobre a possibilidade de se realizar essa proposição atenuaram boa parte dessa investida inicial. Vale ressaltar que esse aspecto não se relaciona somente ao envolvimento tido no cotidiano daquele espaço educativo/formativo, mas principalmente pela



aprendizagem construída nessa relação e com os referenciais teóricos trabalhados, o que me aproximou mais de dúvidas do que de certezas, as quais pensava que teria ao finalizar este trabalho.

As dúvidas se expressam na inquietação de ter percebido por vezes que a formação em nível superior não é o único aspecto que define uma atuação comprometida com a criança, sobretudo quando se vê algumas pessoas que estão no início do curso de graduação demonstrando-se mais implicadas com a educação da criança do que pessoas que estão há anos atuando na Educação Infantil.

Esse aspecto tem reforçado a necessidade de pensar em estabelecer alguns pontos de intervenção para a formação de pedagogas e pedagogos que não se limitam aos processos formativos iniciais. Boa parte dessas inferências está relacionada ao mergulho teórico realizado nos referenciais sobre o cotidiano, o que permite pensar e refletir como e em que medida podemos tomar o trabalho profissional realizado com a criança pequena fora das características da estrutura da vida cotidiana.

O que se mostra pertinente nesse momento é o entendimento de que:

No cotidiano o homem percebe as transparências onde há véus espessos, e espessuras onde não há mais que uma fina aparência. Para romper essa dupla ilusão, impõe-se uma operação quase cirúrgica. A exploração das situações cotidianas supõe uma capacidade de intervenção, uma possibilidade de mudança (de reorganização) no cotidiano, que não são do domínio de uma instituição racionalizadora ou planificadora (LEFÉBVRE, 1991, p. 199).

Nessa operação quase cirúrgica impõe ter-se claro que independente da modalidade e do nível de formação em que se atua é preciso aprender a olhar o cotidiano e sondá-lo em suas possibilidades de movimento, rupturas, transformação. Isso implica estabelecer uma relação ética com a profissão, com a infância, com a criança, e buscar

que outras pessoas também o façam. Nesse sentido, cumprindo com as expectativas iniciais colocadas e defendidas ao longo desse trabalho, traz-se agora a retomada do que e de como se constitui o trabalho pedagógico na Educação Infantil, buscando contribuir para pensar as referências ligadas à educação de crianças pequenas nos diferentes processos formativos de pedagogas e pedagogos.

A busca pelo possível na formação de pedagogas e pedagogos

Entende-se que o trabalho pedagógico que se realiza com a criança pequena depende e muito da concepção que se tem da própria função social da Educação Infantil. Retomar concepções, reconstruí-las e construir referências para o trabalho com a criança pequena na formação de pedagogas e pedagogos é um processo que tem acontecido em meio aos avanços e retrocessos existentes na área da Educação Infantil e da formação de professores para atuar com crianças pequenas.

Acredita-se que em sua perspectiva normativa qualquer proposta de formação constrói referenciais de trabalho. O que se pretende é caracterizar o trabalho pedagógico com vistas a construir referenciais para os processos formativos de pedagogas e pedagogos que estejam ligados ao que é específico do trabalho com a criança pequena. A pesquisa realizada no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, visto com um espaço educativo/formativo no contexto da universidade subsidiou algumas ponderações que se colocam a seguir:

- O trabalho pedagógico tem objetividade, tem estrutura. A concepção de trabalho pedagógico pode ser visualizada com base na hierarquização presente nas atividades que se dão no cotidiano. Estando fortemente relacionado à rotina e

também condicionado a ela, o trabalho pedagógico envolve a reflexão sobre o caráter pedagógico das ações que, mesmo se repetindo, precisam ser cuidadosamente pensadas pela professora/pelo professor;

- O trabalho pedagógico é composto de referenciais que têm materialidade e que são oriundos de diferentes áreas de conhecimento, destacando-se a filosofia, a sociologia, a psicologia, a antropologia. Esses referenciais se mostram na relação entre conhecimento e ética, já que na jornada de trabalho da professora/da professora/do professor muitas são as escolhas a serem feitas, todas elas relacionadas à educação da criança. Essas escolhas, já discutidas nesse trabalho, são sempre concretas e envolvem os valores construídos na história sobre a melhor forma de realizar a inserção da criança no grupo social da creche ou instituição afim;
- O trabalho pedagógico é entendido na coletividade institucional mediante proposta fundamentada e caracterizada pelo entendimento que se tem da infância, da criança, da Educação Infantil. Nesse sentido ele revela concepções em torno de processos intencionais demonstrados na educação de crianças menores de 6 anos. As concepções de planejamento, currículo, educação e cuidado, rotinas, aprendizagem e desenvolvimento são algumas das que constituem esses processos intencionais e que precisam estar caracterizadas e relacionadas à educação da criança pequena, pois se diferenciam dos processos educativos que se desenvolvem com crianças maiores;
- O trabalho pedagógico compõe o que se faz com a criança na sua sala, com seu grupo, no refeitório, no pátio, na pracinha. Mas não se reduz a isso, portanto cada professora/cada professor precisa se engajar nessa proposta que precisa estar explícita, ser dialogada, ser uma referência para o coletivo de professores;

- O trabalho pedagógico tem relação intensa com a forma de organização institucional que se tem na educação da criança pequena. As práticas de alimentação, higiene, descanso diário, entendidas como práticas sociais e que portanto educam, constituem-se de processos intencionais sobre os quais se estruturam as formas de fazer com que a criança viva experiências junto a seus pares;
- O trabalho pedagógico é *relação* que se estabelece com as crianças, os pais e a instituição e, sobre essas relações, precisa ser propositivo;
- O trabalho pedagógico se situa na interseção *trabalho docente* – mais caracterizado e atribuído ao professor em particular – e a *gestão da escola*, materializada nas proposições que figuram como direção e sentido que se dá as práticas desenvolvidas com as crianças por cada professora/cada professor;
- O trabalho pedagógico é um conjunto de ações e pensamentos que, realizados tendo como foco a criança possibilitam sua educação, aprendizagens, interações, os processos de produção de culturas infantis, etc. Sendo esse conjunto entendido no coletivo, ele demanda diálogo entre as pessoas e entre as diferentes áreas que atuam na educação da criança. Ou seja, não só a pedagoga/o pedagogo precisa entendê-lo, os diferentes profissionais que atuam nas instituições precisam entender seu lugar nas ações a serem desempenhadas. Porém, o conhecimento pedagógico é demanda da pedagoga/do pedagogo que se constitui por meio de formação acadêmica/profissional;
- Dessa forma o trabalho pedagógico não é estático, é movimento formativo, é processo que precisa ser refletido, discutido e configurado coletivamente na instituição. Se não é dado, o trabalho pedagógico precisa da contribuição de cada sujeito



que vive e trabalha tendo em vista sua efetivação no dia a dia dos espaços educativos;

- O trabalho pedagógico acontece na dialética da intencionalidade da professora/da professora/do professor e necessidade da criança. Isso demanda saber observar, *olhar para a criança perguntando* sobre suas formas de agir, pensar, sentir;
- O trabalho pedagógico envolve as *condições objetivas de trabalho* no dia a dia. E essas têm a ver com condições materiais e de organização da instituição: a estrutura física, os espaços, os tempos, organização funcional, os materiais disponíveis. Discutir coletivamente a utilização dos espaços, as formas de organização dos serviços de apoio, a organização da instituição como um todo no que diz respeito a planejamentos, gestão, caracterizam o trabalho pedagógico em dimensões individuais e coletivas que se complementam. Pensar as possibilidades de formação, jornada de trabalho, plano de carreira, ascensão funcional é pensar nas condições objetivas de trabalho que refletem compromissos assumidos na educação das novas gerações que chegam as escolas ainda muito pequenas;
- O trabalho pedagógico envolve as condições subjetivas de trabalho: envolve pensar sobre o próprio trabalho e sobre a própria formação. A forma de conceber seu lugar social e profissional nos espaços em que atua, e a compreensão do significado de sua atividade na instituição revela também que o trabalho pedagógico envolve escolhas, escolhas essas que se mostram necessárias no dia a dia, mas também envolve escolher-se como pedagoga/pedagogo, adulto responsável pela educação de crianças pequenas.

Os *Elementos Referenciais* colocados a seguir compõem, em diferentes dimensões, o trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Nesse sentido, aponta-se essas dimensões e esses elementos para que se possa pensar os processos formativos de pedagogas e pedagogos com referências ligadas à educação da criança pequena.

Dimensão Político-valorativa: Nela estão os Elementos Referenciais ligados à ética, aos compromissos que temos com a infância e sua educação. Essa dimensão, que se desdobra no trabalho pedagógico desenvolvido no dia a dia, se mostra na forma com que se concebe e desenvolvem-se as diferentes ações que estruturam o trabalho com a criança pequena. A ética pressupõe posicionamento político que precisa ser discutido e refletido conjuntamente nos espaços educativos, e se demonstra no envolvimento e implicação com a infância vivida nos espaços de educação coletiva.

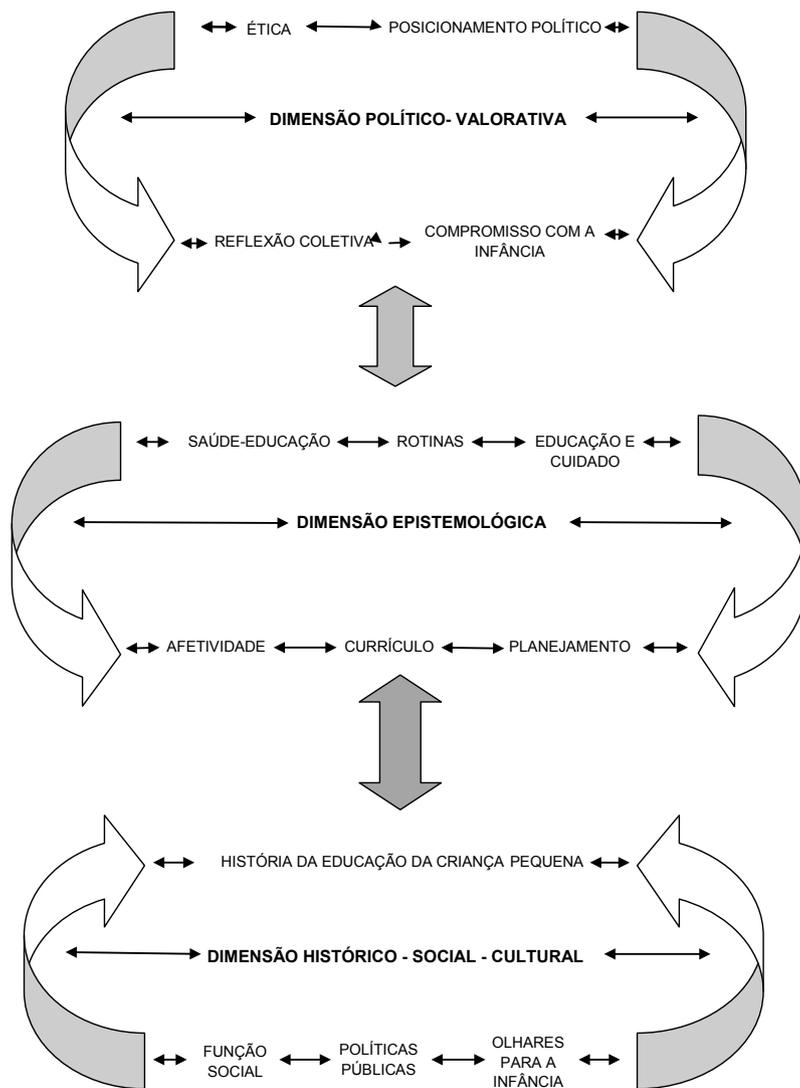
A dimensão Epistemológica envolve Elementos Referenciais que são conceituais e metodológicos, como a saúde e o bem estar físico da criança tendo em vista sua educação (não na perspectiva da puericultura, ou das práticas higienistas mas do cuidado com a saúde da criança, já que o ambiente coletivo demanda por isso.) Rotinas, Educação e Cuidado, Relação complementar à da família na Educação da criança, Afetividade, Concepções de Currículo, planejamento;

Dimensão Histórica, Social e Cultural: envolvendo a constituição histórica da Educação Infantil, sua função social, as políticas públicas, Concepções de infância e a possibilidade de construção de um outro olhar para a criança.

A imagem colocada a seguir demonstra a relação entre as Dimensões do Trabalho Pedagógico e os Elementos Referenciais apontados nesse estudo para se pensar os processos formativos de pedagogas e pedagogos no que diz respeito à educação de crianças pequenas.



REFERÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS



Considera-se que em cada uma dessas dimensões os elementos referenciais se articulam entre si e entre as dimensões, não há como pensar em cada um desses elementos desconectados dos outros, pois na cotidianidade vivida nos espaços educativos todos são necessários para que se possa pensar e fazer a educação da criança pequena com base em uma *intencionalidade profissional – pedagogicamente referenciada*.

Importa, nesse sentido, pensar no trabalho pedagógico na Educação Infantil discutindo o lugar da adulta pedagoga/do adulto-pedagogo que atua profissionalmente com a criança pequena. Sua atuação precisa se pautar por uma *intencionalidade* expressa em forma de planejamento, sentido dado ao trabalho pedagógico com a criança pequena, intencionalidade, o que pede além de preparo profissional, comprometimento por atuar nas possibilidades de que as crianças aprendam e se desenvolvam.

Esse comprometimento gera escolhas de fundo moral que orientam as ações no cotidiano. Para tanto reforçamos a necessidade de os processos formativos envolverem atividades e experiências que possibilitem o contato e o envolvimento no cotidiano de educação de crianças pequenas, com vistas ao *encantamento ético*, o gosto pela profissão de ser pedagoga/ser pedagogo e atuar com as crianças pequenas.

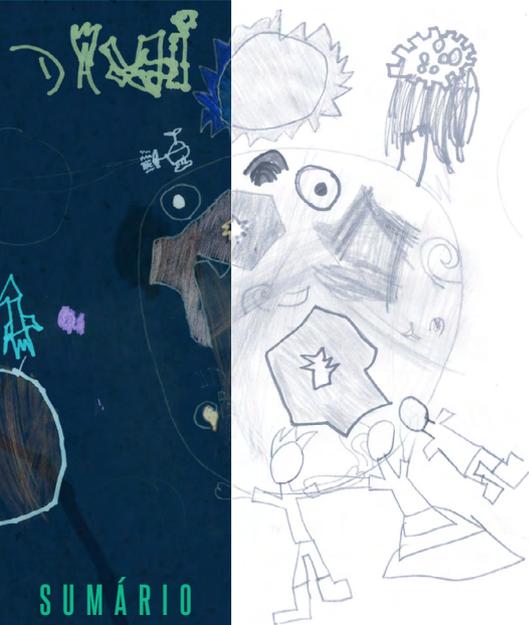


ALGUMAS PALAVRAS PARA FINALIZAR...

A utopia também é uma utopia. Isso nos faz questionar a que futuro nossa geração ou a próxima está fadada. Temos de fazer todo o possível para deixar um mundo melhor para as próximas gerações. Não somos responsáveis pelos sonhos nem por sua realização. Mas devemos assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento de projetos que contribuam para um melhor arranjo social, a criação de uma comunidade que represente uma nova forma de vida. Isso está a nosso alcance. Podemos decidir por uma forma de vida distinta da que levamos hoje, pois a sociedade moderna o permite. O modo como vivemos é fruto de escolhas. Para buscar algo novo, não necessitamos de utopias. Precisamos apenas de pessoas com as quais possamos trabalhar (AGNES HELLER, 2002, p. 47-48).

Ao viver a cotidianidade o ser humano se coloca e é colocado frente a possibilidades de escolhas sobre suas formas de vida e trabalho. É na cotidianidade que se estruturam as relações com a vida social mais ampla e, nesse sentido, ao falar na formação de seres humanos - adultos ou crianças – temos juntamente a tarefa de compreender como, na cotidianidade se dão a comunicação, as opções, os posicionamentos, e as escolhas dos sujeitos que vivem o dia a dia dos espaços que se configuram pela educação de crianças pequenas.

A partir das contribuições de cunho teórico e metodológico, é possível dizer que esta investigação se pautou na análise do que e de como se configura o trabalho pedagógico em um espaço educativo de crianças - e um espaço formativo de adultos, pedagogas e pedagogos – sendo possível estabelecer algumas relações com os processos formativos que se desenvolvem no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, uma universidade que tem



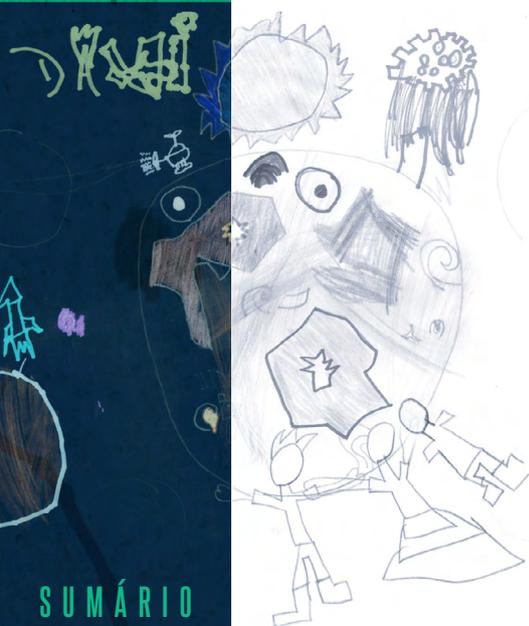
histórica contribuição na formação de pedagogas e pedagogos na região central do estado do Rio Grande do Sul..

O que se mostra agora com mais evidência é que os espaços educativos que se organizam para o atendimento e o trabalho profissional da Educação Infantil podem nos comunicar sobre as travessias ainda necessárias de serem constituídas nos cursos de pedagogia. Ou seja, ao realizar a pesquisa, ficou ainda mais claro que precisamos nos colocar a pensar sobre que formação estamos efetivamente realizando nos cursos em que se habilitam profissionais para o trabalho na educação de crianças pequenas.

Estudar o cotidiano tomando-o como cenário de revelações do fazer humano pode ser considerada uma forma interessante de entender a configuração do trabalho pedagógico realizado com crianças pequenas, mas também nos chama a pensar o quanto temos como universidade – instância formadora –, e num plano individual e coletivo - como professores formadores - possibilitado que os cenários produzidos na Educação Infantil sejam reconfigurados.

Os estudos sobre e no cotidiano permitem relacionar as dimensões político-sociais, socio-interativas e epistemológicas de determinada área e objeto em estudo. Essas relações tornam “[...] a vida individual e social uma totalidade complexa e assume a dependência recíproca entre o já sabido e as aprendizagens possíveis [...]” sendo que essas relações têm um significado político (OLIVEIRA; SGARBI 2008, p. 82). Para os autores, “[...] essa dependência mútua e não causal entre o já existente e o que pode ser criado exige que pensemos o futuro como dependente daquilo que é e pode ser o presente” (Idem, p. 82).

Tendo por base os objetivos iniciais desse estudo, coloca-se nesse momento a tentativa de tramar alguns fios que se alinham no entretecer desse trabalho. Tem-se claro que essa não é uma tarefa fácil,

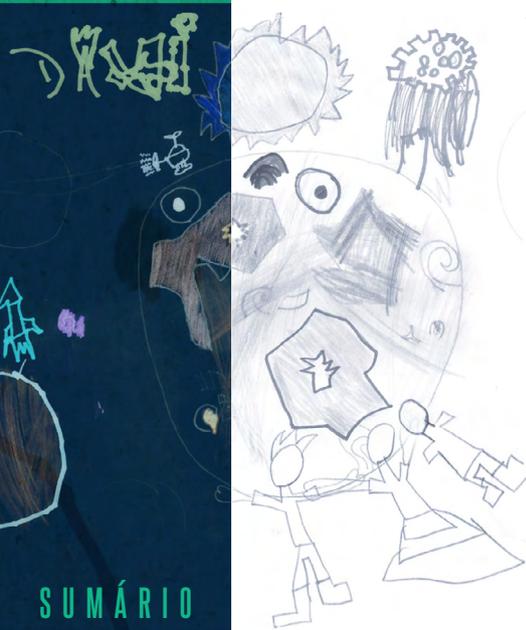


nem tranquila do ponto de vista acadêmico e pessoal, pois realizar uma investigação pode significar, em alguns casos e com algumas pessoas, uma mudança na perspectiva de vida do pesquisador. Esse processo, sabemos, é vivido por muitas pessoas que se aventuram na vida acadêmica e, nas palavras de Segat, pode-se traduzir esta experiência:

Concluir um trabalho, tanto como iniciá-lo, é um processo bastante doloroso. Ao iniciá-lo, deparamo-nos com aquele emaranhado de informações e não sabemos ao certo onde está a ponta que, se “puxada”, dá início ao desembaraço daquela trama. Por sua vez, a tarefa de colocar o ponto final, mesmo que provisório, em um trabalho que faz parte da vida do pesquisador parece uma tarefa muito difícil. Causa-nos a impressão de que a conclusão da tese é muito mais do que o término de um trabalho científico; parece que estamos também colocando um ponto final em uma etapa de nossas vidas, como se agora fosse necessário procurar lugares novos. (2007, p. 167)

O processo que se construiu no período de elaboração da tese foi atravessado por muitas questões que se colocavam a todo o momento em minha trajetória formativa convidando-me a fazer escolhas. Muitas delas produziram avanços em minhas convicções profissionais acerca da educação de crianças em ambientes coletivos – creches e pré-escolas -, outras ainda colocavam essas mesmas convicções a prova, pois faziam pensar que minhas expectativas e anseios referentes à universidade pública, entendida como local de produção de conhecimentos precisavam ser revistas e retraduzidas nessa mesma trajetória formativa.

A opção de pesquisar no próprio contexto de trabalho o que e como se configura o trabalho pedagógico na educação da criança pequena se materializou numa decisão política, tendo em vista adentrar em um espaço educativo que há vinte anos se ocupava do atendimento a crianças da comunidade universitária. Este espaço acompanhou e acompanha os movimentos de caracterização da Educação Infantil como espaço de intervenção pedagógica e, mesmo



assim precisou, logo depois da defesa do trabalho, ir em busca de legitimidade acadêmica fora dos muros da própria universidade.

É nesse contexto que busquei realizar o mais difícil nessa caminhada: fechar aquele ciclo e procurar por lugares novos. Estar no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo foi uma experiência que possibilitou rever muitas das atitudes profissionais que temos na formação de professores.

Lembro-me do dia em que em uma disciplina que tematiza a educação da criança pequena relatei a meus alunos a vontade de que estivéssemos caminhando para ter na realidade do NEIIA – Institucionalizado - professores com formação acadêmica estruturada, Mestres, Doutores, como os tinham à época, outras Unidades Universitárias Federais de Educação Infantil. Essa vontade, depois da realização do estudo, para mim se transformou em uma grande utopia, como a tratada por Heller (2002), conforme pode se ver na epígrafe dessa parte do texto. A utopia de que falo, não significa a desconsideração de que o conhecimento e a formação acadêmica são importantes para atuar na Educação Infantil, mas representam a dúvida de que a formação por si só possa denotar comprometimento com o que se vive na cotidianidade dos espaços educativos em que a educação de crianças pequenas acontece.

A pesquisa realizada naquele espaço educativo permitiu realizar algumas sínteses que falam da singularidade do trabalho pedagógico desenvolvido naquele tempo histórico no Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, mas também retratam questões que são experienciadas na vida cotidiana de outros espaços educativos, bem como nos processos formativos que desenvolvemos na academia.

No cotidiano as restrições do trabalho pedagógico

As relações existentes entre trabalho pedagógico e rotina foram constantemente problematizadas e tensionadas nesse estudo. Por muitas vezes a sobreposição da rotina em relação ao trabalho pedagógico gerou a confusão de olhar para as ações que repetidas vezes se realizavam de forma mecânica, causando em mim a vontade de que elas não acontecessem. A rotina, que para Barbosa (2006) figura como categoria central das pedagogias da Educação Infantil está relacionada a um entendimento equivocado do que seja a educação de crianças pequenas. Nesse sentido

As experiências educativas vividas pelas crianças no cotidiano da instituição de Educação Infantil também concorrem para compor e dar sentido ao modo de viver e conviver no mundo e com os outros das crianças que a frequentam. Sendo a prática cotidiana da instituição uma prática educacional constituída com base em uma política cultural e social, é integrada por elementos que podem ser invariáveis de uma instituição para outra, como por exemplo: horário das refeições, horário de chegada e saída das crianças, entre outros. Entretanto a forma como esses elementos são dispostos e percebidos, e como as relações são organizadas em cada instituição é que estabelece o diferencial e vai desenhando a rotina que envolve o cotidiano específico das crianças que ali se educam (SEGAT, 2007, p. 154).

No momento de analisar os dados a vontade de banir das experiências das crianças algumas das ações realizadas de forma utilitária e pragmática e que davam corpo ao que se vivia no cotidiano do NEIA, foi ficando menos incisiva. Esta confusão foi dando lugar a pensar as relações de complementaridade que precisam existir entre o que se faz todos os dias e repetidas vezes por dia e como estas ações podem e precisam ser realizadas.

A relação que me pareceu mais coerente foi de pensar que, *mesmo que a repetição de ações que de certa forma organizam a rotina*

e como se vive o cotidiano seja uma força no cotidiano, precisamos estabelecer processos reflexivos e propositivos na condução destas ações. Ou seja, a acolhida, a preparação para o lanche, o lanche em espaço coletivo, a escovação dos dentes, a preparação para o sono, e o próprio descanso, são ações que precisam de um olhar atencioso que revela a concepção de trabalho pedagógico em que a intencionalidade do educador relaciona-se ao que a criança precisa viver e experienciar na Educação Infantil.

O trabalho pedagógico antes de iniciar a investigação parecia estar no específico, na sala, com o grupo de crianças, com a professora. Com a continuidade de minha inserção na vida cotidiana no NEIA fui percebendo o quanto o trabalho pedagógico se dá no nível institucional primeiramente. O trabalho pedagógico precisa ser proposta institucional e coletiva - no sentido de ser entendida e partilhada no coletivo - para que o específico “funcione”. Há escolhas a serem feitas, há posicionamentos a serem questionados e revisados, o que se mostrou de forma muito frágil na gestão daquele espaço educativo.

O trabalho pedagógico extrapola os espaços da sala de cada grupo de crianças, não só pelo referencial teórico utilizado, mas pela ideia de prática que muitas vezes fica restrita ao acontecimento pontual de sala de aula. Sendo um processo o trabalho pedagógico não pode ser pensado de forma estanque, demarcado espacialmente ou temporalmente no cotidiano. Embora se pense, via planejamento, o trabalho dentro de dimensões espaciais e temporais, as ações que compõem o trabalho pedagógico se constituem do novo, da ruptura da subversão da ordem (KRAMER, 2008).

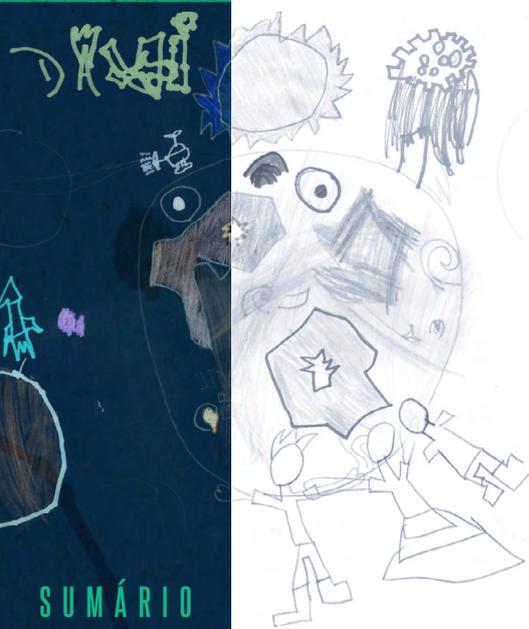
Nesse sentido o trabalho pedagógico é o que fazemos, mas também nos faz ser quem somos quando atuamos com as crianças. Sendo socialmente determinado e tendo nos sujeitos humanos seu ponto de partida e de chegada, o trabalho pedagógico revela uma pedagogia para a atuação com a Educação Infantil.

Os estudos realizados com a criança, considerando-as como produtoras de culturas, que vivenciam a própria inserção em ambientes de educação coletiva com base em relações horizontalizadas, permitem dizer que o trabalho pedagógico tem autoria e coautoria. Ele tem a participação da criança e nesse sentido é interativo, mesmo que se materialize pela intencionalidade do adulto, ele tem como ponto de partida a criança. E isso não é novo, é talvez trivial nas produções acadêmicas da área, mas é também o que ainda não está resolvido e precisa ser constantemente retomado na Educação Infantil.

Os entendimentos coletivos sobre o trabalho pedagógico e suas implicações nos espaços de atuação de cada profissional são demandas de um processo formativo que faça com que os diferentes profissionais entendam a importância de suas ações e escolhas no contexto da educação da criança pequena. As relações de tensão que se produzem pelo entendimento de que as práticas de alimentação e higiene – e as atuações profissionais que as envolvem - se sobrepõem à necessidade das crianças, se configuraram no NEIIA por algumas *omissões não tão conscientes* que aconteciam em nível institucional.

No caso de pensar o cotidiano e suas relações, ações e pensamentos baseados na economia do tempo, em ações pragmáticas e sem reflexão, por muitas vezes entendi que algumas pessoas que lá atuavam e estavam em processo de formação na graduação, talvez não estivessem tendo a oportunidade de constituir para si experiências que as auxiliassem na composição de referências positivas para a atuação com a criança

Por muitas vezes a falta da criança no NEIIA era marcante, não pela presença física, mas pela falta de um olhar diferenciado para a infância que lá estava. Os diferentes segmentos mostraram olhares diferenciados para a criança, alguns educadores, algumas pessoas da Equipe Diretiva, alguns funcionários demonstraram entendimento de que aquele seria um espaço de educação de crianças pequenas que



se configura de forma mais acadêmica por estar inserido no espaço da universidade.

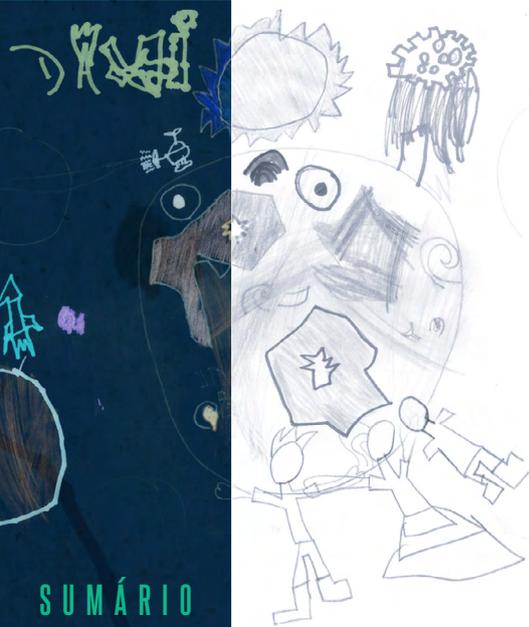
A insistente angústia vivida nos dias de observação quando tentava encontrar um fio que nos levasse a estabelecer outros laços profissionais entre o *lado direito* e o *lado esquerdo* do Ipê Amarelo foi dando lugar a uma forma de pensar na atuação da Equipe Diretiva no equacionamento da coexistência de forças trazida na análise dos dados. Ficou evidente a atribuição aquela equipe e a forma como cada uma entendia seu lugar de atuação no Núcleo boa parte da constância do que se via no dia a dia.

As ausências foram uma força e por isso foram demonstradas. Porém, acredita-se que, com base no próprio processo de organização dessa pesquisa, em especial, com a Discussão das Cenas do Cotidiano, algumas situações que foram colocadas em evidência, fizeram pensar que outros cenários precisariam ser produzidos. Isso corrobora com o que se se defendeu: *a necessidade de que se reflita sobre o cotidiano vivido, que se pense as ações educativas e formativas na perspectiva da passagem, da travessia para outros cenários possíveis.*

Espaço educativo e formativo como possibilidade

No esforço de sistematizar os dados da investigação, mediante muitas idas e vindas ao material empírico, foi necessário por muitas vezes afirmar que o Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo poderia ser considerado um espaço formativo do curso de Pedagogia da UFSM, o que não tem relação direta com a *possibilidade* de se constituírem naquele espaço *processos formativos*. Isso se deveu, dentre outros aspectos, à *identidade oscilante* caracterizada na análise dos dados.

Desenvolver esse trabalho além de permitir o alargamento da minha própria concepção de trabalho pedagógico, fez com que



pudesse de alguma forma (re)ver o curso de pedagogia, mas também apontou para uma necessidade que temos e que não considerava: precisamos não só apontar elementos referenciais para o curso de pedagogia, mas também para a formação continuada, em qualquer uma delas possibilitando pensar e fazer a educação da criança pequena tenha sentido e significado para pedagogas e pedagogos em formação.

Tendo como embasamento teórico os estudos sobre a vida cotidiana constatei que o espaço de atuação da educadora/do educador que trabalha com a criança pequena investe-se de um sentido pragmático, heterogêneo e economicista. Estas características se dão pela particularidade existente em toda e qualquer relação que se fixa no cotidiano. Ou seja, o cotidiano por si só é alienado, mesmo em nossas atividades formativas no Centro de Educação é possível perceber as marcas dessa alienação. As ações são desempenhadas em nome de ordens não necessariamente pensadas, refletidas e compostas para uma atuação ética na formação de pedagogas e pedagogos. Estamos a todo tempo desempenhando funções como nos é possível frente a desafios que são imensos, ainda mais quando temos a descrença na função social, política e formadora da universidade.

Ao realizar a pesquisa, quanto mais me envolvia com as questões diretamente ligadas ao Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, mais se colocavam a mim os aspectos da formação que precisavam ser repensados. Não há como resolver tudo, mas precisamos nos debruçar e dedicar o tempo necessário para pensar sobre o que se vive e como se vive o cotidiano e as relações que se estabelecem nas instituições educativas e formativas no caso do contexto universitário. Os cenários, assim como as cenas estão por ser (re)feitos, mas é preciso que nos posicionemos sobre que educação estamos fazendo e qual efetivamente somos capazes de fazer.

As principais aprendizagens que advêm dessa pesquisa consistem na consideração de que, para se pensar outra perspectiva de trabalho pedagógico junto à criança pequena, na Educação Infantil, precisamos investir em processos formativos em que os adultos se comprometam com a infância e sua educação. Isto envolve trabalhar pela *sedução* e o *encantamento ético*, pelas escolhas de estar e permanecer com as crianças e isso também nos coloca desafios de outras ordens. (HELLER, 2002; ARENDT, 2009)

Dessa forma, precisamos:

- Trabalhar na perspectiva de políticas públicas sociais e educacionais que olhem para a criança efetivamente;
- Posicionar a importância da universidade se ocupar com a infância e com uma formação qualificada nos cursos de pedagogia;
- Contribuir para o debate em torno de uma identidade institucional de educação e cuidados de crianças pequenas seja nas instituições de Educação Infantil, seja nos cursos de pedagogia. Isso pressupõe um retorno ao debate sobre questões morais e éticas, como propõem Severino (2001), Heller (2002), Gascho (2004). Ao iniciar o estudo sinalizava para a importância do conhecimento na formação e atuação profissional com crianças pequenas, ao finalizá-lo tive mais força para continuar trabalhando nesse sentido.

Tendo visualizado muitas situações em que algumas pessoas demonstravam grande descontentamento com “cenas do cotidiano” em que a criança não era o foco dos trabalhos e, mesmo sabendo que alguns desses descontentamentos se apresentavam de forma intuitiva, penso que é necessário entender como conhecimento e ética se relacionam na composição de um pensar e um fazer profissional ligado à educação de crianças pequenas.

Para Severino:

O conhecimento é o instrumento fundamental para oferecer referências na condução da existência humana [...]. Ao agir, o indivíduo se referênciava a conceitos e valores, de tal modo que todas as situações vivenciadas e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados nascidos de uma referência conceitual e valorativa. [...] processo de significação simultaneamente epistêmico e axiológico, são imprescindíveis as referências éticas do agir e a explicitação do relacionamento entre ética e educação. (SEVERINO, 2001, p. 91)

E ainda com Severino:

Ao agir de modo prático para educar, o educador constrói a educação em sua condição real, compartilhando-a com os educandos. Não é só compartilhar através de um olhar intelectual comum, mas da educação, o ensino não passa apenas informações, mas sobretudo um procedimento. Mais que um discurso em sentido estrito, as práticas do cotidiano educacional formaram um *ethos*, um modo ser e se viver (2001, p.8).

Junto a estas contribuições e as de Freire (2003) encontra-se a perspectiva de pensar que o *encantamento ético* pela educação da criança pequena pode ser também um caminho a ser trilhado. Para isso Gascho complementa:

Se os princípios éticos se tornaram instáveis, muito mais se desestabilizou a moral e a prática dos costumes. É possível dizer que, em poucas décadas, a sociedade será diferente, sem precisarmos de qualquer bola de cristal. Dizer como será essa sociedade, isto seria apenas exercício de adivinhação, porque o caminho do futuro está no outro lado da montanha, oculto às nossas vistas. A certeza que temos é que esse caminho não é inexorável; é um caminho histórico e contingente, fruto das decisões humanas no presente, e aí estão as bases e as razões de nossa esperança e também de nossa responsabilidade (GASCHO, 2004, p. 89).



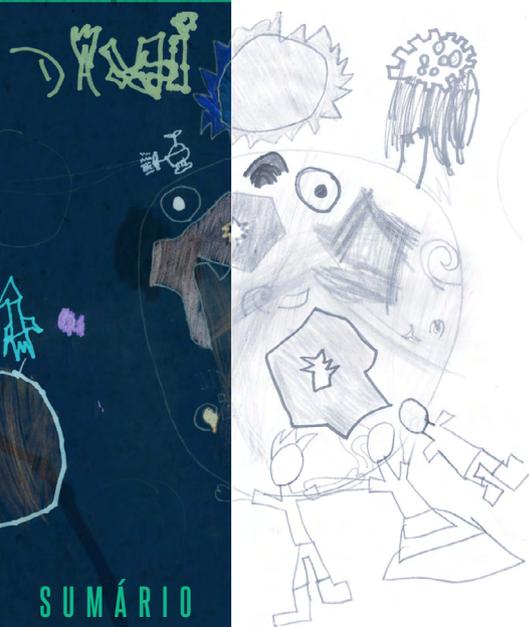
Tomar o caminho como contingente é pensar que podemos fazer escolhas a todo momento e que estas escolhas são por vezes recheadas de conflitos e embates, o que não justifica não fazê-las.

Os caminhos éticos apenas indicam direções. Os caminhos têm de ser construídos, e nem sempre seguem a lógica linear e racional da distância menor e do terreno mais fácil. A construção do caminho encontra resistências, passa por paradoxos. A ética que nos orienta, como uma visão quase esquecida da filosofia grega já ensinava, passa não apenas pelo *logos* do raciocínio incontestável, mas também pelo *phatos* que é sensibilidade e paixão (GASCHO, 2004, p. 104).

O que se sabe hoje é que temos na academia condições de construir referências sobre a educação de crianças pequenas. O Núcleo de Educação Infantil Ipê Amarelo, hoje Unidade de Educação Infantil, por estar inserido no contexto da universidade tem, como já foi demonstrado, mais condições para isso. Isso se afirma na consideração de que a formação e o conhecimento para o trabalho com a criança são importantes e essas são características atribuídas à universidade.

De outro lado, as características que se pensa, eram peculiares ao processo organizativo do NEIIA como um Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão, contribuíram por muito tempo para a indefinição dos rumos que seriam tomados frente a eminência de legalizar o trabalho legitimamente lá realizado ao longo de mais de vinte anos. Essa indefinição teve implicações para o Centro de Educação, para as relações de trabalho e para a própria Universidade.

O NEIIA se transformou em Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo ainda no tempo em que lá desenvolvia parte de minhas atividades profissionais e figura hoje com outras formas de organização, estrutura, financiamento, professoras e envolvimento profissionais. Ainda assim, há constâncias que se mantêm, pessoas, posturas e consequentemente relações que constantemente precisam ser alimentadas. Minha saída daquele espaço educativo foi silenciosa, os



ruídos foram ressignificados na minha trajetória profissional em forma de esforço de estabelecer certo distanciamento, o que a situação exigia. As aprendizagens que tive falam por si e estão expressas na Tese apresentada e aprovada com louvor no Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-RS.

Sendo este um trabalho que se mostrou, desde seu início, provocativo, crítico e propositivo, preciso dizer da consciência que tenho da possibilidade de que as ideias aqui lançadas não sejam consideradas viáveis ou cabíveis. Ao mesmo tempo, levo em conta o grande número de produções teóricas sobre a Educação Infantil e sobre a formação de professores. Lembro, porém, que as proposições aqui colocadas são frutos de um intenso trabalho investigativo e das ponderações que temos feito coletivamente sobre as ausências da infância na formação de professores para a educação de crianças pequenas.

Nesse sentido há que se considerar que buscar referências relacionadas ao trabalho com a criança pequena para pensar a formação de pedagogas e pedagogos pode ser um caminho, não definidor mas que aponte para outras formas de se olhar e pensar sobre questões tão importantes como essas.

Por fim, recorro ao poema colocado na Epígrafe deste trabalho para então finalizá-lo. Não desejei em momento algum que as palavras que falo e escrevo *sejam ouvidas como prece ou repetidas com fervor*, mas penso que elas podem contribuir para pensar coletivamente sobre o que é o nosso foco de trabalho: *a educação da criança pequena*.



REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de.; ALVES, Nilda. (Orgs). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 1995.

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 113, p. 167-184, jul. 2001.

ARCE, Alessandra. Pedagogia da Infância ou Fetichismo da Infância? In: DUARTE, Newton. (Org.) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 145-167.

ARCE, Alessandra. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o espontaneísmo: (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra.; MARTINS, L. (Orgs.) *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: Em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2007, p. 13-36.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Ligia Maria. Apresentação. In: _____, *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?: em defesa do ato de ensinar*. Campinas: Editora Alínea, 2007, p. 05-11.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Debates: 64).

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. trad.: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar. In: *Reunião Anual da ANPED*, 25., 2002, Caxambu. (GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 10/10/2009.

AZEVEDO, Heloisa Helena de Oliveira.; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. O binômio cuidar-educar na Educação Infantil e a formação de seus profissionais. In: *Reunião Anual da ANPED*, 28., Caxambu. (GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071011int.doc>>. Acesso em: 10/10/2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Como a sociologia da infância de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de Educação Infantil? In: MÜLLER, Fernanda.; CARVALHO, A. (Orgs.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 177-188.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Desenvolvimento da criança de 0 a 3 anos: Qual currículo para bebês e crianças bem pequenas? In: *Salto para o futuro*. Secretaria de Educação a Distância, ano XIX, n.15. Brasília: MEC, out.2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Trad. De L. A. Reto; A. Pinheiro. Lisboa; São Paulo: Edições 70, 1988.

BATISTA, Rosa. A rotina do dia a dia na creche: entre o proposto e o vivido. In: *Reunião Anual da ANPED*, 24., 2001, Caxambu. (GT 07 – Educação da criança de 0 a 6 anos). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/24/T0790391564557.doc>>. Acesso em: 10/10/2009.

BAZÍLIO, Luiz.; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BECKER, Howard. *Métodos de pesquisa em ciências sociais*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2007_01/5-Maria%20Luiza.pdf. Acesso em: 23/09/2009.

BELLONI, Maria Luiza. *O que é sociologia da infância*. Campinas: Autores Associados, 2009.

BODGAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora do Porto, 1994.

BONAMIGO, Euza Maria de Rezende & KUDE, Vera M. S. Brincar: brincadeira ou coisa séria? In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre: 1991.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei nº 8.069/90*, de 13 de julho de 1990.



BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1998.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1/2006*. Resolução sobre as Diretrizes Curriculares para a Graduação em Pedagogia. Aprovada em de 15 de maio de 2006 de 15 de maio de 2006.

CAMPOS, Maria Malta. Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor. In: *Revista Retratos da Escola*, v.2, n.2-3, p.121-131, jan./dez, 2008.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana L. G. de; PLHARES, Marina S. (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados/ FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 62).

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: por onde anda a Educação Infantil? *Perspectiva*, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11-21, jul./dez. 1999.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de Educação Infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 98).

CHIZZOTTI, Antônio. O cotidiano e as pesquisas em educação. In: FAZENDA, I. (Org.) *Novos enfoques da Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 1992, p. 85-98.

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

COSTA, Jurandir Freire. Prefácio. In: HELLER, Agnes. *Agnes Heller entrevistada por Francisco Ortega*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. (Pensamento Contemporâneo: 2)

CRAIDY, Carmem.; KAERCHER, Gládis. (Org.). *Educação Infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, Giseli Barreto da. O curso de pedagogia no Brasil na visão de pedagogas e pedagogos primordiais. In: *Reunião Anual da ANPED*, 31., 2008, Caxambu. (GT 08 – Formação de Professores). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-3970--Int.pdf>>. Acesso em: 10/10/2009.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. Cuidar de crianças em creches: os conflitos e desafios de uma profissão em construção. In: *Reunião Anual da ANPED*, 25., 2002, Caxambu. (GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/tp25.htm#gt7>>. Acesso em: 10/10/2009.



CUNHA, Maria Isabel; In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*: glossário vol. 2. Brasília: INEP, 2006, p.353-354.

DAHLBERG, Gunilla.; MOSS, Peter.; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância*: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DEHEINZELIN, Monique. *A fome com a vontade de comer*: uma proposta curricular de Educação Infantil. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio... para onde vai... In: *Em Aberto*, Brasília, v.18, n.73, p.11-27, jul.2001.

DINORAH, Maria. *Sacola de sonhos*. Caxias do Sul: Maneco, 1997.

Educação em Revista. A Educação Infantil começa a sair do papel. Ano IV. n. 25, Nov./Dez. 2000.

FARIA, Ana Lucia. Goulart. de; PALHARES, Marina S. (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados/ FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 62).

FARIA, Ana Lucia Goulart de Faria. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out., 2005.

FERREIRA, I.; CANCIAN, Viviane Ache. (Orgs.) *Unidades de Educação Infantil nas Universidades Federais*: Os caminhos percorridos. Goiânia: FUNAPE, 2009.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica em educação. *Revista Brasileira de Educação*. n. 10, jan./ fev./ mar., p. 58-78, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*: o cotidiano da professora/do professor. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. 2. ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003. (Série Paulo Freire)

FRIEDMANN, Adriana et al. *O direito de brincar*: a brinquedoteca. São Paulo: Scrita, 1992.

FRIZZO, Giovanni. Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação. In: *Trabalho Necessário*. n. 6, Ano 6, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario/TN6%20FRIZZO,%20G..pdf>. Acesso em: 23/09/2009.

GASCHO, João Arnaldo. *Do mito ao genoma: a ética na contramão da história*. Jaraguá do Sul: Editora UNERJ, 2004.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo (Org.). *Infância, escola e modernidade*. São Paulo: Cortez; Curitiba: Editora da universidade Federal do Paraná, 1997.

GRANJO, M. *Agnes Heller: filosofia, moral e educação*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUIMARÃES, Gleny Duro. (Org.) *Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HELLER, Agnes. *Agnes Heller entrevistada por Francisco Ortega*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. (Pensamento Contemporâneo: 2)

HELLER, Agnes.; FEHÉR, Ferenc. *A condição política pós-moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

HENTZ, Paulo. Dos diferentes significados do termo "Atividade". In: *Tempo de Aprender: Subsídios para Classes de Aceleração de Aprendizagem nível 3 e para toda a Escola*. Florianópolis DIEF, 2000.

HEYWOOD, Colin. *Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ISAÍÁ, Sílvia Maria de Aguiar. In: MOROSINI, Marília Costa. (Org.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: glossário vol. 2*. Brasília: INEP, 2006, p.351.

JAPIASSÚ, Hilton.; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996.

JUNQUEIRA FILHO, Gabriel Andrade. *Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em Educação Infantil*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo, Cortez, 1996.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: *Reunião Anual da ANPED, 27.*, 2004, Caxambu. (GT 07 – Educação da criança de zero a seis anos). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>. Acesso em: 23/09/2009.

KRAMER, Sonia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 3.ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.



KRAMER, Sonia. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

KRAMER, Sonia. Direitos da Criança e projeto político pedagógico de Educação Infantil. In: BAZÍLIO, Luiz.; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 51-81.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz.; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 83-106.

KUENZER, Acácia Zeneida.; RODRIGUES, Marli de Fátima. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: *XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Anais... Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006, p. 185-212.

KUHLMANN JR. Moisés. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). 3. ed. rev. ampl. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

LAROUSSE CULTURAL. *Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo, Nova Cultural, 1992.

LEÃO, Débora Ortiz.; DALLA CORTE, Marilene.; LIMA, Graziela Escandiel de. O impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em seus pressupostos teórico-práticos. In: *Jornada Nacional de Educação*, 13. Anais... Santa Maria: UNIFRA, 2007.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Educação: Pedagogia e Didática – O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 77-129.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Um Adeus à Pedagogia e aos Pedagogas/pedagogos? In: *XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Anais... Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006, p. 213-241.



LIMA, Manoelita C. *Monografia: a engenharia da produção acadêmica*. São Paulo: Saraiva, 2004.

LIMA, Graziela Escandiel de. *Lembramos... Brincamos... A autoformação pela história de vida*. UFSM: Santa Maria, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2002.

LIMA, Graziela Escandiel de. *A especificidade da Educação Infantil no curso de pedagogia: processos identitários*. PUC-RS. Porto Alegre, 2009. Proposta de Tese. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2009.

LIMA, Soraiha Miranda de. *Aprender para ensinar, ensinar para aprender: aprende-se a ensinar no curso de pedagogia?* Cuiabá: Ed. UFM, 2007.

LÜDKE, Menga. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia. Desafios iminentes para projetos de formação de profissionais para Educação Infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.110, p.191-202, jul.2000.

MACHADO, Maria Lúcia. *Pré escola é não é escola: a busca de um caminho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Pedagogia da animação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997.

MARQUES, Carlos Alberto. Implicações políticas da institucionalização da deficiência. *Educação & Sociedade*. vol. 19, n. 62, Campinas, Abr. 1998.

MARQUES, Mario Osório. *Saberes e valores em interlocução na educação*. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: *Cadernos de Pesquisa*, n.118, p.89-117, mar. 2003.

MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e curso de Pedagogia: Riscos e possibilidades epistemológicos face ao debate e as novas diretrizes curriculares nacionais sobre esse curso. In: *XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Anais... Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006, p. 243-276.

MERISSE, Antonio. Origens das instituições de atendimento à infância: o caso das creches. In: _____, et al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato*. São Paulo: Arte&Ciência, 1997. p. 25-51.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOROSINI, Marília Costa. (Org.) *Enciclopédia de Pedagogia Universitária*. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003.

MÜLLER, Fernanda.; CARVALHO, A. (Orgs.) *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 177-188.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. *A educação pré-escolar: fundamentos e didática*. 9. ed. São Paulo: Ática, 1997.

NOGUEIRA, Valdir. *Educação geográfica e formação da consciência espacial cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas*. UFPR: Curitiba, 2009. Tese (Doutorado em Educação), Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, 2009.

OLIVEIRA e SILVA, Isabel de. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil: muitos olhares*. (Org.). 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana L. G. de; PLHARES, Marina S. (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados/ FE/Unicamp; São Carlos: Editora da UFSCar; Florianópolis: Editora da UFSC, 2003. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, n. 62).

PATTO, Maria Helena Souza. O conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. *Perspectivas: Revista de Ciências Sociais*. São Paulo, v. 16, p. 119-141, 1993. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/index.php/perspectivas/article/view/775/636>. Acesso em: 10/08/2009.

RAUPP, Marilene Dandolini. Creches universitárias em foco: análise de suas funções. In: *Reunião Anual da ANPED*, 24., 2001, Caxambu. (GT 07 – Educação da criança de zero a seis anos). Disponível em: <http://189.1.169.50/reunioes/24/P0740530555368...doc>. Acesso em: 11/08/2009.



RAUPP, Marilene Dandolini. *Educação Infantil nas Universidades Federais: questões, dilemas e perspectivas*. UFSC: Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

RAUPP, Marilene Dandolini. Creches nas universidades federais: questões, dilemas e perspectivas. *Educação e sociedade*. Campinas, v. 25, n. 86, p. 197-217, 2004.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!* Porto Alegre: Mediação, 2000.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma e Trabalho Pedagógico: construindo a unidade teórico-prática. In: TACCA, Maria Carmen V. R. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea, 2006, p. 09-27.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: UFSC, 1999. (Teses do NUP)

SANA, Elizabete Maria Reginato.; GARMS, Gilza Maria Zauhy. Caracterização profissional: re(significando) a identidade das professoras da Educação Infantil dos CCI's – Centros de Convivência Infantil da UNESP. In: *Congresso de Leitura e Escrita do Brasil*, 15., Campinas. Disponível em: <www.alb.com.br/.../GarmsGilzaMariaZauhy2.htm>. Acesso em: 10/01/2010.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil*. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTOS, Boaventura. *Um discurso sobre as ciências*. 10. ed. Porto: Afrontamento, 1998.

SEGAT, Taciana Camera. *Infâncias em uma vila popular urbana: pequenos sonhos na rudeza do cotidiano*. UFRGS: Porto Alegre, 2007. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SILVA, Isabel Oliveira e. *Profissionais da Educação Infantil: formação e construção de identidades*. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 85).

SILVA, Isabel Oliveira e. Trabalho docente na Educação Infantil: dilemas e tensões. In: *Reunião Anual da ANPED*, 30., 2007, Caxambu. (GT 08 – Formação de Professores). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT08-3509--Int.pdf>>. Acesso em: 10/10/2009.

SILVA, Ana Paula Soares da.; PANTONI, Rosa Virgínia. Educação de crianças em creches. In: *Salto para o futuro*. Secretaria de Educação a Distância, ano XIX, n.15. Brasília: MEC, out.2009.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. Aprendizagem, Desenvolvimento e Trabalho Pedagógico na Educação Infantil: significados e desafios da qualidade. In: TACCA, M. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea, 2006, p. 95-127.

TIRIBA, Lea. Educar e cuidar ou, simplesmente, educar? Buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: *Reunião Anual da ANPED*, 28., 2005, Caxambu. (GT 07 – Educação da Criança de 0 a 6 anos). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt07/gt07939int.rtf>>. Acesso em: 10/10/2009.

TOMAZZETTI, Cleonice Maria. *Pedagogia e infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores*. UFSC: Florianópolis, 2004. Tese (Doutorado em Educação), Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: PRIORE, Mary Del. (Org.). *História das mulheres no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Entregues à própria sorte. In: *Nossa história*, São Paulo, ano 1, p. 42-48, jul. 2004.

WADAS, Jaqueline; SOUZA, Sônia Regina Kinalski de. Relembrar é refazer-se: significações do ser professora na Educação Infantil. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de. *Imagens de professor: significações do trabalho docente*. Ijuí: UNIJUÍ, 2000. p. 301-328.

WAJSKOP, Gisela. *O brincar na pré-escola*. 5. ed. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. Campinas: Papyrus, 1998.



SOBRE A AUTORA



Graziela Escandiel de Lima

Graduada em Pedagogia/UFSM, Mestra em Educação/UFSM, Doutora em Educação/PUC-RS. Professora do Departamento de Metodologia do Ensino/Centro de Educação/Universidade Federal de Santa Maria/RS. Professora no Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional – Mestrado Profissional. Coordenadora do Grupo de Pesquisa TRAVESSIAS. Seus estudos têm ênfase na Educação Infantil, Infâncias, Cotidiano, Docência e Trabalho Pedagógico.

E-mail: graziescandiel@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

aprender 17, 44, 62, 77, 85, 113, 116, 117,
131, 163, 197, 198, 224, 254, 293, 299,
304, 313, 314, 341

B

brinquedoteca 234, 339

C

Comidas 24, 54, 117, 172, 174, 175, 176, 179,
180, 181, 190, 196, 197, 206, 209, 214, 217,
218, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 228, 234,
247, 251, 261, 264, 266, 267, 271, 281, 291,
296, 299, 307, 312, 329

Comidas do Cotidiano 24, 174, 179, 180, 196,
197, 206, 209, 214, 220, 251, 266, 267,
271, 281, 299, 312, 329

coexistência de forças 247, 250, 257, 260,
261, 265, 271, 273, 275, 329

Concepção de Infância 261

corporificar 234

creche 15, 16, 17, 23, 48, 65, 66, 68, 69,
70, 73, 74, 75, 76, 81, 101, 102, 103, 108,
109, 110, 112, 185, 186, 208, 209, 216,
217, 221, 237, 241, 256, 260, 304, 309,
316, 336, 342

criança pequena 16, 19, 21, 22, 23, 28, 29,
30, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 40, 41, 42, 44,
45, 46, 47, 48, 49, 51, 65, 66, 68, 73, 78,
79, 80, 82, 85, 86, 93, 96, 97, 98, 99, 101,
102, 103, 108, 109, 110, 114, 141, 142,
147, 148, 151, 153, 154, 159, 179, 190,
196, 201, 203, 231, 239, 240, 242, 247,
266, 275, 277, 288, 289, 290, 293, 296,
299, 312, 314, 315, 316, 317, 319, 321,
324, 325, 328, 330, 331, 332, 334

crianças 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22,
23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 35,
36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46,

47, 48, 49, 50, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61,
63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74,
75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 88,
89, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104,
105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112,
113, 114, 116, 117, 118, 120, 131, 135,
137, 138, 141, 142, 145, 148, 149, 150,
151, 153, 154, 160, 161, 163, 164, 165,
166, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176,
178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186,
188, 189, 190, 193, 194, 196, 197, 198,
201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208,
209, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217,
218, 219, 221, 222, 223, 224, 225, 226,
227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235,
236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243,
244, 245, 246, 247, 248, 250, 253, 254,
255, 256, 259, 261, 262, 263, 264, 265,
269, 270, 272, 273, 274, 275, 276, 277,
278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285,
286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293,
295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 303,
304, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313,
315, 316, 317, 318, 321, 322, 323, 324,
325, 326, 327, 328, 329, 331, 332, 333,
334, 335, 336, 337, 338, 342, 344
cuidar 77, 102, 237, 263, 299, 335, 337, 344

D

diálogos 31, 64, 109, 160, 230, 270, 291,
303, 336, 342

dimensão formativa 233

dimensão política 252

E

educação 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24,
26, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40,
41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52,
57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 69, 70, 71,



72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83,
84, 85, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 101,
102, 103, 104, 106, 107, 109, 110, 111,
112, 113, 114, 117, 118, 119, 120, 122,
131, 137, 138, 141, 142, 145, 146, 147,
148, 149, 150, 151, 153, 154, 156, 157,
158, 159, 160, 161, 163, 164, 165, 168,
174, 175, 177, 178, 179, 180, 183, 184,
185, 186, 187, 188, 189, 190, 194, 195,
196, 197, 198, 201, 202, 203, 204, 206,
207, 210, 215, 217, 224, 225, 228, 229,
230, 231, 234, 235, 236, 239, 240, 241,
242, 244, 249, 250, 253, 254, 256, 264,
265, 266, 269, 271, 273, 275, 276, 277,
278, 279, 280, 281, 283, 285, 286, 288,
289, 291, 293, 294, 296, 297, 298, 299,
300, 309, 311, 312, 313, 314, 315, 316,
317, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 325,
326, 328, 330, 331, 332, 333, 334, 336,
337, 338, 339, 340, 341, 342, 343
Educação Infantil 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22,
23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36,
37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47,
48, 49, 50, 52, 55, 59, 66, 73, 75, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 92, 93,
95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107,
108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 117,
129, 131, 135, 137, 141, 142, 148, 149,
150, 151, 153, 154, 156, 159, 163, 166,
167, 170, 175, 176, 177, 179, 183, 184,
185, 186, 187, 189, 190, 193, 194, 198,
201, 202, 203, 204, 206, 209, 210, 211,
213, 214, 215, 216, 217, 223, 224, 230,
231, 233, 234, 236, 237, 239, 240, 241,
242, 247, 250, 252, 254, 264, 266, 267,
271, 273, 276, 277, 278, 279, 281, 283,
284, 286, 288, 290, 293, 296, 297, 298,
299, 300, 306, 309, 311, 312, 313, 314,
315, 316, 319, 321, 323, 324, 325, 326,
327, 328, 329, 330, 331, 333, 334, 335,
336, 337, 338, 340, 341, 342, 343, 344

encantamento ético 297, 321, 331, 332
ensinar 81, 90, 95, 99, 163, 202, 231, 288,
335, 341
escola 14, 15, 16, 18, 27, 46, 65, 68, 70,
72, 73, 78, 81, 82, 83, 91, 97, 116, 117,
120, 164, 165, 171, 214, 221, 245, 247,
248, 254, 279, 282, 291, 295, 317, 339,
340, 342
espaço educativo 20, 21, 32, 44, 47, 48,
103, 135, 137, 138, 142, 156, 159, 160, 166,
177, 183, 184, 185, 186, 193, 194, 196, 198,
207, 215, 219, 223, 229, 235, 237, 250, 258,
259, 260, 266, 269, 277, 278, 282, 283, 285,
286, 287, 288, 296, 303, 304, 313, 315, 322,
324, 325, 327, 333
espaços de passagem 276

F

familiaridade 125, 126, 127, 128, 216, 260
forças 71, 76, 125, 137, 151, 165, 195,
203, 241, 247, 250, 253, 255, 256,
257, 260, 261, 265, 270, 271, 273,
275, 283, 329
formação 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23,
24, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37,
38, 39, 40, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 55,
70, 74, 76, 78, 79, 81, 82, 85, 86, 88, 89,
90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100,
101, 102, 103, 106, 107, 108, 109, 110,
114, 118, 128, 138, 141, 153, 159, 160,
166, 179, 190, 197, 198, 201, 204, 206,
220, 223, 239, 242, 247, 254, 255, 256,
266, 268, 273, 275, 276, 280, 282, 284,
286, 287, 289, 290, 293, 294, 295, 297,
298, 299, 300, 303, 304, 307, 310, 311,
312, 314, 315, 317, 318, 322, 323, 325,
328, 330, 331, 333, 334, 335, 341, 342,
343, 344

G

gestão 174, 251, 275, 317, 318, 327



I

identidade acadêmica 110, 286, 287, 296, 297
 identidade oscilante 281, 284, 285, 329
 ideologia 70, 228
 infância 9, 22, 23, 24, 27, 31, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 49, 50, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 109, 112, 113, 114, 117, 148, 150, 154, 177, 188, 196, 201, 224, 225, 228, 229, 230, 231, 233, 235, 239, 240, 241, 275, 280, 281, 283, 284, 296, 297, 298, 309, 311, 313, 314, 316, 319, 328, 331, 334, 336, 338, 339, 340, 341, 342
 intencionalidade profissional 49, 50, 142, 153, 176, 190, 211, 228, 239, 253, 321

L

liberdade 92, 124, 136, 138, 147, 210, 244, 265, 273, 302
 linguagem 45, 229, 251, 269, 295

M

Metodologia de Trabalho 230

N

NDI 28, 159, 160, 168, 178, 183, 188, 192, 209, 211, 219, 220, 221, 222, 243, 245, 251, 257, 261, 263, 266, 267, 268, 269, 278, 281, 282, 284, 291, 298
 NEIIA 21, 48, 117, 137, 142, 159, 160, 161, 165, 167, 168, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 196, 197, 203, 204, 206, 207, 208, 209, 211, 213, 215, 219, 220, 221, 222, 223, 225, 227, 228, 229, 232, 233, 234, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260,

261, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 274, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 293, 294, 297, 298, 300, 304, 309, 325, 326, 327, 328, 333

P

pedagogicamente referenciada 50, 142, 153, 176, 190, 211, 228, 239, 253, 304, 321
 pedagógico 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 55, 60, 61, 64, 66, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 84, 85, 94, 95, 96, 98, 100, 102, 103, 105, 114, 115, 135, 137, 140, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154, 159, 160, 161, 163, 164, 166, 168, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 183, 184, 189, 190, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 206, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 228, 229, 230, 231, 232, 234, 235, 238, 239, 240, 241, 242, 244, 245, 246, 247, 250, 251, 252, 253, 254, 256, 259, 260, 261, 263, 267, 268, 269, 270, 271, 275, 277, 280, 281, 289, 292, 293, 296, 297, 299, 300, 307, 308, 311, 312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 331, 335, 339, 340, 343, 344
 prática social 146, 253, 254
 presentificação 216
 professores 14, 15, 18, 21, 23, 27, 29, 31, 33, 34, 40, 42, 45, 47, 48, 49, 57, 77, 79, 81, 85, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 107, 108, 110, 114, 153, 159, 163, 166, 179, 195, 201, 204, 208, 210, 211, 225, 229, 230, 235, 241, 242, 243, 254, 256, 262, 263, 264, 266, 267, 277, 280, 284, 286, 289, 290, 293, 315, 316, 323, 325, 334, 341, 342



pseudoconcreticidade 128, 260
psicologia 38, 55, 58, 63, 99, 163, 216, 316

T

temporalidade 213, 231
trabalho pedagógico 14, 16, 17, 19, 20, 21,
22, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 38, 40, 41, 42,
43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 55, 61, 64, 73,
78, 79, 80, 81, 84, 85, 95, 96, 98, 100, 102,
103, 105, 114, 115, 135, 137, 140, 141,
142, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150,
151, 154, 159, 160, 161, 163, 164, 166,
168, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179,
180, 183, 184, 189, 190, 192, 193, 194,
195, 196, 197, 198, 201, 202, 203, 204,
206, 208, 209, 210, 211, 215, 216, 217,
218, 219, 221, 222, 223, 224, 228, 229,
230, 231, 232, 234, 235, 238, 239, 240,
241, 242, 244, 245, 246, 247, 250, 251,
252, 253, 254, 259, 260, 261, 263, 267,
269, 270, 271, 275, 277, 281, 289, 292,
293, 296, 297, 299, 300, 307, 308, 311,

312, 313, 315, 316, 317, 318, 319, 321,
322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329,
331, 335, 343, 344

U

universidade 15, 17, 19, 20, 23, 44, 47,
101, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112,
113, 114, 135, 156, 166, 183, 184, 186,
189, 194, 221, 246, 256, 267, 268, 269,
276, 277, 278, 283, 285, 286, 288, 297,
299, 315, 322, 323, 324, 325, 329, 330,
331, 333, 339

V

vida cotidiana 23, 24, 43, 44, 47, 61, 63,
85, 88, 89, 118, 119, 120, 121, 122, 123,
124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132,
133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 145,
152, 166, 175, 182, 198, 202, 203, 207,
213, 217, 258, 260, 265, 314, 325, 327,
330, 341



www.pimentacultural.com

COTIDIANO E TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

