



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado

Maria do Nascimento Silva

**O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no
berçário de uma creche pública de Niterói**

São Gonçalo

2016

Maria do Nascimento Silva

O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Acadêmico: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Tereza Goudard Tavares

São Gonçalo

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE

FEITA NA BIBLIOTECA

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Maria do Nascimento Silva

**O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no berçário de
uma creche pública de Niterói**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado Acadêmico: Processos Formativos e Desigualdades Sociais, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 30 de maio de 2016.

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Maria Tereza Goudard Tavares

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof.^a. Dr.^a. Regina de Fátima de Jesus

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof.^a. Dr.^a. Daniela Finco

Universidade Federal de São Paulo

Suplente: Prof.^a. Dr.^a. Carmen Sanches Sampaio

Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2016

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todas as mulheres que lutaram nos movimentos sociais pelo direito das crianças pequenas à creche.

AGRADECIMENTOS

Aprende que se depende sempre
De tanta muita diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de tantas outras pessoas
E é tão bonito quando a gente sente
Que a gente é tanta gente
Onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho
Por mais que pense estar
“Caminhos do Coração” (Gonzaguinha)

Aos Deuses e Deusas, por me ampararem nos momentos difíceis, me dando força interior para superar tais dificuldades.

À minha família, pelos valores e princípios que me forneceram para me tornar o que sou hoje.

Ao meu companheiro Cláudio, por estar sempre ao meu lado. Meu muito obrigada pelo companheirismo, apoio, leitura atenta e crítica do meu trabalho.

À minha querida orientadora, pela confiança, incentivo na superação de meus limites. Só tenho a agradecer por sua infinita generosidade e disponibilidade. Além de sua dedicação, competência e atenção nas revisões e sugestões, tão essenciais na conclusão deste trabalho.

Agradeço as contribuições das professoras que estiveram na minha banca, acompanhando e orientando meu trabalho desde a qualificação até o momento da defesa.

A todas as professoras do Programa de Mestrado da UERJ/FFP que de alguma forma contribuíram para minha formação.

Aos meus amigos de turma, pelos momentos divididos juntos, em especial à Jessica, Vannina e Luiz que tornaram mais leve a passagem pelo Mestrado.

Aos meus amigos de turma, pelos momentos divididos juntos, em especial à Jessica, Vannina e Luiz que tornaram mais leve a passagem pelo Mestrado.

Agradeço a querida Heloisa pelo incentivo e parceria na apresentação de trabalho nos Congresso que participamos juntas.

As parceiras do grupo de pesquisa por suas contribuições nas nossas discussões coletivas, em especial a Jane e Cintia que acompanharam de perto minha qualificação e defesa.

Agradeço à direção do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais e à Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro pela liberação da licença para estudos, que foi fundamental para realização da minha pesquisa e dissertação.

Agradeço às minhas amigas, Elane, Gisele, Verônica, Francineide, Roberta, Aline, Daniele, Claudinha, Damires, Bárbara, Laisa e Adriany, companheiras de trabalho pelo incentivo ao longo de todo o percurso do Mestrado.

A toda a equipe da Umei Lisaura Machado Ruas, por ter permitido e garantindo a realização da pesquisa.

As queridas professoras do berçário que me acolheram e compartilharam de maneira muito generosa suas práticas, seus fazeres com os bebês.

As famílias que contribuíram com a pesquisa através das narrativas das escolhas dos nomes dos bebês e autorizaram a divulgação das histórias dos seus filhos.

A Fabiane Florido, que possibilitou que essa jornada no Mestrado não fosse solitária e sim solidária.

E principalmente agradeço às crianças e aos bebês/"bebôas" (termo inventado por uma criança para definir o bebê do sexo feminino) com quem eu pude vivenciar experiências muito ricas e aprender muito.

Enfim, Obrigada a todas e todos que de alguma maneira contribuíram para realização do meu trabalho!

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. Quando o visitante sentou na areia da praia e disse: “Não há mais o que ver”, saiba que não era assim. O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que já se viu, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

José Saramago – Viagem a Portugal

RESUMO

SILVA, Maria do Nascimento. *O que aprendemos com os bebês? Uma experiência de pesquisa no berçário de uma creche pública de Niterói*. 2016. 142 f. Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Formação de Professores. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

O presente trabalho visa apresentar a trajetória de investigação da pesquisa de Mestrado realizada em uma creche pública do município de Niterói, região metropolitana do Rio de Janeiro. A creche delimitada para realização do estudo apresenta-se enquanto um espaço potente de valorização das crianças pequenas, uma vez que busca desenvolver práticas educativas que reconhecem a(s) criança(s) como produtora(s) de cultura e sujeito(s) de direitos. As questões que aprofundi na pesquisa surgiram a partir de um longo período de imersão vivido com o coletivo de bebês no cotidiano do berçário pesquisado. Tais questões dizem respeito à especificidade e organização do trabalho cotidiano com os bebês. O estudo foi fundamentado a partir do referencial teórico da Sociologia da infância, referencial esse que foi fundamental na compreensão da infância enquanto uma construção histórica, cultural e geograficamente contextualizada, bem como as crianças que a compõem como atores sociais plenos e constituídos na cultura e construtores de cultura. Nesse sentido, destaco a contribuição de autores como Faria (2005), Sarmiento (2005, 2007), Sirota (2001) e Finco (2011) dentre outros, no processo de compreensão e busca de superação do desafio que é o trabalho cotidiano e a pesquisa com a pequena infância.

Palavras-chave: educação infantil. crianças pequenininhas. pequena infância. bebês. cotidiano do berçário. sociologia da infância.

ABSTRACT

SILVA, Maria do Nascimento. *What do we learn from babies? A research experience in the nursery of a public day care in Niterói*. 2016. 142 f. Master's in Education thesis. Teacher Training College. Post-Graduation in Education Program. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. São Gonçalo, 2016.

This paper presents the trajectory of a Master's research investigation carried out in a public day care in Niterói city, metropolitan region of Rio de Janeiro. The day care center chosen for the study is a powerful space of appreciation of small children, as it seeks to develop educational practices that see child/ren as culture producer/s and subject/s of rights. The issues I deeply analyzed in the research emerged from a long period of immersion lived with the babies in the daily activities of the nursery. Such issues refer to the specificity and organization of the daily work with babies. The study was based on the theoretical reference of the Sociology of Childhood. This reference was essential to understand childhood as a historical construction, cultural and geographically contextualized, and children as full social actors formed in the culture and constructors of culture. In this regard, I highlight the contributions of authors as Faria (2005a), Sarmiento (2005a, 2007b), Sirota (2001) and Finco (2011) among others, in the comprehension process and attempt to overcome the challenge which is the daily work and research with early infants.

Key-words: pre-school, children, babies, nursery daily activities, Sociology of Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Foto da minha irmã no quintal que era palco de nossas brincadeiras.....	22
Figura 2. Eu, minha irmã e nossos primos, parceiros da infância.....	22
Figura 3. Laje onde costumávamos brincar, acima minha irmã e parte do quintal onde também era nosso espaço das brincadeiras.....	23
Figura 4. Minha turma de alfabetização.....	24
Figura 5. Festa do livro na conclusão da alfabetização.....	25
Figura 6. Uma das turmas que acompanhava no Programa da EJA – Assembleia de Deus do Caramujo.....	27
Figura 7. Formatura dos alun@s da turma da Assembleia de Deus do Caramujo.....	28
Figura 8. Criança do GREI 5 registrando a visita da Bia na sua casa.....	58
Figura 9. Criança do GREI 5 dormindo com a Bia.....	58
Figura 10. Sacola itinerante do GREI 5 referente ao Projeto Bia.....	59
Figura 11. Tirinha do Armandinho.....	60
Figura 12. Desenho feito por uma criança do GREI5 – 2015.....	62
Figura 13. Foto da UMEI vista de fora, imagem cedida pela direção da unidade.....	62
Figura 14. Bebês do GREI 0 brincando no pula-pula.....	66
Figura 15. Exposição na Feira de Ciências.....	66
Figura 16. Espaço compartilhado: pátio e refeitório.....	66
Figura 17. Utilização do refeitório em um evento relacionado a apresentação dos Projetos da UMEI.....	67
Figura 18 e 19. Utilização do corredor enquanto cenário dos Projetos desenvolvidos pela UMEI.....	67
Figura 20. Corredor em frente a escada utilizado para exposição das produções das crianças.....	68
Figuras 21 e 22. Sala multimeios sendo utilizada na formação continuada das professoras.....	68
Figuras 23 e 24. Bebês explorando a escada da UMEI.....	69
Figura 25. Desenho feito por uma criança do GREI5 – 2015.....	74
Figura 26. Desenho feito por uma criança do GREI5 – 2015.....	75
Figura 27. Desenho feito por uma criança do GREI5 – 2015.....	76
Figura 28. Desenho feito por uma criança do GREI5 – 2015.....	77

Figura 29. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Anna Luisa.....	87
Figura 30. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Andrielli.....	88
Figura 31. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Arthur.....	89
Figura 32. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Carlos Gabriel.....	90
Figura 33. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Emilly.....	90
Figura 34. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê João Gabriel.....	91
Foto 35. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Kayllane.....	92
Figura 36. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Laura.....	93
Figura 37. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Luiz Miguel.....	93
Figura 38. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Luis Otávio.....	94
Figura 39. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Miguel.....	94
Figura 40. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Pedro.....	95
Figura 41. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Pedro Gabriel.....	96
Figura 42. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Rayssa.....	97
Figura 43. Releitura de uma obra do artista plástico Rafael Murió feita por uma criança do GREI 4.....	98
Figura 44. Releitura de uma obra da artista plástica Beatriz Milhazes feita por uma criança do GREI 5.....	98
Figura 45. Falas das crianças do GREI 3 sobre o sol.....	106
Figura 46. Esquema da construção do conhecimento através do trabalho por projetos desenvolvidos pela UMEI.....	109
Figuras 47 e 48. Falas das crianças do GREI 2 sobre as plantas que estavam conhecendo através do Projeto desenvolvido por esse grupo.....	110
Figura 49. Registro de uma família do GREI 3 sobre o projeto desenvolvido nesse grupo.....	112
Figura 50. Registro de uma família do GREI 3 sobre o projeto desenvolvido nesse grupo.....	113
Figura 51. Bebês brincando com esfera luminosa.....	118
Figura 52. Bebês brincando e explorando a luz de uma lanterna.....	118
Figura 53. Obra do artista plástico Ivan Cruz – Bolha de sabão.....	119
Figura 54. Bebês brincando com bolinhas de sabão.....	119
Figura 55. Bebês brincando em um painel sensório.....	120
Figura 56. Bebês brincando no painel sensório.....	121

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CAP-EU – Conselho da Unidade Escolar

CAP-CI – Conselho de Avaliação do Ciclo

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FME – Fundação Municipal de Educação

GREI – Grupo de Referência da Educação Infantil

NUEC - Núcleo de Educação e Cidadania

PNE - Plano Nacional de Educação

UMEI – Unidade Municipal de Educação Infantil

SUMÁRIO

1 Primeiras Linhas: iniciando a conversa.....	7
1.1 Um Pouco de Mim: o Vivido e o Narrado.....	11
1.2 Pensando a Criança e a infância.....	23
1.3 A Educação Infantil no Brasil: Trajetórias recentes de um direito em construção.....	26
1.4 Conhecendo a Educação da Pequena Infância da Rede Municipal de Niterói.....	31
2. Por Uma Epistemologia da Escuta: Caminhos Metodológicos na Pesquisa com os Bebês.....	42
2.1 O Uso da Fotografia Enquanto Recurso Metodológico.....	46
2.2- Desenhos Infantis: de procedimento metodológico a linguagem da infância.....	49
2.3 Contextualizando o Local da Pesquisa.....	54
2.4- Algumas Reflexões Sobre o Espaço na Educação Infantil.....	57
2.5 A Inserção no Campo: diálogos, percursos, experiências.....	63
2.6 Quem são as professoras do Berçário?.....	64
2.7 Pensando a Questão de Gênero e da Maternagem.....	67
2.8 Contribuições da Sociologia da Infância na Compreensão das Culturas infantis.....	72
2.9 Quem são os bebês do berçário? Apresentando os sujeitos da pesquisa pela voz dos seus familiares.....	74
3 Reflexões Sobre a Proposta Curricular da Educação Infantil de Niterói.....	89
3.1 Da Proposta Oficial ao Currículo Praticado: como a UMEI desenvolve seu trabalho pedagógico com as crianças pequenas.....	97

3.2 O Trabalho Com os Bebês no Contexto da Creche Investigada.....	105
3.3 A Intrínseca Relação Entre o Cuidar e o Educar na Proposta Pedagógica com os Bebês.....	112
4- Entre Choros e Risos: considerações inconclusivas.....	114
Referências Bibliográficas.....	117
ANEXOS.....	

1 - Primeiras Linhas: iniciando a conversa

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. (FREIRE, 1996, p. 85)

Pensando sobre as palavras de Freire, entendo que esta pesquisa foi se constituindo num processo de compreensão e aprofundamento de minha trajetória, de meu 'fazer', sentir, compreender, refletir na educação infantil. Questões que me inquietaram no momento em que me vi diante do grupo de bebês com relação à especificidade e da organização do trabalho cotidiano com os pequenos, agora foram retomadas e melhor elaboradas com e no movimento da pesquisa.

Sendo assim, concordo com Oliveira (2000) quando afirma que o ato de escrever na pesquisa é um ato indissociável do nosso pensamento, ato esse que tem me ajudado tanto da minha ação, quanto na organização do meu pensamento, das minhas ideias, do meu olhar sobre a pequena infância.

Partindo do pressuposto de que a criança tem muito a dizer, que possui lógicas diferentes, maneiras próprias de entender o mundo e, estando eu estimulada a conhecer suas perspectivas me desafiei a pesquisar os bebês, buscando conhecer melhor esses sujeitos tão pouco conhecidos e ainda tão invisibilizados nos espaços de atendimento da educação infantil.

Desde o início da minha graduação em Pedagogia, a Educação Infantil tem despertado meu interesse, cheguei a ser bolsista na Creche UFF e, embora a experiência tenha se dado em um período curto, posso afirmar que foi bastante significativa isso porque neste espaço educativo há uma preocupação por parte de todos, de não só valorizar a educação, mas também contribuir para a formação de um saber docente autônomo que possa compreender a complexidade da educação da(s) infância(s) brasileira(s).

A experiência de ter sido bolsistas na creche UFF foi meu primeiro contato com o trabalho sistemático na Educação Infantil. O currículo da creche era organizado através de projetos, o que me ofereceu uma excelente oportunidade de pensar o cotidiano do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

A Creche UFF organiza e orienta o seu trabalho pedagógico cotidiano através a *pedagogia de projetos* fundamentada em Fernando Hernández (1998), através do qual procura estabelecer uma rede entre conteúdos, projetos e agentes, de maneira que a produção do conhecimento nunca é efetivada de forma individualizada, mas partindo sempre da interação entre sujeitos (professores(as)/crianças) e meio sócio-cultural, de maneira que a criança seja capaz de ampliar seu universo simbólico a partir do contato com outras pessoas e objetos culturais da atualidade.

Acredito que planejar e oportunizar a participação das crianças no desenrolar de uma pesquisa é algo totalmente desejável e viável. No entanto, um dos grandes desafios para nós que queremos nos constituir como pesquisadores(as) da infância é a utilização de uma prática investigativa *com* as crianças e não apenas *sobre* elas. Nesse sentido, busquei ouvir/escutar as crianças explorando suas múltiplas linguagens no decorrer da pesquisa. Fez-se necessário uma relação estreita com as famílias e uma *escuta sensível* (BARBIER, 1998) de minha parte, objetivando que se estabelecesse uma relação dialógica com os pequenos através de outras formas de linguagens, como por exemplo, os olhares, os gestos e o corpo, a linguagem corporal dos bebês como possibilidade comunicacional.

O referencial teórico e metodológico da Sociologia da Infância me ofereceu importantes aportes teóricos que foram fundamentais na compreensão e no desafio de pesquisar a pequena infância. A partir dos estudos que vêm sendo conduzidos por autores como Sarmiento (2007), Corsaro (2011), Faria & Finco (2011), dentre outros, podemos ter uma maior fundamentação política e epistêmica sobre as crianças e seus modos de ser e de estar no mundo.

Portanto, nos esforçamos em todo o processo de desenvolvimento da pesquisa, para não pensar e tomar os pequenos como seres incompletos ou subalternizados, buscando adotar uma vigilância epistêmica que superasse a perspectiva adultocêntrica ainda muito presente em nossos olhares sobre as crianças. Especialmente sobre os bebês, sobre aqueles que ainda não falam.

O estudo que desenvolvi para a elaboração de minha dissertação aborda questões que dizem respeito à especificidade e organização do trabalho cotidiano com os/as bebês. Ou seja, procurei investigar as possibilidades educativas do trabalho pedagógico com os bebês num espaço público de educação infantil, considerando as experiências e as múltiplas relações/interações que estes vivenciam no cotidiano do berçário.

De modo geral, um dos aspectos que envolvem a educação infantil diz respeito à concepção de infância e ao currículo desenvolvido nas instituições educativas. Estas questões e opções influenciam o trabalho pedagógico que vem sendo desenvolvido nas creches e pré-escolas. Sendo assim, alguns questionamentos começaram a me inquietar, e se colocaram no momento como questões a serem investigadas em minha trajetória no mestrado em Educação e foram norteadoras na minha inserção no campo.

- ✓ 1) Que práticas educativas podem ser construídas e desenvolvidas nas escolas de educação infantil, de modo que sejam favoráveis às crianças pequenininhas?
- ✓ 2) Existe um currículo para educação infantil na UMEI investigada? Quais as concepções pedagógicas que o norteiam? O trabalho pedagógico desenvolvido na UMEI pesquisada tem buscado promover/favorecer situações nas quais as crianças pequenininhas possam se expressar nas mais variadas formas, sentimentos e ideias?
- ✓ 3) Como se estruturam os processos de formação humana na escola de Educação infantil, sobretudo aqueles direcionados aos bebês?
- ✓ 4) Como se dão as relações/interações estabelecidas entre bebês, com os adultos e com as crianças maiores?
- ✓ 5) Como os(as) profissionais docentes enxergam os/as bebês? Como se dão as práticas direcionadas a esses sujeitos?

A arquitetura da dissertação foi estruturada em três capítulos. No primeiro capítulo, apresento o meu memorial de formação refletindo sobre os aspectos mais relevantes e significativos de minha trajetória de vida e profissional, e de como através de meus percursos, me relaciono com o tema/problema de minha pesquisa no mestrado. Início a narrativa a partir da minha infância, vou percorrendo os caminhos de minha atuação profissional, passando pelas trilhas da minha vida acadêmica até chegar ao Mestrado. Ainda nesse capítulo, trago uma discussão sobre as concepções de crianças e infância a partir das contribuições de autores como Áries (1978), Tavares (2003), Kuhlman Jr e Fernandes (2004), dentre outros. Além de apresentar em linhas gerais como se inicia o atendimento da educação infantil no Brasil, a fim de contextualizar o cenário do atendimento da primeira infância. Para isso, irei buscar um diálogo com

autores tais como: Guimarães (2008), Kramer (2011), Tavares (1992), Nunes e Leite Filho (2013). Em seguida irei apresentar o contexto da rede municipal de Niterói, por entender ser pertinente expor um panorama no que diz respeito às políticas para as crianças pequenas no município investigado.

No segundo capítulo, trato dos aspectos teóricos metodológicos de minha pesquisa. Sendo assim, inicialmente trago autores que têm me ajudado com a ‘indicação de caminhos’ da investigação com as crianças tais como: Kramer (2002), Faria e Finco (2011), Sarmiento (2007) Dermatini et al (2009), Quinteiro (2002), etc. Apresento os recursos metodológicos que fiz uso a partir da orientação da pesquisa de cunho etnográfico, que é uma metodologia oriunda da Antropologia. Realizo uma discussão sobre o uso da fotografia na pesquisa, abordando os aspectos éticos do uso da imagem das crianças e os aspectos relacionados ao seu uso enquanto um recurso metodológico. Num segundo momento, contextualizo o local da pesquisa e mais adiante trago as narrativas de minha experiência de inserção no campo. Em seguida, apresento as professoras e as crianças do berçário. Ainda nesse capítulo, apresento uma discussão acerca das contribuições da Sociologia da Infância para a compreensão das crianças enquanto autores/atores sociais plenos. Para isso buscarei suporte teórico em Faria (2005), Aquino (2013), Sarmiento (2005, 2007), Sirota (2001) e Finco (2011).

No terceiro capítulo, proponho-me a discutir as concepções pedagógicas que norteiam o currículo na educação infantil, bem como as práticas educativas que podem ser construídas e desenvolvidas com as crianças. Nesse sentido, irei buscar um diálogo com autores como: Faria (2009, 2011), Barbosa (2006, 2008), Aquino (2013), Kramer (2011a, 2011b, 2000, 2002), Russo (2007), dentre outros. Nesse capítulo ainda, discuto como é desenvolvido o trabalho pedagógico com os/as bebês no contexto da creche investigada.

1.1 Um Pouco de Mim: o Vivido e o Narrado

- "- São as minha memórias, dona Benta.
 - Que memórias, Emília?
 - As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio duma fita para a Paramount.
 - Emília! exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou. Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?
 - Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver[...]"

(Monteiro Lobato, 1950, p.129)

Ao ler o fragmento acima em um artigo que tratava do tema narrativas,¹ tal leitura fez muito sentido para mim, pois eu estava me questionando no momento no como narrar “memórias” sem ser traída pela minha memória, e ainda no como narrar e ter a certeza de que foi exatamente desse jeito que ocorreu determinado fato. Será que por já ter passado tanto tempo e agora rememorando, conto do jeito que gostaria que tivesse acontecido? E não do jeito que realmente ocorreu? Assim como Mattos (2013), penso que:

[...] a escrita de si caminha como um dispositivo potente para uma autorreflexão. Nesse sentido, acredito que não será fácil, mas tentarei, a cada linha traçada, compartilhar as experiências que marcaram minha vida e que hoje se fazem lembranças a serem narradas. (2013, p. 18)

Segundo o dicionário on-line Léxico da língua portuguesa, memória é “a faculdade através da qual o indivíduo é capaz de preservar ideias, imagens ou outras coisas; função que permite a conservação de experiências do passado, manifestando-se normalmente através de lembranças ou comportamentos; lembrança, reminiscência, rememoração ou recordação.”

Em uma de nossas aulas da disciplina de Seminário de Pesquisa tivemos uma importante discussão sobre memória. A professora Monique esclareceu que, ao narrarmos fatos vividos, “estamos narrando reminiscências”, que consistem na maneira como interpretamos o que foi vivido por nós e que carregamos como verdade. A

¹ CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino, escrito pela professora Maria Isabel da Cunha.

professora Inês observou que de fato a memória é inventiva, e que nós recriamos situações do passado. Nesse sentido, Cunha (1997) afirma que é comum na narrativa “pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer (p.3).”

Ainda segundo Cunha (1997):

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (CUNHA, 1997, p. 3)

Para o historiador Jacques Le Goff , a memória é um importante instrumento de dominação e manipulação dos grupos dominantes nas sociedades.

[...] a memória coletiva foi posta em jogo de forma importante na luta das forças sociais pelo poder. Tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominaram e dominam as sociedades históricas. Os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores destes mecanismos de manipulação da memória coletiva.
(LE GOFF, 2003, p. 422)

Acredito que narrar histórias de vida de professores e de professoras implica poder narrar a história a contrapelo como nos provoca Benjamin, ou como sugere Cunha (1997): “A perspectiva de trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma (p. 6).”

Buscando tornar a minha história escolar visível para mim mesma, recupero na memória que iniciei minha vida escolar aos sete anos, quando ingressei na classe de alfabetização em uma escola particular situada em Maria Paula/SG. Estudei até a 4ª série, hoje 5º ano, em escolas particulares com bolsas de estudo, isso porque não havia na época nenhuma escola pública perto da minha casa. Moro até hoje no bairro em que nasci e cresci, fui acompanhando gradativamente seu crescimento e urbanização. Apesar de o bairro hoje em dia possuir escolas públicas, ainda não são em número suficiente para atender à demanda local, visto que muitas crianças precisam procurar vagas em escolas de outros bairros próximos ou em escolas particulares. Meus sobrinhos, outras crianças da minha família e de vizinhos próximos passaram e passam por isso.

Tenho ótimas recordações da minha infância, embora não tenha como recuperar todos os momentos. Recordo que não tínhamos muitos brinquedos e como no poema de

Manoel de Barros eu, uma das minhas irmãs, que é um ano mais nova do que eu, e nossos primos, “fabricávamos” nossos brinquedos e brincadeiras.

Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram boizinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. (Barros, 2008, p.63)

Quando eu era criança, lixeiro era uma coisa que eu não sabia que existia, pois não havia coleta de lixo onde moro. Todo o lixo era queimado em um canto reservado para esse fim. Lembro que costumávamos reunir “coisas” desse lixo para nossas brincadeiras, como latas de óleo, de leite e de outros mantimentos. Empilhávamos as latas para depois derrubá-las, ou ainda, as usávamos para brincar de “taco”, além de juntarmos tudo para brincar de “mercadinho”.

Era uma infinidade de brincadeiras: bolinha de sabão feitas a partir de um canudo de caule de mamão e sabão em pó, amarelinha, pique, jogos cantados do tipo “meus pintinhos venham cá”, de soltar “ratinho” (uma espécie de cafifa feita com folha A4 ou de caderno), subir em árvore, além de “pegar frutas”, como me lembrou minha prima Daniella. Andávamos longas distâncias em outros sítios próximos para pegar jamelão e outras frutas. Brincávamos ainda de “corrida maluca”, uma brincadeira inspirada em um desenho animado, a qual consistia em dar voltas ao redor da casa “montada” em cabo de vassoura. Essa brincadeira sempre gerava um conflito porque eu e minha prima queríamos ser a *Penélope charmosa*, heroína de um desenho infantil da época. O conflito que era amenizado pelo seu irmão que organizava a corrida e fazia duas rodadas para que cada uma de nós pudesse ser a personagem favorita.

Diz o ditado popular que “Deus protege as crianças, os bêbados e os loucos”, deve ser verdade, pois muitas vezes brincávamos em cima de uma laje completamente aberta, sem nenhuma proteção e ninguém nunca caiu de lá ou da árvore (uma mangueira) que usávamos para subir na laje. Assim como ninguém se queimava brincando de “comidinha”. Fazíamos a “comidinha” de verdade em um “fogão à lenha” que era improvisado com tijolos e, para cozinhar, usávamos galhos secos. Novamente trago as palavras de Manoel de Barros que tão bem definiu o que vivi.

[...] Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação. Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore.

Então eu trago das minhas raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas. Eu sei dizer sem pudor que o escuro me ilumina. É um paradoxo que ajuda a poesia e que eu falo sem pudor. Eu tenho que essa visão oblíqua vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e comunhão com ela. Era o menino e os bichinhos. Era o menino e o sol. O menino e o rio. Era o menino e as árvores. (Barros, 2008)



Figura 1. Foto da minha irmã no quintal que era palco de nossas brincadeiras



Figura 2. Eu, minha irmã e nossos primos, parceiros de infância



Figura 3. Laje onde costumávamos brincar, acima minha irmã e parte do quintal onde também era nosso espaço das brincadeiras

Ainda na infância, lembro-me de uma experiência bastante significativa que me marcou de maneira ímpar, que foi a primeira vez que fui ao cinema. Nesse dia nem consegui dormi direito, tamanha a excitação/deslumbramento. Foi um filme dos trapalhões, “os saltimbancos trapalhões”. Geralmente, costumo assistir mais de uma vez aos filmes que gosto, mas nesse caso, até hoje não assisti novamente, em uma atitude inconsciente tento preservar aquela emoção.

Como já mencionado, aos sete anos ingressei na escola, na classe de alfabetização. Era um mundo tão fora da realidade que vivia, que no primeiro dia de aula esqueci a mochila com todo o material escolar dentro do ônibus, quando estava indo para a escola. Como naquela época a legislação determinava que o ano letivo fosse

de 180 dias e as aulas iniciavam em março, não fiquei muito tempo sem material escolar, pois no mês seguinte era meu aniversário e a professora me deu um “kit escolar” com os materiais que havia perdido.

Tenho poucas lembranças dessa escola. Recordo-me do refeitório que era uma local de encontro, por ser uma escola bem pequena, todas as turmas faziam o lanche juntas e era o momento de encontrar com minha irmã e primos. O refeitório era uma varanda aberta que tinha uma parede decorada com os personagens de um desenho animado chamado “barba papa”.

Apesar das poucas memórias dessa época, lembro-me de que fui alfabetizada com a cartilha. Era comum a professora chamar os alunos um a um em sua mesa para “tomar” a leitura da cartilha. O educador Paulo Freire, ao longo de sua obra criticou a metodologia utilizada por alguns alfabetizadores, assim como o uso de cartilhas na alfabetização.

Segundo o autor (2014), certas concepções de alfabetização são mecanicistas, vão depositando palavras sem sentido nos alfabetizandos, chamou essa concepção de “educação bancária”. A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Infelizmente tal crítica ainda é muito atual, uma vez que é comum observar que muitos professores ainda adotam essa concepção para alfabetizar. Algumas professoras dizem não utilizar cartilha ou livro didático, no entanto, ao observar “as folhinhas mimeografadas” percebo que nada mais são do que cópias de cartilhas.



Figura 4. Minha turma de alfabetização



Figura 5. Festa do livro na conclusão da alfabetização

Era uma criança extremamente tímida e introspectiva, não abria a boca por nada na sala de aula, e era muito lenta para copiar do quadro, não tendo pressa, quase desenhando as letras, num tempo lento que dava outro sentido àquela atividade

aparentemente tão sem sentido, como diria Manoel de Barros “tenho em mim esse atraso de nascença”. Num dia, quando estudava na 2ª série, prendi meus dedos na Kombi do transporte escolar e, por incrível que pareça, copiei rápido e a professora me disse que eu “poderia prender os dedos todos os dias”. O que me faz lembrar agora, alguma das lógicas “adultocêntricas” tão pouco sensíveis por parte dos adultos no cotidiano da escola.

Essa escola na qual cursei a 2ª série não era autorizada a funcionar pela Secretaria de Educação, era uma “escola ilegal”. Esse é um problema comum até os dias de hoje: escolas que funcionam de maneira irregular no município de São Gonçalo e em outros municípios. Mas posso falar com mais propriedade de São Gonçalo, pois vivencio isso no meu dia-a-dia na Inspeção Escolar. Frequentemente, recebemos denúncias desse tipo. Porém, muito pouco podemos fazer, além dos relatórios para a Secretaria de Educação do Estado informando o problema.

Os anos seguintes de minha escolaridade (ensino fundamental e médio) transcorreram sem maiores problemas. A única singularidade foi que a partir da 5ª série passei a estudar em escolas públicas.

Ao ler o memorial da Mestra Priscila Gomes Guilles Mattos (2013) para me ajudar na elaboração do meu, identifiquei-me com o seu relato de que a brincadeira “escolinha” não fez parte do seu cotidiano. Assim como ela, essa brincadeira não fez parte do cotidiano da minha infância também. Concordo com a autora quando afirma “que a escolha da profissão pode envolver dimensões mais amplas e complexas do que somente ter reproduzido determinada brincadeira na infância” (p. 21).

O seu relato me fez refletir sobre o meu percurso no magistério e os motivos que influenciaram minha escolha profissional. Lembrei-me de uma citação do educador Paulo Freire que fala sobre tal processo e penso que me tornei educadora a partir de experiências que vivenciei ao longo de todos esses anos:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1995)

Refletindo sobre minha escolha profissional, entendo que nossas escolhas não são neutras, estando marcadas por nossa subjetividade, nossas experiências, nossas

histórias de vida. Acredito que alguns eventos que vivi, apesar de não terem sido decisivos, certamente influenciaram a decisão de ser professora.

Quando estava me alfabetizando não podia contar com a ajuda dos meus pais nas atividades de casa, pois eles eram analfabetos. A responsável por essa tarefa era minha prima Risomar, que é alguns anos mais velha do que eu e nessa época já havia concluído o curso normal e lecionava no Programa MOBREAL² – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Lembro-me de que fazia minhas atividades junto com a sua turma de alfabetização de adultos. Essa experiência, mais tarde, influenciou a escolha do tema da minha monografia da graduação e marcou o início de minha atuação enquanto educadora, uma vez que também trabalhei em um programa de alfabetização de adultos.

Faz-se necessário destacar que historicamente a educação de jovens e adultos é marcada pela descontinuidade, desarticulação de ações, falta de financiamento e de uma política pública de compromisso do Estado para com essa modalidade de ensino.

Diferentemente da maioria da minha turma do curso de Pedagogia (ingressantes do ano 2000) eu não havia feito o curso normal. Além dessa questão, durante a maior parte do curso de graduação eu trabalhava no comércio. Sendo assim, não vivenciava o cotidiano da escola, sentindo uma grande dificuldade de relacionar a teoria com a prática, e de compreender os processos formativos a partir de um “olhar mais pedagógico”.

Antes da conclusão da graduação, fui selecionada em uma bolsa do Núcleo de Educação e Cidadania (NUEC/UFF) atuando como Mediadora Pedagógica em um Projeto de alfabetização de adultos no município de Niterói. Tal atividade consistia em acompanhar uma certa quantidade de turmas de alfabetização com visitas semanais dando apoio pedagógico às alfabetizadoras e interagindo com os alfabetizados através das atividades de alfabetização, além de participar dos encontros semanais de formação continuada desse grupo de alfabetizadoras, que em sua maioria, já desenvolvia tal atividade na comunidade em que vivia (igrejas, associação de moradores, ONG's), mas não possuía formação acadêmica. Foi uma experiência muito enriquecedora, tendo em vista que tive oportunidade de estabelecer a relação

² MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – Foi um Projeto de alfabetização criado pelo governo militar pela Lei nº 5379, de 5 de dezembro de 1967, no entanto, iniciou as atividades em larga escala pelo país a partir de setembro de 1970. Visava a alfabetização de adultos e também proporcionava continuidade dos estudos desses sujeitos. Pode-se dizer que o Programa adotava algumas ideias do educador Paulo Freire, porém não considerava o conhecimento prévio do aluno, nem havia a preocupação com o processo de conscientização, tão defendido por Freire.

teoria/prática de maneira mais concreta, uma vez que foi o meu primeiro contato mais aprofundado com o universo educativo na posição de “educadora”.

Figura 6. Um das turmas que acompanhava no programa da EJA- Assembleia de Deus do Caramujo



Figura 7. Formatura dos alun@s da turma da Assembleia de Deus do Caramujo

Após a conclusão da graduação, que ocorreu em 2004, visando ampliar meus conhecimentos na área de Educação Infantil, realizei, na Creche da Fiocruz, um curso de aperfeiçoamento com duração de um ano.

No ano seguinte, fui aprovada em um concurso para o município de Cabo Frio, onde atuei como Orientadora Educacional por três anos. Quando comecei a trabalhar nessa rede municipal, uma série de questões foram surgindo a partir das situações que

vivenciava em minha prática, principalmente relacionadas à evasão escolar e à situação das crianças que permaneciam muitos anos em uma mesma série. A sensação que dava era de que essas crianças eram *invisíveis*, pois ficavam 3, 4 anos em uma mesma série. Uma das hipóteses era a de que nessa escola pouco ou nada era feito por/com essas crianças, pois como explicar o descaso com elas? Uma das hipóteses seria: o não envolvimento e a implicação dos sujeitos docentes com a aprendizagem das crianças matriculadas nessa escola.

Fui me questionando sobre qual seria o papel da escola frente a essas questões e qual seria o meu papel. Via que sozinha não poderia responder nem dar conta da multiplicidade de questões que envolvem o cotidiano escolar. Seria preciso estudá-las, pesquisá-las, desenvolvê-las com as demais professoras. Sendo assim, busquei um curso de especialização na Universidade Federal Fluminense, realizando em 2007 a Pós-graduação “alfabetização das crianças de classes populares”. Curso ministrado pelo GRUPALFA e coordenado pela professora Regina Leite Garcia.

Após esses três anos em que atuei em Cabo Frio, fui trabalhar no município de Niterói por intermédio de uma permuta, lá atuei como Pedagoga por mais dois anos. A permuta ocorreu em função de ter sido aprovada em um concurso para a creche da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, na qual atuei como docente por cerca de um ano e meio. Atualmente não estou mais lotada na creche, e sim trabalhando como Técnica em Assuntos Educacionais em outra unidade da Universidade.

Assim que assumimos na creche da UFRJ, foi feito por parte da direção e equipe técnico pedagógica um levantamento conosco sobre nossa experiência com a educação infantil e a preferência do grupo etário que gostaríamos de trabalhar. Por conta da quantidade e diversidade de docentes que estavam chegando à creche, não foi possível contemplar o desejo de todas. Eu, por exemplo, havia solicitado o grupo das crianças de dois ou três anos, por acreditar que seria mais fácil trabalhar com crianças que tivessem certo domínio da linguagem, mas para minha surpresa e desafio fui alocada no grupo dos bebês.

Um dos questionamentos que me ocorreram assim que foi anunciado que ficaria no berçário foi: como e o que fazer nesse grupo de crianças tão pequenas? Passado o susto inicial, pude vivenciar momentos prazerosos com os bebês e descobrir que é possível compartilhar inúmeras aprendizagens com eles. Vivemos muitas aventuras juntos através das histórias inventadas e contadas, cantamos, brincamos, e

tantas outras. Tudo isso foi possível porque pude contar com a experiência e generosidade das outras professoras que trabalhavam comigo nesse mesmo grupo.

Atualmente, além de trabalhar na secretaria acadêmica do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais - IFCS/UFRJ, atuo como Professora Inspetora Escolar na Regional Metropolitana II em São Gonçalo (SEEDUC/RJ).

E, se desde a conclusão do curso de graduação em Pedagogia, venho buscando refletir sobre o meu fazer num movimento constante de me constituir como professora pesquisadora, sendo mobilizada por questões e inquietações que atravessam a minha prática profissional, entendo que é tempo de aprofundamento e sistematização dos estudos. Por compreender que tais questões devem ser estudadas e pesquisadas, tenho procurado um diálogo com a Universidade através de cursos de Pós-graduação, extensão, participação em grupos de estudo e agora, de forma mais sistemática, com o Mestrado em Educação.

Dessa forma, retomo agora em minha dissertação uma dessas inquietações que surgiram quando me vi diante de um grupo de bebês ao assumir o concurso para creche da UFRJ, que diz respeito ao trabalho pedagógico que pode ser construído junto aos bebês para além do cuidado, que remete à complexidade da relação com o outro, mas tendo a clareza que o cuidar e o educar são ações interligadas que não se separam nesse fazer pedagógico *com e na* primeira infância.

1.2 Pensando a Criança e a infância...

Os pequenos nos convidam a experimentar
 Eles têm a arte dentro de si.
 Eles criam arte.
 Eles nos dizem algo.
 Algo que perdemos.
 Algo atraente e sedutor.
 Algo que reconhecemos.
 E que não podemos explicar.
 Tudo é muito maior.
 Para as crianças pequenas existe uma conexão
 Direta entre vida e obra.
 Essas são coisas inseparáveis.
 Anna Marie Holm

Historicamente, no mundo ocidental, podemos perceber que a concepção de infância e criança foi se modificando ao longo do tempo. Se na Idade Média a criança era considerada um pequeno adulto que executava as mesmas atividades das pessoas mais velhas, hoje, a partir de muitas lutas, vemos que são consideradas como sujeito de direitos, com uma cultura própria (TAVARES, 2003).

Numa breve retrospectiva histórica, ressalto que no século no XVI surgiram na Europa duas posturas contraditórias no que se refere à concepção da criança: uma que a considerava ingênua, inocente, na qual o papel dos adultos se resume à *papariação*; enquanto que a outra a considera imperfeita e incompleta, atribuindo ao adulto a função de moralizá-la. Estas duas atitudes começam a modificar a base familiar existente na Idade Média, dando espaço para o surgimento da família burguesa.

Na Idade Moderna, em virtude das várias transformações sociais e intelectuais, a visão que se tinha da criança é modificada. Estabelece-se uma relação mais afetuosa, passando-se a ter amor, piedade e dor por ela, além de se lamentar a sua morte.

Se, na sociedade feudal a criança começava a trabalhar como adulto logo que passava a faixa da mortalidade, ou seja, a idade que a deixava mais propensa em adquirir doenças, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa de cuidados, escolarização e preparo para uma atuação futura. Esta missão fica a cargo dos

colégios, nos quais o ensino é, primeiramente, para os meninos, só se estendendo às meninas a partir do século XVIII.

A necessidade de pré-escola surge, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa, a partir do século XVIII. Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servir como guardiãs das crianças órfãs e filhas de trabalhadores (as).

A partir do século XIX, uma nova função passa a ser atribuída à pré-escola mais relacionada à ideia de “educação” do que à de assistência. A pré-escola passa a ser vista como responsável por compensar as deficiências das crianças: sua miséria, sua pobreza, a negligência de suas famílias.

A elaboração da abordagem da privação cultural veio fundamentar e fortalecer a crença na pré-escola como instância capaz de suprir as “carências” culturais, linguísticas e afetivas das crianças provenientes das classes populares. Vista dessa forma, ou seja, como uma função preparatória, a pré-escola resolveria o problema do fracasso escolar.

Atualmente, pesquisas e práticas de profissionais de várias áreas vêm contribuindo no sentido de compreendermos a criança como pessoa competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas.

Etimologicamente, criança vem do Latim *creare*, criação, trazendo em sua gênese toda uma potencialidade enquanto infância, em sua origem etimológica, *infans*, aquele que não tem voz e que precisa ser falado, pronunciado.

Apesar das críticas ao trabalho do Historiador Philippe Ariès (1978), tais como: estudou a criança de maneira isolada, generalizou suas conclusões sobre a infância, ou seja, não contemplou a diversidade cultural, social e política presentes nas diversas sociedades, podemos afirmar que seus estudos na década de 1970 foram fundamentais para as pesquisas sobre a história da infância. As crianças, consideradas enquanto categoria biológica e geracional, sempre existiram. O que os estudos de Ariès constatarem é que as crianças eram consideradas apenas enquanto um ser biológico, não sendo compreendidas na sua condição de ser histórico e social.

Para Kuhlman Jr. e Fernandes (2004), a infância na pluralidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Temos a criança concreta, datada, situada, fazendo parte de um contexto favorável ou

hostil a sua pessoa, contribuindo não só para a sua representação como fazendo parte de uma categoria social.

Sendo assim, as infâncias estão situadas nos lugares que as diferentes sociedades reservam para elas: infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços da vida.

Por vezes, a infância é compreendida como única, ou vista apenas enquanto infância no passado ou do futuro, no entanto, há de se considerar a infância do tempo presente.

Faz-se necessária a compreensão da infância constituída por uma série de marcadores sociais e culturais que constituem a condição da criança, considerando a criança concreta, real e não a idealizada. É preciso se ter clareza de que a criança é um ser histórico e social. Logo é um equívoco a afirmação de que determinadas crianças “não têm” ou “não tiveram” infância. Normalmente tal afirmação está associada à criança pobre.

Assim, a infância não constitui um grupo social homogêneo, ela é marcada pela heterogeneidade e diversidade de condições de existência, o que possibilita a existência de múltiplas infâncias. Segundo Cohn (2005), não podemos esquecer que a ideia de infância tem sofrido modificações, logo torna-se fundamental para o pesquisador(a) uma reflexão sobre o que é ser criança em um determinado contexto, e de que infância se está falando. Cohn faz menção a Antropóloga Margaret Mead que afirma “crianças existem em toda parte, e por isso podemos estudá-las comparando suas experiências e vivências; mas essas experiências e vivências são diferentes para cada lugar, e por isso temos que entendê-las em seu contexto sociocultural.” (MEAD, apud COHN, 2005, p. 26) Nessa perspectiva, os estudos sociais da infância têm sido de grande valia para compreender a complexidade e a singularidade da infância, principalmente os estudos feitos a partir da sociologia da infância, como apresentarei no capítulo 2 dissertação.

1.3 A Educação Infantil no Brasil: Trajetórias recentes de um direito em construção

No Brasil, historicamente as primeiras iniciativas de atendimento à infância estavam ligadas à ideia da proteção materno-infantil. Tal atendimento estava fortemente ligado ao aspecto da filantropia, sendo realizado por alguns médicos com um caráter higienista e por damas beneficentes.

Já no século XX, no início da década 1970, é instituída a educação pré-escolar – denominada por muitos de educação compensatória. Neste período, as pré-escolas não possuíam um caráter formal; não havia contratação de professores qualificados e remuneração digna para a construção de um trabalho pedagógico sério. A mão-de-obra que constituía as pré-escolas era, muitas das vezes, formada por voluntários, que rapidamente desistiam desse trabalho.

Dentro deste quadro, se construiu uma distinção entre creches ‘públicas’ mantidas pela iniciativa filantrópica e pré-escolas privadas, mantidas por iniciativas privadas. Às creches atribuiu-se a prestação de um atendimento de caráter assistencialista às crianças pobres, que consistia na oferta de alimentação, higiene e segurança física, serviço este, prestado de forma precária e de baixa qualidade; enquanto na pré-escola eram atendidas as crianças filhas da classe média que desenvolviam atividades educativas voltadas para aspectos cognitivos, emocionais e sociais.

Nunes e Leite Filho (2013) destacam que até o final do século XX no Brasil, o atendimento às crianças de zero a seis anos era insuficiente e acabava por desobrigar o Estado de sua responsabilidade para com a educação da pequena infância. Cabendo ao Estado apenas supervisionar e subsidiar as entidades que atendiam as crianças das classes populares.

Ainda segundo os autores, o atendimento à primeira infância ficou historicamente vinculado às ações dos ministérios: da Saúde, da Previdência e da Assistência Social e da Justiça, no entanto, não foi assumido por nenhum deles integralmente, tendo em vista que a educação só passou a ser **dever** do Estado com a Constituição de 1988.

Nesse sentido, podemos dizer que a partir da década de 1980 a educação das crianças pequenas (0 a 5 anos) ganha um reconhecimento maior na nossa sociedade,

tanto na esfera jurídica, como na esfera política e cultural. Aos poucos, a educação infantil tem deixado de ser considerada apenas um espaço no qual os pais deixam os filhos enquanto trabalham, e está passando a ser reconhecida pela sua importância no desenvolvimento integral da criança.

Legislações como a Constituição de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e a própria LDB (Lei nº 9394/96) tem assinalado o dever do Estado quanto a garantia do direito à educação das crianças pequenas. É possível perceber que, em se tratando de políticas públicas voltadas para a pequena infância, o Estado tem buscado entender a criança como ator social, um sujeito de direitos.

Porém, de acordo com indicadores divulgados no Documento “As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5” (2014), podemos evidenciar que o poder público promove, de certa forma, uma cisão no atendimento entre a creche e a pré-escola. Tendo em vista que, segundo os indicadores, no ano de 2012, 80% das crianças entre 4 e 5 anos estavam frequentando a pré-escola, ao passo que nesse mesmo ano, apenas 20% das crianças de 0 a 3 anos estavam matriculadas em creches, sendo que as que menos têm acesso são as do meio rural e as mais pobres.

A Constituição de 1988 proporcionou, como já foi citado, um grande avanço no que tange à definição de direitos específicos das crianças, apresentando em seu art. 227 um texto que define que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar comunitária.

Ao definir que o “*dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de*” (art. 208), entre outros, “*o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 05 anos de idade*” (inciso IV), a Constituição Federal cria uma responsabilidade para o sistema educacional.

Sendo assim, no que se relaciona às atribuições dos municípios, essa questão não só é considerada como uma de suas obrigações, mais do que isso, definida como prioritária, juntamente com o gerenciamento da educação elementar. Em seu artigo 211, parágrafo 2º, a seção sobre Educação determina que “os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar”.

No capítulo IV, “Dos municípios”, estabelece-se ainda como a sua obrigação e competência a manutenção, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, de programas de educação pré-escolar e ensino no fundamental (art. 30, inciso VI).

Esta prioridade é reforçada ainda em outros momentos do texto constitucional, quando, por exemplo, definem-se os percentuais mínimos da receita de impostos a serem destinados ao ensino pela União – 18% e pelos Estados e Municípios – 25% (art. 212) e quando é garantida a destinação de recursos específicos, que não os utilizados na manutenção e no desenvolvimento do ensino, para o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 05 anos (art. 215).

Um outro aspecto que é apontado pela Constituição de 1988 no que se refere à Educação Infantil está relacionado à questão da supervisão e fiscalização que o poder público deve garantir sobre as atividades das creches e das pré-escolas públicas e privadas. Este fato se expressa em um dos artigos quando se estabelece que um órgão próprio de fiscalização “*será o responsável pela definição de normas, autorização de funcionamento, supervisão e fiscalização das creches e pré-escolas públicas e privadas do Estado*”. O parágrafo único deste artigo autoriza a transferência dessa competência aos municípios cujos sistemas de ensino estejam organizados.

É possível perceber que após a promulgação da constituição de 1988 ocorreu uma significativa valorização da educação infantil. Sendo necessárias a elaboração de legislação complementar, a formulação de políticas sociais, a definição de prioridades orçamentárias e a expansão do atendimento em creches e pré-escolas.

A LDB 9.394/96 definiu a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e assegurou o atendimento gratuito em creches e pré-escolas das crianças de 0-5 anos, conforme seu art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 05 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Segundo Carneiro (2000), a inclusão da Educação Infantil no conceito de Educação básica significou um avanço com relação à LDB anterior que foi omissa a esse respeito. Este autor salienta também que o Ministério da Educação desde 1974 tem um setor para cuidar especificamente da Educação Infantil, mas nunca desenvolveu uma política coerente e sequencial e, com isso, diz que a educação pré-escolar jamais

ultrapassou o terreno das intenções. O autor esclarece que o MEC tendo preocupação com este “descaso”, vem elaborando políticas e diretrizes para a educação pré-escolar com objetivos definidos.

Dessa forma, é possível interpretar que a mudança conceitual da Educação Infantil torna evidente o reconhecimento desta etapa como específica da formação humana, tendo por base a ideia de educação como um processo contínuo desde o nascimento da criança.

Segundo Motta (1997), o retrato do Brasil até a publicação da Lei nº 9.394/96 demonstrava uma Educação Infantil de má qualidade: professores, coordenadores, diretores sem qualificação adequada, sem infraestrutura mínima. Até que, em 1993, o MEC apresentou sua proposta para a definição de uma política nacional de Educação Infantil, destacando dados estatísticos sobre problemas qualitativos e quantitativos de creches e pré-escolas.

No artigo 30 da LDB 9394/96 é definido que: 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 quatro a seis anos de idade.

Para Carneiro (2000) o artigo 29 nos fornece os conceitos e as funções da Educação Infantil, enquanto o artigo 30 o complementa definindo “*a forma de oferta dentro de marcos temporais*”. Conforme o autor saliente, busca-se respeitar a faixa etária da criança e cumprir as necessidades próprias do ambiente psicopedagógico para essa etapa.

Motta (1997) em sua análise considera a afirmação de Kramer (1992), “*creches e pré-escolas não são depósitos onde se dá apenas proteção, alimentação e assistência são espaços de socialização e educação infantil*” (1992, p. 58), ressaltando que nossos constituintes fizeram bem em situar a creche no capítulo destinado à Educação visto que a função primordial desta deve ser educativa.

O Artigo 31 da LDB vai abordar a questão da avaliação, definindo que: Na educação infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para acesso ao ensino fundamental.

Carneiro (2000) nos alerta que “os conceitos que devem ser atendidos na educação infantil são o de acompanhamento do desenvolvimento e do processo de observação, com o respectivo registro, e não o de promoção como acontece no ensino fundamental”. O autor salienta que se trata de um processo, em essência, qualitativo. Motta (1997) ressalta que como na fase de Educação Infantil não há qualquer objetivo de promoção ou de classificação, o único critério definido pela lei para se decidir a matrícula de uma criança em creche ou pré-escola é o da idade.

Com a LDB, a função docente na educação infantil, passou a ter a exigência de ser exercida por um professor com formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo o nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para o exercício do magistério. Outro ganho foi a equiparação da carreira docente do professor da educação infantil a do professor dos anos iniciais de ensino fundamental.

Entre os Documentos produzidos pelo MEC relacionados à educação infantil, destaca-se o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998, publicação que teve como objetivo orientar profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos, respeitando a especificidade e a diversidade da cultura local. Este material, apresentado em três volumes, visava contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas.

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo objetivo é orientar as instituições de educação infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas (Resolução n. 5 de 17/12/2009). Diretrizes Nacionais para Educação Infantil Parecer CNE/CEB 17/2012 aprovada em 6/6/2012 que trata das orientações sobre a organização e o funcionamento da educação infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

1.4 Conhecendo a Educação da Pequena Infância da Rede Municipal de Niterói

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser criança. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem, desde cedo, como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças. (Eduardo Galeano)

Considerando que realizei minha pesquisa em uma escola de educação infantil da rede municipal de Niterói, entendo ser pertinente traçar um panorama no que diz respeito às políticas públicas para as crianças pequenas no município investigado. Nesse sentido, irei apresentar em linhas gerais como o município tem implementado a expansão da rede através do aumento do número de matrícula na educação infantil, sobretudo na faixa de zero a três anos.

O atendimento a 50% das crianças de 0 a 3 anos expresso na meta 1do atual PNE³, já havia sido abordada no PNE 2001-2010, Lei nº 10.172/2001. No entanto, tal meta não foi atingida, sendo prorrogada no atual PNE e devendo ser cumprida até 2020.

A Conferência Nacional de Educação - CONAE 2014, um pouco mais ousada, prevê no eixo IV a “universalização, até 2016, da educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro e cinco anos de idade, ampliando a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, **100% das crianças de até três anos, até o final da vigência deste PNE.**

No PNE 2001 as metas estabelecidas para a formação de professores que atuassem na educação infantil incluíam a pretensão de que no prazo de 5 anos os profissionais tivessem habilitação específica de nível médio e, em 10 anos, 70% tivessem formação específica de nível superior.

No documento final do projeto de lei nº 8.035/2010, conforme mencionado em trabalho anterior por Lima, Silva, Vasconcelos, Santos (2014), estabelecia-se uma hierarquia e cisão entre a creche e a pré-escola, pois priorizava um tipo de formação

³ Plano Nacional de Educação

para os professores que atendem a faixa etária de 4 e 5 anos (ensino superior) e outra para os profissionais da creche (ensino médio), o que não ocorreu com o PNE 2011-2020 e CONAE 2014, pois definiram o progressivo atendimento por **profissionais com formação superior para o atendimento das crianças de 0 a 5 anos**.

Em função de intensas transformações socioeconômicas e culturais ocorridas nos últimos tempos, transformações que estão ligadas ao âmbito do trabalho e à nova estrutura familiar, muitas mulheres são as provedoras dos lares brasileiros. Sendo assim, um grande contingente de mulheres vem buscando sua inserção no mercado de trabalho, por razões diversas, tais como: realização profissional ou como já mencionado, por assumir a posição de provedora do lar, ou seja, responsável pela manutenção financeira e econômica do mesmo, principalmente nas periferias urbanas nas quais cresce o número de famílias matrifocais, isto é, famílias chefiadas por mulheres.

No Brasil, a partir da década de 1970, “intensificou-se a participação das mulheres na atividade econômica em um contexto de expansão da economia com acelerado processo de industrialização e urbanização.” (HOFFMANN, LEONE, 2004, p. 36). A década seguinte foi marcada pela continuação desse processo de expansão da força de trabalho feminino. Nos anos de 1990 ocorre, segundo Hoffman e Leone (2004), o processo de abertura comercial, marcado principalmente por baixos investimentos e terceirização da economia. Mesmo nesse contexto não favorável, as mulheres conseguiram manter a tendência de inserção no mercado de trabalho. No entanto, “incrementa-se, nessa última década, o desemprego feminino, indicando que o aumento de postos de trabalho para mulheres não foi suficiente para absorver a totalidade do crescimento do PEA⁴ feminino”. (HOFFMANN, LEONE, 2004, p. 36).

Ainda segundo esses autores, dois fatores marcaram a informalidade do trabalho feminino nessa época, os quais foram: aumento do emprego doméstico e aumento do trabalho autônomo. Tais fatores fragilizaram a garantia de direitos trabalhistas.

Nesse sentido, cabe salientar os ganhos da PEC 66/2012⁵, mais conhecida como PEC das domésticas, para essas trabalhadoras. Tal legislação, estende a garantia de direitos trabalhistas aos empregados domésticos, há muito tempo garantido aos demais trabalhadores regidos pela Consolidação das leis trabalhistas – CLT, tais como: jornada de 8h diárias e 44 semanais, direito ao FGTS, seguro desemprego, seguro acidente,

⁴ População Economicamente Ativa.

⁵ Recentemente implementada através da emenda constitucional 72/2013.

dentre outros. Apesar de ter sido um grande ganho para essa categoria, muitos desses direitos seguem aguardando a regulamentação para a sua efetivação.

Segundo dados da Pesquisa Mensal de Empregos, divulgados pelo IBGE em fevereiro de 2010, as mulheres representavam 94,5% dos trabalhadores domésticos em 2009, ou seja, as mulheres correspondem à esmagadora maioria dessa categoria. Daí a reivindicação não só desse grupo de trabalhadoras, mas das demais, por creches públicas, tendo em vista que as mulheres inseridas no mercado de trabalho buscam um local seguro para deixar seus filhos, no qual serão cuidados e educados.

Ainda sobre o papel das mulheres na conquista do direito ao oferecimento das creches⁶ cabe ressaltar que sua luta, contextualizando a história das creches no Brasil nos últimos cinquenta anos, em função da repressão ocasionada pelo Golpe civil-militar de 1964 aos movimentos organizados da sociedade civil, tais como sindicatos e partidos políticos, impulsionou a organização delas nas associações de bairros e organizações ligadas a igreja católica que visavam reforçar os laços com a comunidade local, mas tinham um discurso assistencialista.

Esses grupos de mulheres pertencentes a tais organizações começaram a criar creches, mesmo que de forma precária, para atender a demanda local. Inicialmente, atendia-se os filhos das mulheres que trabalhavam fora, sendo feita a divisão das despesas por essas famílias. Esse movimento organizado de mulheres é considerado um marco no surgimento das creches comunitárias (CORRÊA, 2010).

Nesse período, existia pouca participação do Estado no atendimento dessas crianças, existindo, assim, um caráter de voluntariado, embora em alguns estados as mulheres pudessem ter algum tipo de remuneração pelo trabalho realizado nas creches.

Esse grupo de mulheres, por sua vez, não contribuiu para aprofundar a discussão em torno do direito à educação pública. Esse aspecto é posteriormente pauta de luta do movimento feminista, que vai reivindicar o direito à creche como um direito fundamental das mulheres, principalmente das mulheres trabalhadoras.

O movimento feminista nesse período atuava na clandestinidade. Suas lutas eram pela redemocratização do país, mas principalmente, por demandas específicas das mulheres, e dentre as reivindicações estavam as creches públicas.

⁶ A participação do movimento feminista na luta por creches será melhor aprofundando no item 2.6 Pensando a Questão de Gênero e da Maternagem

Temos assim a configuração de um cenário na luta por creches com dois grupos organizados de mulheres com concepções distintas, mas com um objetivo em comum, que era o acesso à creche.

A recuperação da história da luta pela ampliação dos direitos à educação das crianças pequenas mostra que os movimentos de mulheres desempenharam um papel decisivo em vários momentos dessa trajetória. O reconhecimento dessa contribuição parece importante para que as propostas de políticas de educação infantil, inclusive no nível pedagógico, integrem uma concepção de educação que reconheça o direito das famílias a contarem com espaços alternativos de educação para seus filhos pequenos e o direito das crianças a serem respeitadas em suas necessidades integrais de desenvolvimento. (CAMPOS, 1999, p. 126)

O desfecho dessa luta resultou na inserção do direito à creche e pré-escola na Constituição de 1988. Vale ressaltar que foi a primeira vez que uma constituição determina que é dever do Estado a educação da pequena infância. No Brasil, a realidade era de que a maioria das crianças de 0 a 6 anos de idade ainda não tinha acesso a essa modalidade de ensino, sendo privilégio das classes média e alta.

De acordo com o artigo 208 da Constituição de 1988, a educação infantil ofertada em creches e pré-escolas às crianças até cinco anos de idade constitui um direito da criança e dever do Estado. Também está expresso na lei, nesse mesmo art., no § 2º que - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. Porém, não é o que ocorre na prática.

Considerando o que determina a legislação, qualquer família que buscasse vaga em uma creche ou pré-escola deveria ter a criança matriculada. No entanto, o que percebemos é que nem sempre os municípios têm garantido o direito público subjetivo das crianças pequenas, expresso no Constituição Federal brasileira.

O aumento da demanda pelo atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos não vem sendo acompanhado pela oferta de vagas por parte do Estado. Tal afirmação pode ser constatada se tomarmos como exemplo os dados do Censo 2010 do município de Niterói. O referido município tinha um contingente de 23.766 crianças de 0 a 4 anos, dessas apenas 3.621 eram atendidas, ou seja, a oferta estava bem aquém da demanda.

Retomo abaixo as tabelas comparativas com o número de matrículas apresentadas anteriormente por Lima, Silva, Vasconcelos, Santos (2014), para evidenciar que embora o município de Niterói tenha como meta a expansão de

matrículas, visando à universalização no atendimento das crianças de 4 e 5 anos e a ampliação em 50% as matrículas das creches, conforme estabelecido no PNE 2011-2020, o município ainda tem um longo caminho pela frente, pois os números têm se mantido estáveis não havendo um crescimento significativo, principalmente no atendimento às crianças de 0 a 3 anos em creches.

Tabela1: Comparativo 2010-2013 do nº de matrículas na Ed. Infantil - Rede Municipal de Niterói.

Comparativo do nº de matrículas 2010 – 2103 – Rede Municipal de Niterói.			
Ano	Creche	Pré-escola	Ed. Infantil
2010	884	3621	4505
2011	779	3653	4442
2012	1192	3612	4804
2013	1511	3468	4979

Fonte: INEP

Embora o direito das crianças pequenas esteja assegurado pela Lei maior, tal direito não está sendo efetivado, uma vez que a educação infantil apresenta uma oferta ainda muito restrita e desigual, sobretudo nos bairros periféricos e pobres do município niteroiense.

Podemos dizer que a desigualdade é mais perversa com as crianças mais pobres, primeiro porque a maioria das creches e pré-escolas encontra-se nos grandes centros urbanos, principalmente em bairros de classe média, sendo mais raras nas periferias. Logo, existe a barreira do acesso. Em segundo lugar, muito provavelmente esses espaços constituem a única oportunidade de as crianças terem acesso a bens culturais socialmente valorizados como as artes, nas suas mais variadas expressões (teatro,

música, cinema, dança, dentre outras manifestações artísticas), materiais variados (lápiz de cor, tinta, argila, massa de modelar, dentre outros), brinquedos e brincadeiras, além de uma infinidade de linguagens e conhecimentos que compõem a diversidade das culturas, tendo acesso de forma sistemática e intencional a um universo de riqueza cultural que repercute no processo de (auto)formação dessas crianças.

Ainda com relação à Constituição de 1988, constatamos que a referida legislação foi a primeira, na história do nosso país, a fazer referências a direitos específicos das crianças, que não sejam aqueles referentes ao âmbito do Direito da Família. Seu pioneirismo fica evidente também, quando a partir dela se define claramente como direito da criança de 0 a 06 anos de idade e dever do Estado, “o atendimento em creche e pré-escola”. (art. 208, inciso IV).

Estes aspectos representam um avanço extremamente significativo, pois enquanto as constituições anteriores restringiam-se a expressões como “assistir” ou “amparar a maternidade e a infância”, a nova Carta nomeia formas concretas de garantir, não só este amparo, mas, principalmente, a educação dessa criança. Isso evidencia uma redefinição do papel das creches e das pré-escolas - as quais passam a assumir um caráter educacional propriamente dito, desvinculando-se da dimensão assistencialista que as caracterizava – e também da própria concepção de criança – a qual passa a ser vista como um sujeito de direitos e cidadã em desenvolvimento.

A Emenda Constitucional N°59/2009 reafirma a ideia da educação infantil enquanto etapa da Educação Básica e traz, no seu texto, a obrigatoriedade de matrícula das crianças de quatro e cinco anos na pré-escola.

Para Aquino (2014)⁷ é um equívoco acreditar que tal emenda tenha trazido a questão da obrigatoriedade como algo inédito, afirma que a obrigatoriedade existe desde a Constituição de 1988 quando definia que a creche e pré-escola era direito da criança e **dever** do Estado, ou seja já estava expresso na referida Constituição o dever do Estado para com as crianças pequenas. Segundo a autora, no nosso país, falamos pouco no dever do Estado, alertando-nos ainda para o fato de que as leis só avançam quando são uma obrigação do indivíduo. Nesse sentido, afirma que houve uma perda de direitos, pois se atenuou a obrigação do Estado direcionando a obrigatoriedade para as

⁷ Palestra proferida no “Seminário de Educação Infantil: a pequena infância na educação infantil em São Gonçalo, questões e proposições na educação infantil de 0 a 3 anos”, realizado nos dias 28 e 29 de julho de 2014, na UERJ/FFP.

crianças e suas famílias. Indica também o efeito perverso implícito na legislação, que é a diminuição da oferta de vagas para 0 a 3, pois o foco é o cumprimento da Emenda Constitucional (matricular crianças de 4 e 5 anos). Sendo assim, o atendimento em creches (0 a 3 anos) é deixado de lado.

Além das críticas apresentadas pela autora em sua conferência, é possível perceber que a referida emenda constitucional promove de certa forma a antecipação da escolaridade e a inserção de crianças muito pequenas em espaços que não as acolhem com a devida qualidade no que diz respeito às condições físicas e pedagógicas.

Mas existem documentos oficiais que merecem destaque, como é o caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Documento no qual são explicitadas as concepções, os princípios, os objetivos e os eixos curriculares que devem orientar a proposta das instituições de educação Infantil. Tal documento considera a criança em sua totalidade, procurando romper com a visão da educação infantil como mero período preparatório para o ensino fundamental, além de buscar superar as concepções e práticas que reduzem o atendimento a educação infantil a um caráter assistencialista e higienista, práticas essas que acabam por incentivar uma concepção compensatória e escolarizada na pré-escola.

O seu cumprimento assegura que as crianças, agora obrigadas a frequentar uma instituição educacional a partir dos quatro anos de idade, sejam respeitadas na especificidade de sua faixa etária e não sejam submetidas a antecipações de exigências escolares das etapas subsequentes.

Além da Constituição, temos o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei nº 8.069), a LDB (Lei nº 9394/96), os Planos Nacionais de Educação (Leis nº 10.172/ 2001 e nº 13.005/2014) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2010) compondo o conjunto de legislações que reconhecem as crianças pequenas enquanto cidadãs de direitos e assinalam o dever do Estado quanto ao atendimento em creches e pré-escolas.

A LDB (Lei nº 9394/96) em seus artigos 29 e 30 define que a educação infantil é a primeira etapa da educação básica, sendo oferecido em creches para crianças de zero a três anos e em pré-escolas para crianças de quatro e cinco anos de idade. Com isso a referida legislação assegura o direito da pequena infância e dá uma importância a essa modalidade que não ocorreu nas leis de diretrizes e bases da educação anteriores a de

1996. A referida LDB, estabelece a necessidade de a educação infantil promover o desenvolvimento das crianças em todos os seus aspectos, de forma integral e integrada.

Ressalta ainda que a educação infantil nas creches e pré-escolas tem o caráter complementar à educação familiar e da comunidade. Logo, as práticas educativas nesses espaços devem estar articuladas e em diálogo com as práticas educativas que as crianças vivenciam fora dos espaços formais de educação, tendo a clareza de que nos espaços formais existe uma intencionalidade pedagógica que visa ampliar as experiências e os conhecimentos das crianças, através de práticas educativas que busquem refletir com os pequenos sobre os fenômenos, relações e intervenções que estabelecemos com a natureza e a sociedade.

Historicamente, o atendimento às crianças de zero a seis anos em Niterói começa a ocorrer na década de 1970, com a inauguração da primeira Unidade Municipal de Educação Infantil⁸, cujo nome era Jardim de Infância Rosalina de Araújo Costa.

Nos anos que se seguiram, o atendimento às crianças pequenas esteve ligado a ações e programas de cunho assistencialista, vinculados a entidades filantrópicas.

Com a promulgação da Constituição de 1988, percebemos, em Niterói, ações no campo da legislação visando garantir o direito à educação em creches e pré-escolas no município. Como por exemplo, a Lei Orgânica em 1990 que define a obrigação do poder público municipal em relação à primeira infância [...] “o atendimento educacional de 0 a 4 anos, em creches, e de 4 a 6 anos em pré-escolas com o objetivo de promover o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças dessas faixas etárias” (art. 220, p. 65).

Em 1991 foi criado o Decreto 6035/91 que estabelece que a Fundação Municipal de Educação⁹ seria responsável pelas creches a partir do ano de 1992. Em 1992, a Portaria 832/92 vai fixar as normas e critérios para o ingresso nas creches públicas.

Apesar dos avanços nos aspectos legais, o município não consegue atender a demanda por creche pública, e em meados da década de 1990 cria o Programa Criança na Creche que através de convênios estabelecidos com creches comunitárias tenta ampliar a oferta de vagas por parte do poder público. Mas tal medida não minimizou a grande carência que existia e que ainda existe.

⁸ Doravante UMEI.

⁹ Doravante FME.

Nos anos seguintes, a Secretaria de Educação promoveu uma discussão sobre o sistema de ciclos e implementou o Ciclo Infantil através da Portaria 134. Tal documento define o Ciclo Único que atende crianças de quatro meses a cinco anos e onze meses de idade. Entre 2009 e 2010 a Fundação Municipal de Educação - FME através de um processo de construção coletiva na rede municipal faz o Referencial Curricular de Educação Infantil.

Segundo informações da FME, a rede municipal hoje dispõe de um total de 56 unidades que atendem a educação infantil, sendo 37 unidades de UMEI que atendem apenas o ciclo infantil, 19 escolas municipais com educação infantil e 25 creches comunitárias vinculadas ao Programa Criança na Creche. Sendo atendido nessas unidades aproximadamente um quantitativo de 7.598¹⁰ crianças.

Na rede de Niterói as turmas de educação infantil são denominadas de GREI, que significa Grupo de Referência da Educação Infantil, acrescida do numeral correspondente à faixa etária, tendo a seguinte denominação e modulação¹¹:

GREI 0: 12 crianças com 4 meses a onze meses;

GREI 1: 12 crianças com 1 ano e 1 e onze meses;

GREI 2: 16 crianças com 2 anos e onze meses;

GREI 3: 20 crianças com 3 anos e onze meses;

GREI 4: 20 crianças com 4 e onze meses;

GREI 5: 20 crianças com cinco anos e onze meses;

Em março de 2013 a prefeitura de Niterói lança o Programa Mais Infância em parceria com o governo federal através dos Programas Brasil Carinhoso e do programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar - Proinfância (MEC/Governo Federal). Segundo informações do site da prefeitura de Niterói¹², o Programa “Mais infância” será responsável pela expansão de 80% da educação infantil no município. Para isso, o referido Programa pretende construir 20 UMEI's. As primeiras unidades construídas e já em funcionamento estão localizadas na Vila Ipiranga (Fonseca), Caramujo, Ponto Cem Réis, Itaipu e Sapê. As demais, serão construídas, segundo a prefeitura, em localizações que irão obedecer a demanda manifesta, considerando o mapa da oferta e a distribuição geográfica da população até seis anos de idade.

¹⁰ Número obtido através do Censo/INEP e setor de mapa estatístico da FME.

¹¹ Art. 6º da Portaria 087/2011

¹² Site consultado em 22/08/2014.

Segundo informações da Coordenação de educação Infantil, são metas do programa Mais Infância para a expansão de matrícula no município:

- ✓ Implantar, em 2013, cinco novas UMEIs;
- ✓ Inaugurar, de 2014 a 2016, 15 novas UMEIs;
- ✓ Ampliar, até 2016, em 50% as matrículas da Educação Infantil;
- ✓ Universalizar, até 2016, o atendimento das crianças de 4 e 5 anos;
- ✓ Adequar a infraestrutura física e pedagógica das unidades de Educação Infantil, atendendo com qualidade às distintas faixas etárias;
- ✓ Ampliar o atendimento em horário integral na Educação Infantil;
- ✓ Oferecer formação continuada para 100% dos docentes que atuam na educação infantil até 2016;
- ✓ Municipalizar até 2016, 30% das unidades de Educação Infantil que integram o Programa criança na Creche;

Das 20 UMEI's anunciadas pela Secretaria de Educação de Niterói, a maioria atende ou pretende atender às crianças de 3 a 5 anos, em algumas o atendimento se dá a partir dos dois anos. Conforme divulgado no site da prefeitura de Niterói, o atendimento da educação infantil se dá da seguinte forma: "Atualmente, o município oferece atendimento para crianças de **0 a 6 anos** em 48 unidades municipais (incluídas aí as UMEI's e escolas municipais que atendem algumas turmas de educação infantil e o ensino fundamental), sendo 26 UMEI's, que são exclusivas para educação infantil". Dito desta forma, é possível interpretar que as 48 unidades ou pelo menos as 26 UMEI's atendem de 0 a 5 anos, mas não é bem assim. Dessas 48 unidades¹³: apenas 10 unidades atendem de zero a cinco anos, 2 unidades a partir de um ano, 17 unidades a partir de dois anos e 19 unidades a partir de três. Ou seja, o poder público acaba valendo-se de uma estratégia para escamotear o atendimento de 0 a 3 anos, pois dá a entender que em

¹³ Dados fornecidos pela Coordenação de Educação Infantil da Fundação Municipal de Educação.

todas as unidades de educação infantil o atendimento se dá de 0 a 5 anos. Segundo Rosemberg (1996),

Falar de educação infantil como se fosse algo homogêneo, de 0 a 5 ou 0 a 6 anos, é uma mentira, porque o acesso das crianças de 0 a 3 anos, essencialmente as de 0 a 2 anos, ao sistema é absolutamente insignificante em relação ao conjunto da etapa. Portanto, quando dizemos que a educação infantil está se desenvolvendo, nós nos referimos particularmente à faixa dos 4 anos para cima(p.7).

Um dos grandes desafios para a expansão da oferta matrículas, com qualidade conforme estabelecido nas metas e estratégias do Plano Nacional de Educação é a universalização da pré-escola que deverá ser cumprida plenamente até o ano 2016.

Não podemos negar que ter uma legislação para regulamentar a educação e seus vários níveis, modalidades, é fundamental, mas também não devemos esquecer que a legislação por si só não adianta muita coisa, tendo em vista a tradição brasileira de que a força da lei por si só não responde às demandas das camadas populares, embora as reconheça. É necessário que haja compromisso tanto por parte do Governo – com relação ao investimento permanente na educação e nas condições de trabalho de seus profissionais – como por parte das comunidades escolares – que devem estar atentas aos marcos legais e cobrar dos governos – para que possamos reverter ou, pelos menos, diminuir a distância entre legislação e realidade, tornar as conquistas legais uma realidade cotidiana.

Do ponto de vista mais específico da pesquisa em tela, este é o cenário institucional amplo. Cenário este que se coloca como uma moldura na qual a investigação foi sendo construída, levando-se em consideração as questões norteadoras do estudo e o direcionamento que as mesmas nos desafiam a perseguir.

2. Por Uma Epistemologia da Escuta: Caminhos Metodológicos na Pesquisa com os Bebês

Pesquisar é isso: É um itinerário, um caminho que trilhamos e com o qual aprendemos muito, não por acaso, mas por não podemos deixar de colocar em xeque nossas verdades diante das descobertas reveladas, seja pela leitura de autores consagrados, seja pelos nossos informantes, que têm outras formas de marcar suas presenças no mundo. Eles também nos ensinam a olhar o outro, O diferente, com outras lentes e perspectivas. Por isso não saímos de uma pesquisa do mesmo jeito que entramos. (ZAGO, 2003)

Um dos grandes desafios que se coloca ao pesquisador(a) da pequeníssima infância diz respeito à relação do/da pesquisador(a) com as crianças, principalmente na pesquisa qualitativa, de cunho participante. Inúmeras questões epistêmicas e políticas são mobilizadoras: tais como o posicionamento diante delas, ou seja, como se dará o tratamento das mesmas no desenvolvimento do trabalho investigativo, isto é, se é possível não tomá-las como um objeto de sua pesquisa, ou se conseguiremos ter uma postura ética e uma vigilância epistêmica, capazes de nos fazerem respeitar os pequenos, reconhecendo-os enquanto sujeitos participantes da pesquisa. Queremos reiterar que a dimensão ética torna-se fundamental nas pesquisas com crianças, como nos lembra Kramer (2002).

Tratou-se de uma pesquisa *com* os bebês e não apenas *sobre* os bebês. Reconheço que embora eu desejasse e tenha buscado ter efetivamente uma relação horizontal e mais dialógica com os bebês, inúmeras vezes o adultocentrismo do lugar mal dito da pesquisadora foi matéria prima das relações, mesmo tentando ter uma reflexividade o tempo todo da pesquisa, como nos ensina Bourdieu (2001), isso porque ainda estamos muito distantes das crianças em termos de relações de poder, sociais, políticas, culturais e de tamanho físico.

Do ponto de vista político e epistêmico, entendo ser fundamental ouvir as crianças, isto é, buscar ouvir as crianças mesmo quando as crianças pequeninhas ainda não falam, não andam, nem respondem perguntas como as crianças maiores da creche. Escutar essas crianças ultrapassa o ato ‘mecânico’ e biológico de ouvir e decodificar palavras. Pressupõe um movimento de sensibilidade para escutar as outras formas de comunicação como, por exemplo, as linguagens corpóreas dos pequenos.

Ao chegar logo cedo na sala do berçário, percebi que não havia nenhum bebê por lá. As professoras falaram que estavam no GREI1, Fui até lá, e vi que estavam em sua maioria sentados no tatame cantando com as professoras. Arthur e Kaylane do GREI 0 estavam andando pela sala. Num momento seguinte, Kaylane começa a subir na cadeira, tentando ficar em pé na cadeira. Um das professoras a repreende dizendo para descer, pois irá cair. O Guilherme do GREI1, estava perto e segura Kaylane pela mão e a ajuda a descer. Eu digo: “obrigada Guilherme por ter ajudado!” Ele virá a cabeça em minha direção e sorri. (Caderno de campo, 10/2015)

Compreendo que não é possível ao pesquisador(a) despir-se de seus conhecimentos e interpretações, mas farei um exercício epistemológico de tentar olhar a partir de um ponto de vista epistemológico que não privilegie apenas a minha visão de adulto.

Cabe pontuar que as pesquisas *com* as crianças são recentes e tiveram influência a partir dos estudos da Sociologia da Infância, Antropologia da infância e Filosofia da infância, principalmente com a expansão dos Estudos Sociais da infância (2005). Corsaro (1997), Faria e Finco (2011), Sarmiento (2007), Sirota (2001), Kohan (2008, 2010, 2011), Rosenberg (2012) dentre outros, têm nos ajudado nessa nova compreensão da criança e da infância. A partir da contribuição dessas ciências, a criança ganha o *status* de ator/autor social, deixando de ser compreendida como passiva no processo de socialização ou como simples receptáculo da cultura adulta.

A partir de um breve inventário das pesquisas no campo das infâncias, podemos afirmar que em períodos passados, especialmente no campo da medicina e do direito, as pesquisas eram *sobre* a criança, principalmente na área da Pediatria, da Psicologia, do Direito e da própria Pedagogia. Nessa perspectiva do *sobre*, as crianças eram vistas como um objeto da pesquisa, e deveriam ser explicadas, avaliadas, medidas, descritas e analisadas exclusivamente a partir da percepção e julgamento do adulto.

Alguns movimentos contribuíram para a visibilidade das crianças, como a Declaração dos Direitos das Crianças da ONU de 1949, a Carta da Liga das Nações de 1924 e a Convenção da ONU de 1989 e Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

Entretanto, apesar das significativas conquistas no campo legal e nas pesquisas com crianças, pouco se conhece sobre as culturas infantis, isso porque, segundo Quinteiro (2002, p. 21) pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças, sendo que muito do que afirmamos sobre as crianças são argumentos construídos por adultos. Sendo

assim, podemos afirmar que avançamos muito pouco na superação da lógica predominantemente adultocêntrica que permeia nossa sociedade.

Vivemos em uma sociedade com regras sociais e culturais muito rígidas e pouco flexíveis às lógicas infantis, uma sociedade atravessada por um modo de produção de conhecimento e relações que prioriza o adulto produtivo, eternamente jovem, branco e da classe social mais privilegiada. Logo não é tarefa fácil concretizar efetivamente a participação infantil em uma sociedade adultocêntrica.

Por vezes, falar de culturas infantis e participação das crianças em pesquisa pode gerar desconforto no mundo adulto, pois não compreendem como crianças muito pequenas podem participar e tomar decisões no contexto social.

Minha pesquisa foi desenvolvida em uma creche pública do município de Niterói, no grupo de crianças denominado GREI¹⁴ 0 (berçário). E, porque eu escolhi Niterói? Primeiramente, por já ter trabalhado nessa rede municipal e já conhecer, de certo modo, o trabalho desenvolvido pelo referido município. Além disso, a escola escolhida apresenta-se enquanto um espaço potente de valorização das crianças e procura desenvolver práticas pedagógicas e culturais favoráveis a elas.

A pesquisa realizada foi de cunho etnográfico, uma metodologia oriunda da Antropologia, requer a presença prolongada do(a) pesquisador(a) no contexto social investigado, um contato direto com as pessoas e as situações. Um modo de olhar e compreender baseado na descrição densa e aprofundada dos fenômenos sociais e culturais que ocorrem no contexto investigado, nos exigindo muita capacidade de escuta e interpretação rigorosa, ou seja, muita vigilância epistêmica para não realizar leituras apressadas e preconceituosas dos fenômenos investigados. Desse modo, o trabalho de campo foi realizado de forma sistemática, com uma participação frequente, ocorrendo visitas à escola/berçário da investigação, duas vezes por semana durante aproximadamente um ano e sete meses para acompanhar o grupo do berçário, bem como as reuniões de planejamento dos profissionais da creche.

Os contextos informacionais, a *geração* de dados (GRAUE & WALSH, 2003), foram obtidos através de filmagens, fotos e registros no caderno de campo de forma sistemática e contínua, pois acredito ser importante o registro de cada detalhe das vivências do cotidiano investigado, que, muitas vezes, são perdidos quando não registrados.

¹⁴ Grupo de Referência da Educação Infantil

Oliveira (2000), destaca três importantes recursos que, segundo ele, são fundamentais na pesquisa etnográfica: o olhar, o ouvir e o escrever. O referido autor enfatiza que esses três elementos “assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, pois tais faculdades nos permitem construir nosso conhecimento (p.18)”.

Ainda segundo Oliveira (2000), a primeira experiência do pesquisador de/no campo é a domesticação teórica de seu olhar.

Isto porque, a partir do momento em que nos sentimos preparados para a investigação empírica, o objeto, sobre o qual dirigimos o nosso olhar, já foi previamente alterado pelo próprio modo de visualizá-lo. Seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade. (OLIVEIRA, 2000, p. 19)

A “domesticação do olhar” seria um olhar sensibilizado pela teoria, pois o autor defende que o olhar por si só não seria capaz de compreender a realidade, sendo a teoria social o que pré-estrutura o nosso olhar e refina a nossa capacidade de observação.

A pesquisa qualitativa de cunho participante e etnográfico pressupõe a realização de um duplo exercício que consiste na “familiarização” e no “estranhamento”, atitudes epistêmicas, que nos exigem muita disciplina, intuição e treinamento, e que são muito instigantes e desafiadoras para o(a) pesquisador(a).

Assim, entendo que pesquisar com bebês implica um movimento tenso de estabelecer relações entre o que é estranho e, ao mesmo tempo, tão próximo e íntimo, sendo o mais bonito e desafiador nos estudos com as crianças, sobretudo com as crianças muito pequenas, como as que frequentam o berçário da instituição pesquisada.

Nessa perspectiva, entendo que a pesquisa com os bebês vem me desafiando a treinar o meu olhar, a minha escuta, a percepção para outras formas de comunicação que não seja principalmente a verbal, embora o choro, o riso, o balbuceio dos bebês muito me ensinem sobre eles e sobre os seus processos de interação e construção do conhecimento. Venho aprendendo que é através do corpo que o bebê conhece e experimenta o mundo. Experimentação essa que envolve prazeres e desprazeres, brincadeiras, ou simplesmente o movimento dos olhos. Nas primeiras semanas no campo, o que mais me marcou foi a curiosidade e comunicação que os bebês estabeleciam comigo através do olhar e sorrisos. Estavam sempre atentos a cada

movimento meu, atentos às falas e, a cada click da câmera fotográfica, seus olhinhos me seguiam buscando estabelecer um encontro, um diálogo.

2.1 O Uso da Fotografia Enquanto Recurso Metodológico

O Fotógrafo – Manoel de Barros

Difícil fotografar o silêncio.
 Entretanto tentei. Eu conto:
 Madrugada, a minha aldeia estava morta.
 Não se via ou ouvia um barulho,
 ninguém passava entre as casas.
 Eu estava saindo de uma festa,.
 Eram quase quatro da manhã.
 Ia o silêncio pela rua carregando um bêbado.
 Preparei minha máquina.
 O silêncio era um carregador?
 Estava carregando o bêbado.
 Fotografei esse carregador.
 Tive outras visões naquela madrugada.
 Preparei minha máquina de novo.
 Tinha um perfume de jasmim no beiral do sobrado.
 Fotografei o perfume.
 Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.
 Fotografei a existência dela.
 Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.
 Fotografei o perdão.
 Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.
 Fotografei o sobre.
 Foi difícil fotografar o sobre.
 Por fim eu enxerguei a nuvem de calça.
 Representou pra mim que ela andava na aldeia de braços com Maiakoviski –
 seu criador.
 Fotografei a nuvem de calça e o poeta. Ninguém outro poeta no mundo faria
 uma roupa Mais justa para cobrir sua noiva.
 A foto saiu legal.

A partir de minha inserção no campo de maneira mais frequente, percebi a necessidade do registro fotográfico em todos os dias que estava na creche, pois como ficava totalmente envolvida nas atividades com os bebês, participando de toda a jornada deles, desde a chegada, primeira refeição, sono, atividade pedagógica mais ‘sistematizada’, banho, almoço, etc., não estava conseguindo realizar os registros no caderno de campo na creche.

O uso da fotografia tem sido um importante recurso na recomposição da minha memória nas situações vividas com os bebês, para que assim, em um momento posterior, a partir das fotos eu possa fazer o registro escrito daquilo que foi mais significativo naquele dia, além de ser um recurso capaz de captar fatos que num primeiro instante não fui capaz de enxergar, por estar muito envolvida com a situação

que tentava captar pelas lentes da câmera fotográfica. Concordo com Martins Filho quando afirma:

O registro fotográfico foi utilizado não apenas para ilustrar, representou uma ajuda indispensável permitindo construir um texto imagem no intuito de ampliar nossos processos visuais nas interpretações. Considero que a utilização das imagens se constitui como complemento aos registros, um tipo de banco de dados que fazia parte das observações com o objetivo de realizar uma releitura do material buscando mais fidelidade à dinâmica das relações (MARTINS FILHO, 2005, p.53)

No desenvolvimento da minha pesquisa a questão ética que envolve o uso da imagem das crianças e dos bebês se apresentava enquanto uma situação (ética e epistêmica) que precisava ser enfrentada. Claro que se minha pretensão fosse apenas utilizar as fotografias enquanto um suporte para minha memória, o uso delas daria conta perfeitamente.

Porém, minha intenção era utilizar os registros fotográficos como uma forma de narrativa no meu texto, por entender assim como Eitler (2000, p. 33), que a fotografia é “um texto para aqueles que acreditam que as linguagens expressivas, tanto na escola como no cotidiano, podem contribuir para expressar nossa relação com o mundo”.

Nesse sentido, não consegui abrir mão de seu uso por completo, certamente porque concordo com Cartier-Bresson (2005, *apud* GOBBI, 2011, p.129) “Sou um observador visual. Observo, observo, observo. Compreendo com os olhos”. Nos meus clicks tomei todo cuidado para que as imagens escolhidas preservassem o máximo possível da integridade das crianças e dos bebês.

Tenho plena convicção de que a fotografia não é a representação fiel da realidade, mas, sim, uma aproximação do que é real. Representa como muito bem definiu Eitler (2000), “um elemento plural, também capaz de apontar questões de ordem pedagógica”. Segundo a referida autora, durante muito tempo a fotografia foi entendida como cópia fiel da realidade. Atualmente, além de atribuir-lhe o valor de testemunho, a questão se estende para além, ou seja, se estende para o entendimento do seu significado.

Ainda segundo Eitler (2000), o que a fotografia nos traz não é copia fiel, mas sim um recorte, uma representação daquela realidade que estamos vendo, até mesmo com significado político, social e afetivo.

Mais uma vez, tomo emprestado as palavras de Cartier-Bresson (2005, *apud* GOBBI, 2011, p.129), “fotografar é colocar na objetiva a cabeça, o olho e o coração”, e como fotografava muitas vezes com o coração, essa minha paixão pela fotografia foi percebida pelas crianças do grupo de cinco anos. Em um dos momentos que estive com esse grupo conversando sobre minha pesquisa, falava das várias tarefas que desempenhava com os(as) bebês, e dentre os meus fazeres estava o registro fotográfico. Foi quando uma das crianças disse: “mais o que você gosta mais é tirar foto!” Concordei com ele e expliquei porque gostava tanto de tirar fotos, e de como esse tipo de registro das situações mais importantes me ajudava a resgatar posteriormente esses acontecimentos.

2.2 - Desenhos Infantis: de procedimento metodológico a linguagem da infância

As Cem Linguagens da Criança
Loris Malaguzzi

A criança é feita de cem.
A criança tem
uma centena de línguas
cem mãos
uma centena de pensamentos
uma centena de maneiras de pensar
de brincar, de falar.
Uma centena. Sempre de uma centena de
modos de escutar
de admiração, de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
para descobrir
cem mundos
para inventar
cem mundos
para sonhar.
[...]
Dizem-lhe:
para descobrir o mundo já está lá
e do cem
eles roubam 99.
Dizem-lhe:
que trabalho e lazer
realidade e fantasia
ciência e imaginação
o céu e a terra
razão e sonho
são coisas
que não pertencem juntos.
E assim eles dizem que a criança
que o cem não existe.
A criança diz:
De jeito nenhum. O cem é lá.

Diante da questão ética que envolve a pesquisa que diz respeito à não utilização das imagens dos bebês e das crianças, utilizo os desenhos que as crianças do GREI 5 fizeram dos bebês e das professoras que acompanham o berçário. Minha aproximação com esse grupo se deu em função de eles também estarem pesquisando os bebês. De acordo com as crianças e suas professoras, eles pesquisaram: a alimentação dos bebês;

aprenderam que o choro é uma das maneiras que os bebês utilizam para se comunicar e “dizer” quando estão com sono, com fome, com dor e também para solicitar a presença da mãe; pesquisaram como é a vida do bebê na barriga da mãe; descobriram que os bebês assim como eles/elas precisam ter documentos como a certidão de nascimento e identidade, dentre outros temas relacionados ao universo dos bebês.

Segundo o relato de uma das professoras que acompanhava o GREI 5, o interesse pelos bebês surgiu em virtude de uma das mães de uma criança desse grupo estar grávida. Tal fato fez com que esta criança frequentemente chegasse ao grupo com alguma novidade ou curiosidade. Percebendo o interesse das demais crianças do GREI 5, a professora tomou esse tema para desenvolver um projeto sobre os bebês.

O grupo ‘adotou’ um bebê (uma boneca), que ganhou o nome Beatriz Milhazes, A escolha do nome foi uma homenagem a artista plástica Beatriz Milhazes, cuja obra estava sendo apreciada e estudada pelo grupo através do Projeto Autoria.¹⁵

A bebê Beatriz foi acolhida pelo GREI 5. Todas as crianças ajudaram a cuidar e dar muito carinho e aconchego ao bebê. A nova integrante do grupo participava de todos os momentos da rotina das crianças: tomava café da manhã; ia ao parquinho; fazia Educação Física; participava das demais refeições; estava presente no momento de descanso, no qual algumas crianças queriam dormir “agarradinha” com a Bia. Enfim, Beatriz participava de tudo.

¹⁵ A UMEI desenvolve sua proposta pedagógica com as crianças através da Pedagogia de Projetos, dentre os vários projetos existe o “autoria”, que consiste na escolha por parte de cada GREI de um artista plástico e escritor(a) da literatura infanto juvenil de modo a apresentar para as crianças a obra e explorar das mais variadas formas e linguagens a dimensão da arte com as crianças. No período que realizei a pesquisa na UMEI presenciei alguns desses momentos como por exemplo: releitura das obras, construção de brinquedos, fotografias, dramatizações, vídeos dentre outras formas.

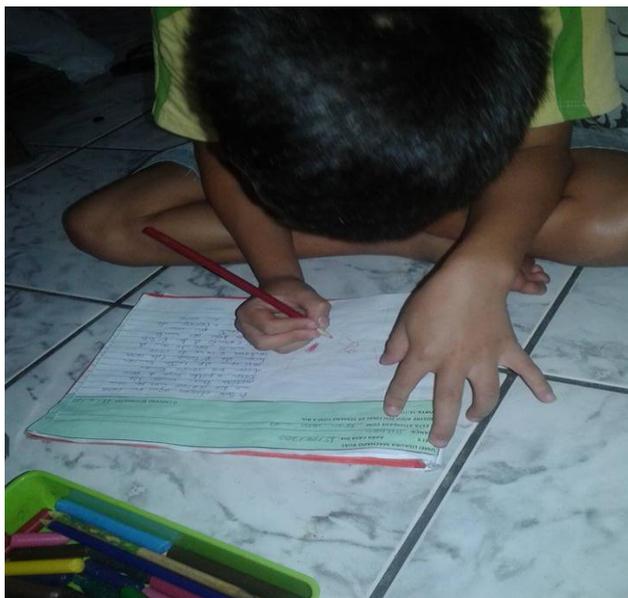


Figura 8. Criança do GREI 5 registrando a visita da Bia na sua casa / Figura 9. Criança do GREI 5 dormindo com a Bia

No desenrolar do projeto o GREI 5 foi visitar o berçário para conhecer os bebês e saber como era a rotina deles na UMEI. Em outro momento, os bebês do GREI 0 foram visitar a sala do GREI 5.

Os projetos desenvolvidos pela UMEI sempre buscavam envolver as famílias. Uma das maneiras encontradas era a ‘sacola itinerante’, no caso do projeto dos bebês, a sacola foi a ‘bolsa de bebê’ que continha o diário de Bia, livro no qual as famílias registravam como foi a experiência de receber a Bia na sua casa. As crianças também faziam esse registro através do desenho, Algumas famílias registraram esse momento com fotografias e compartilharam as fotos no facebook da UMEI. Além do diário, as crianças levavam o carrinho de bebê com a Bia e demais objetos contidos na bolsa que eram: um livro infantil que explicava como nascem os bebês, fraldas descartáveis, chupeta, mamadeira, brinquedos, algumas peças de roupas, etc. Cabe ressaltar que quase todos esses objetos foram doados pelas crianças e suas famílias conforme a Bia ia visitando suas casas.



Figura 10. Sacola itinerante do GREI 5 referente ao Projeto Bia

No entanto, as famílias de alguns meninos se sentiram desconfortáveis com esse projeto e alegaram que não queriam que “seus filhos brincassem de boneca”. A professora e equipe técnica pedagógica fizeram uma reunião com essas famílias a fim de explicar o projeto e discutir a questão de gênero. Segundo Finco (2011)

O conceito de gênero nasce com a luta feminista nos anos de 1970, para questionar as diferenças de comportamento, competências, preferências de homens e mulheres baseado pela biologia e anatomia de seus corpos. O conceito começou a ser usado para se contrapor ao determinismo biológico, na época designado como sexo, para ênfase na construção social de homens e mulheres, traduzida como significados de gênero. (p. 58)



Figura 11. Tirinha do Armandinho

Esse conflito vivenciado pelas crianças se mostrou muito significativo nos aspectos que envolvem a questão de gênero, pois de certa forma, o desejo dos meninos de poder levar a Bia para casa e brincar com eles, rompe com a ideia hegemônica de nossa sociedade que tende muitas vezes a atribuir determinados papéis a homens e mulheres, meninos e meninas. Embora houvesse resistência de algumas famílias, não ocorreu tal resistência ou desconforto por parte das crianças. Nesse sentido, Finco (2011) nos indica que:

[...] compreendemos que ultrapassar as desigualdades de gênero e de raça pressupõe compreender o caráter social de sua produção, a maneira como nossa sociedade opõe, hierarquiza e naturaliza as diferenças, reduzindo-as às características físicas, tidas como naturais e consequentemente, imutáveis. (p.63)

Conforme mencionado, utilizo no meu texto desenhos produzidos pelas crianças do GREI 5. Num primeiro momento, estive na sala do grupo e conversei com as crianças sobre quem eu era e o que fazia naquele espaço. Nesse encontro surgiram falas bem interessantes. Eu era vista por eles como: “a que tira foto de tudo”, “aquela que cuida dos bebês”, ou “aquela que estuda os bebês”. Disse às crianças que fazia um pouco de cada coisa que foi dita por elas.

A conversa seguiu com os pequenos contando sobre a Bia, me mostrando o caderno de registro e a sua sacola. Uma das crianças que já haviam levado a boneca para casa contou que ficou brincando com a Bia enquanto seu pai fazia o registro no caderno que acompanha a ‘sacola itinerante’, outro disse: “eu dei banho de mentira nela,

a tia dá banho de verdade”. Instigados pela professora, as crianças começam a relatar como foi o batizado da Bia: “Ah! Tinha um castelo como se fosse o bolo, mas não era bolo”, “tinha cupcake”, “brigadeiro de frutas, de chocolate, doce de leite, Hummm”, “Aí era tão gostoso”! A conversa seguiu com as crianças narrando muitas outras situações sobre a Bia e, ao final de nossa conversa, fiz a proposta de eles produzirem desenhos sobre o que conversáramos. O desenho que compõe a capa da minha dissertação foi feita nesse contexto. Uma das crianças me desenhou junto com as crianças e os bebês.

Nesse sentido, Gobbi (2012) afirma que a compreensão que temos sobre os desenhos das crianças vem passando por um processo de transformação, que ocorre segundo a autora, justamente a partir da contribuição das próprias crianças para a construção de olhares para as criações infantis. Isso porque, muitas vezes, realizam seus desenhos ao mesmo tempo em que estão em diálogo com os adultos. Tal fato colabora para o entendimento de suas produções por parte de quem quer conhecer as crianças e suas criações.

2.3 Contextualizando o Local da Pesquisa



Figura 12. Desenho feito por uma criança do GREI5 - 2015



Figura 13. Foto da UMEI vista de fora, imagem cedida pela direção da unidade

A Unidade Municipal de Educação Infantil - UMEI Lisaura Machado Ruas foi construída através do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC, do governo federal, seguindo o padrão arquitetônico do programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar - Proinfância (MEC/Governo Federal) Segundo a direção, a escola é muito valorizada pela comunidade do morro da Cocada, situado na Região de Pendotiba em Niterói. A direção atribui essa valorização ao fato de os moradores terem ajudado na sua construção, tendo em vista que a empresa que ganhou a licitação da obra contratou algumas pessoas da própria localidade.

A referida UMEI iniciou suas atividades no ano de 2011. Num primeiro momento, a unidade recebeu as professoras, todo o mobiliário e materiais pedagógicos. Esse mobiliário composto por: armários, mesas, cadeiras, estantes, berços, bebê conforto, cadeiras de alimentação, eletrodomésticos (da lavanderia e da cozinha), grande parte dos brinquedos, etc., foram enviados pela Secretaria de Educação. No mês de junho as crianças começaram a ser atendidas.

A escola está situada no Morro da Cocada, localizado no bairro do Badu, região de Pendotiba, Niterói. O nome “Morro da Cocada” deve-se a uma antiga moradora do local que vendia cocadas e era procurada por pessoas que vinham de diversos lugares sempre perguntando: “é aqui que tem uma senhora que vende cocadas?” “é aqui que é o morro da cocada?”, de tanto perguntarem, o morro ficou conhecido por esse nome.

A História da localidade foi resgatada recentemente através de um dos projetos desenvolvidos pela creche, no qual os moradores mais antigos da região foram convidados pela escola para contarem para as crianças a origem do bairro.

A estrutura física da UMEI não é muito apropriada para o atendimento de crianças pequenas. Trata-se de um prédio de quatro andares, que não tem quadra ou área livre apropriada para as brincadeiras das crianças, apenas um pátio nos fundos que não comporta satisfatoriamente nem uma turma. Dispõe de refeitório que é adaptado para as crianças brincarem quando não estão fazendo as refeições. Além disso, as salas de aula são bem apertadas o que dificulta a circulação das crianças e professoras nesse espaço.

No térreo estão situados o refeitório, a cozinha, a lavanderia e o acesso a uma pequena área externa. No primeiro andar ficam os grupos das crianças menores (GREI 0, 1 e 2). No segundo andar ficam os grupos das crianças maiores (GREI 3, 4 e 5). Já no terceiro andar, estão localizadas a secretaria, sala dos professores, da direção, banheiros de funcionários e crianças, além de uma sala de aula adaptada pela direção que funciona como sala de vídeo, brinquedoteca e biblioteca, chamada de Sala de Multimeios. No último andar as crianças não tem acesso por se destinar à casa de máquina do elevador e telhado com as caixas d’água.

Conforme já mencionado, na rede de Niterói as turmas de educação infantil são denominadas de GREI , na UMEI investigada cada grupo de Referência é acompanhado por duas professoras, com exceção dos GREI 0 e GREI 3. O GREI 0 tem sido acompanhado por três professoras, pois a UMEI tem recebido muitos bebês de 4 meses. Esse ano, por exemplo, metade do grupo ingressou com apenas 4 meses, ou seja, seis bebês que necessitam de mais cuidados e atenção, uma vez que não sentam, precisando do apoio de adultos para realizar as refeições e precisam de mais momentos de sono. O

GREI 3 além das duas professoras, conta com a presença de uma professora de apoio¹⁶ que acompanha um aluno com necessidades educacionais especiais.

A escola atende cerca de 100 crianças, agrupadas de acordo com a descrição acima. A UMEI possui uma turma de cada GREI, funcionando em horário integral: as crianças entram às 8h e permanecem até às 17h, sendo que às quartas-feiras se dá o horário de planejamento e as crianças saem às 15h.

O quadro de funcionários da UMEI é composto por: diretora, diretora adjunta, uma funcionária na secretaria que desempenha atividades administrativas, uma agente de administração educacional e 14 professoras que acompanham os grupos de referência, duas professoras articuladoras, um professor de Educação Física, quatro merendeiras, quatro funcionárias da CLIN¹⁷ que desempenham atividades de serviços gerais. Um total de 29 funcionários, sendo que a maioria esmagadora é de mulheres¹⁸, apenas o professor de Educação Física e um funcionário da CLIN são homens.

Cabe destacar que todas as 14 professoras e o professor de educação física são contratados. A direção e a Pedagoga ressaltaram que esse vínculo temporário dificulta o trabalho desenvolvido pela creche, pois sempre que conseguem articular o trabalho de maneira coletiva e a equipe conquista uma sintonia, o grupo muda e a escola precisa começar tudo de novo.

As únicas professoras concursadas são as articuladoras. Uma delas fica responsável pelas atividades de contação de história e outras atividades de leitura, ora na

¹⁶ Art. 37 da Portaria 087/2011 - O aluno com NEE poderá ser acompanhado, em suas atividades cotidianas, por um Professor de Apoio, mediante parecer da Coordenação de Educação Especial da FSDE/FME. I – São atribuições do professor de apoio: a) dar suporte ao aluno com NEE em sala de aula, como coadjuvante, colaborador do Professor Regente do Grupo de Referência; b) participar do CAP-UE, CAP-CI e das reuniões de planejamento semanais da Unidade de Educação; c) planejar com os demais docentes do ciclo a execução das estratégias pedagógicas relacionadas ao currículo e a suas adaptações às necessidades do aluno com NEE; d) participar dos encontros de capacitação promovidos pela FME e especificamente pela Coordenação de Educação Especial; e) apresentar via ofício, à Coordenação de Educação Especial, Relatório Avaliativo trimestral e Plano de Trabalho do aluno com NEE; f) interagir com todos os alunos do Grupo de Referência, inclusive na ausência do aluno NEE sob sua responsabilidade, mediante planejamento com os professores. II - O professor de apoio não deverá ser retirado de sua atividade para cobrir a falta/licença de outros professores regentes e/ou demais profissionais da Unidade de Educação.

¹⁷ Companhia de limpeza de Niterói – a empresa tem um contrato de prestação de serviços com a Secretaria de Educação e disponibiliza para as escolas os funcionários que não podem mais fazer serviços nas ruas.

¹⁸ Tendo em vista tal especificidade e por se tratar de uma questão de gênero irei usar ao longo do texto a categoria ‘educadora’. Cabe destacar que a questão de gênero será aprofundada no item 2.6.

sala 'multimeios', ora nos grupos de referência, utilizando diversos recursos (fantoques, livros, fantasias, etc.). A outra professora articuladora também desenvolve atividades na sala 'multimeios' e com os grupos de referência através de um trabalho mais voltado para a informática, vídeos, animação, além de dar um suporte aos projetos desenvolvidos na UMEI.

2.4- Algumas Reflexões Sobre o Espaço na Educação Infantil

Como muito bem ilustrou uma das crianças do GREI 5 no desenho da página 62, a UMEI lócus da pesquisa, pode ser resumida em janelas e escadas. Não é um espaço esteticamente atraente para as crianças. Seu interior foi ganhando vida e cor com a presença das crianças e a criatividade das professoras e equipe técnico pedagógica que foram ressignificando os espaços, de modo a torná-lo mais atraente e convidativo para as crianças. Tais espaços também vão sendo reconfigurados de acordo com a necessidade de uso como veremos a seguir. A reconfiguração dos espaços constitui uma estratégia dentro dos limites e possibilidades que a UMEI dispõe para lidar com o pouco espaço que possui.

Um exemplo disso é o refeitório, ‘espaço mutante’ que vai se ressignificando a cada uso. A cada situação esse espaço é reinventado: é utilizado desde a função que lhe é destinada - local no qual as crianças realizam suas refeições, a tantas outras como: apresentação de teatro do SESC, reunião de pais, eventos relacionados à apresentação dos projetos para as famílias, pátio, ‘salão de festas’, etc.



Figura 14. Bebês do GREI 0 brincando no pula-pula / Figura 15. Exposição na Feira de Ciências

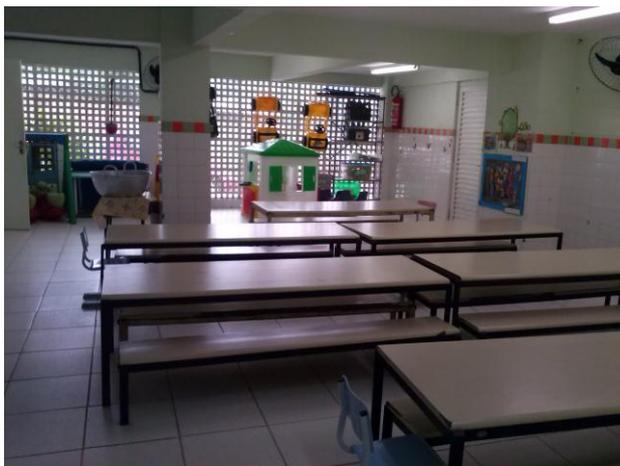


Figura 16. Espaço compartilhado: pátio e refeitório



Figura 17. Utilização do refeitório em um evento relacionado a apresentação dos Projetos da UMEI

Os corredores deixam de ser um simples local de passagem para se transformar em grandes murais de exposição das produções das crianças, espaço de convivência, espaço para acomodação dos armários da roupa de cama e banho das crianças, dentre outras utilidades. O uso criativo e alternativo do espaço físico da UMEI se torna diariamente um desafio para todos os seus *praticantes* (CERTEAU, 1994), crianças e adultos.



Figuras 18 e 19. Utilização do corredor enquanto cenário dos Projetos desenvolvidos pela UMEI

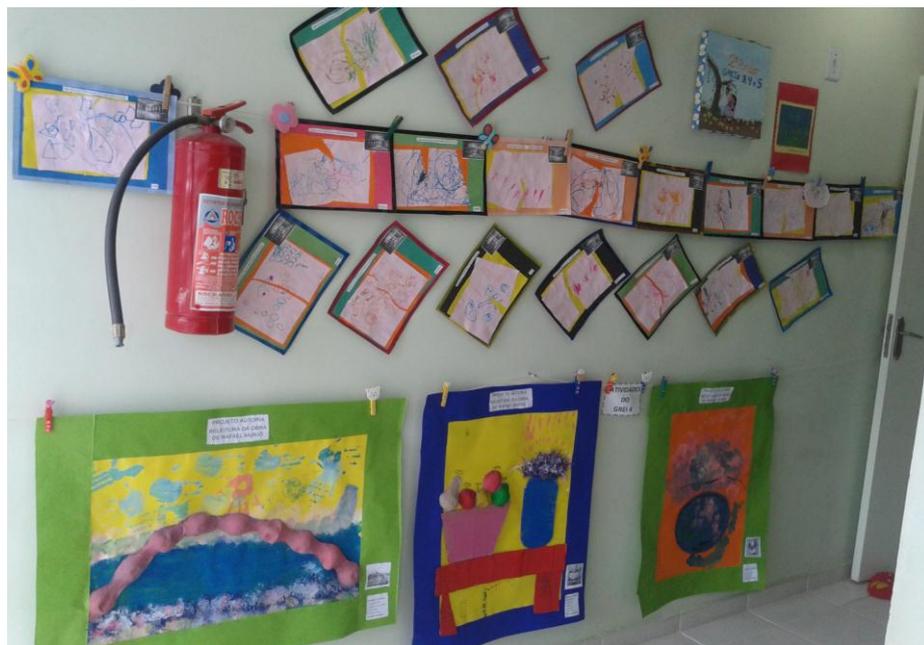


Figura 20. Corredor em frente a escada utilizado para exposição das produções das crianças

A sala multimeios é mais um dos exemplos de espaço ressignificado, pois é espaço de formação, sala de vídeo, sala de informática, de teatro, de contação de história e outras tantas possibilidades que o espaço possa oferecer.



Figuras 21 e 22. Sala multimídia sendo utilizada na formação continuada das professoras

O espaço se transforma em lugar conforme os indivíduos vão dando sentido a ele. Dessa forma, existe uma relação intrínseca entre espaço e lugar, sendo o espaço ligado às características físicas e o lugar aos aspectos socialmente construídos.

Faria (2000), faz uma importante análise sobre o espaço físico e o ambiente, apontando a indissociabilidade de ambos. Cita Lima (1989), que afirma que o “espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou da opressão”. (LIMA, 1989, p.30, *apud* FARIA, 2000, p.70). Ou seja, o espaço físico extrapola os aspectos que envolvem apenas a estrutura física e ganha uma dimensão afetiva.

Assim que os bebês são matriculas na UMEI e começam a frequentar o berçário, a escada fará parte de suas jornadas diárias nesse espaço de educação coletiva. Assim que começam a andar são estimulados e encorajados a lidarem com esse desafio. Para Faria (2000):

o “espaço, externo e interno, deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não pode ser ultra-protetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o auto-conhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona.” (p.79)



Figuras 23 e 24. Bebês explorando a escada da UMEI

Durante o período que compreendeu a pesquisa presenciei uma série de modificações e intervenções que as professoras promoveram no berçário de modo a tornar o espaço coletivo dos bebês mais apropriado e acolhedor para as crianças pequenininhas. Nas primeiras semanas com o grupo de professoras, elas solicitaram que eu levasse as fotos que registravam a minha experiência no berçário da creche universitária da UFRJ. A partir da leitura das imagens que eu levei, algumas questões foram surgindo, como por exemplo, a questão do espaço.

Uma das primeiras intervenções realizadas com relação ao espaço foi a organização dos brinquedos. As bolas ficavam em um cesto muito comprido e todo vasado, os bebês eram atraídos por ele por conta do colorido das bolas, mas ao se arrastarem e alcançá-lo não podiam pegá-las. Uma das professoras percebeu que isso vinha ocorrendo e a partir de então acomodou as bolas em uma piscina de plástico, que era de sua filha e não era mais usada por ela. Essa iniciativa favoreceu o acesso dos bebês às bolas, que podiam, sempre que desejassem, deslocarem-se até lá e brincar à vontade.

Alguns outros brinquedos foram agrupados em cantos separados por ‘categorias’ de modo que os bebês fossem estimulados a deslocarem-se até eles de acordo com suas preferências e interesses. Aqueles que eram muito novinhos (4 meses) e ainda não conseguiam se arrastar, eram desafiados através de móveis presos no teto, a brincarem

com objetos pendurados na barra na parede, ou ainda, através da interação com as professoras que ‘estendiam’ brinquedos na direção dos bebês, ora levando o objeto na direção do bebê, ora puxando na direção contrária. Também utilizavam fantoches nessa brincadeira.

Os livros de tecido e plástico, inicialmente, ficavam pendurados em um varal na parede, estando em uma altura fora do alcance dos bebês. Quando esses desejavam manipular e explorar tais materiais, pediam através de balbúcio e apontando. Ao perceberem o interesse dos bebês pelos livros, as professoras pensaram em uma maneira de deixá-los em local que facilitasse a manipulação sempre que quisessem. Sendo assim, os acomodaram em uma bacia de plástico em um canto da sala.

Como o espaço no berçário é muito reduzido, e conforme os bebês ganhavam autonomia nos seus deslocamentos, as professoras optaram por retirar vários objetos do berçário de modo a deixar o espaço livre, favorecendo a exploração do ambiente pelas crianças pequeninhas. Inicialmente deixaram apenas um berço para os bebês mais novinhos, porém a partir do segundo semestre de 2015, ele não era mais necessário e foi desmontado, dentre outros objetos que foram retirados.

Dessa forma, concordo com Faria (2000), quando nos indica a necessidade de que a “organização do espaço físico das instituições de educação infantil deve levar em consideração todas as dimensões humanas potencializadas nas crianças: o imaginário, o lúdico, o artístico, o afetivo, o cognitivo, etc.” (FARIA, 2000, p.74)

Entendo que o espaço é umas das questões norteadoras para se pensar no currículo das crianças pequeninhas. Além da segurança, o berçário precisa oferecer aos bebês um ambiente desafiador, que desenvolva e ou promova a autonomia das crianças pequeninhas, além dos demais aspectos que envolvem o seu desenvolvimento.

Situações como a apresentada na imagem da página 69 dialogam com a citação de Faria nos provocando a refletir sobre o desafio de proporcionar às crianças pequeninhas um espaço ao mesmo tempo seguro, mas não ultra protetor. A princípio, a escada é um elemento que limita, mas não impossibilita a locomoção dos bebês quando as professoras precisam ou desejam retirá-los do berçário, visando à participação deles nos eventos coletivos e ou para que possam explorar outros espaços que a UMEI dispõe para suas brincadeiras e interações com as crianças dos demais grupos.

2.5 A Inserção no Campo: diálogos, percursos, experiências...

Uma das questões que me inquietava com relação à pesquisa diz respeito a minha entrada no campo investigado, pois se tratava de uma escola com a qual eu não tinha um vínculo mais direto, pois ainda não havia trabalhado efetivamente nesse espaço. Tinha clareza de que minha responsabilidade era grande, pois estava me inserindo em um contexto no qual eu era uma estranha, uma “intrusa”. Dessa forma, o desafio que se colocava era como realizar o trabalho de investigação de um cotidiano de maneira ética, sem invadir o espaço das professoras, sem ameaçá-las com minha presença, ou desqualificar o seu fazer pedagógico, como nos alerta GARCIA (2011).

Sentíamos-nos invadidas por quem chegava à escola, com ares muito importantes de quem sabe, e se punha a nos fazer perguntas ou nos solicitava observar nossas aulas. Era constrangedor, sentíamos-nos desconfortáveis ao nos depararmos com uma pesquisadora desconhecida que se punha a tomar notas ou a gravar nossas aulas. Tudo o que sabíamos sobre dar aula parecia desaparecer e daí para a frente a minha sensação era de estar vivendo um teatro de absurdo, em que o meu saber fazer escapava-me e eu me sentia a personificação do não saber. (p.15)

Logo, o início de minha inserção no campo foi marcado por uma mistura de sentimentos, pois estava um tanto ansiosa, imaginando como seria recebida por todos na UMEI delimitada para a investigação. No primeiro dia fui levada pela diretora adjunta a todas as salas para ser apresentada às professoras e às crianças.

No dia-a-dia de minhas idas e vindas à UMEI, fui estabelecendo uma aproximação e interação cada vez maior com o grupo. Construimos uma relação respeitosa e ética. Tal fato resultou na minha aceitação no grupo e um envolvimento das professoras na minha pesquisa. Sempre que chegava ao berçário elas vinham com uma novidade para me contar sobre algumas das conquistas dos bebês: algum(a) bebê que havia começado a se arrastar, a ficar de quatro apoios ou a engatinhar. Registravam esses momentos através de fotografias e vídeos.

E, assim afetada, e também afetando o contexto da pesquisa pelos movimentos que envolvem a pesquisa, fui mergulhando no universo da creche. Tendo a clareza que embora tenha sido ‘bem recebida’ pelo grupo e seja vista por alguns funcionários e até

mesmo pelas famílias “como uma professora a mais no grupo” não faço parte da equipe da UMEI. Tenho o entendimento de que preciso ter um olhar de estranhamento diante dos fenômenos vivenciados nesse espaço.

O trabalho de campo na etnografia é uma forma especial de operar em que o pesquisador entra em contato com o universo dos pesquisados e compartilha seu horizonte, não para permanecer lá ou mesmo para atestar a lógica de sua visão de mundo, mas para, seguindo-os até onde seja possível, numa verdadeira relação de troca, comparar suas próprias teorias com as deles e assim tentar sair com um modelo novo de entendimento ou, ao menos, com uma pista nova, não prevista teoricamente (Magnani, 2009, p.135, *apud* Santiago, 2009, p.37).

2.6 Quem são as professoras do Berçário?

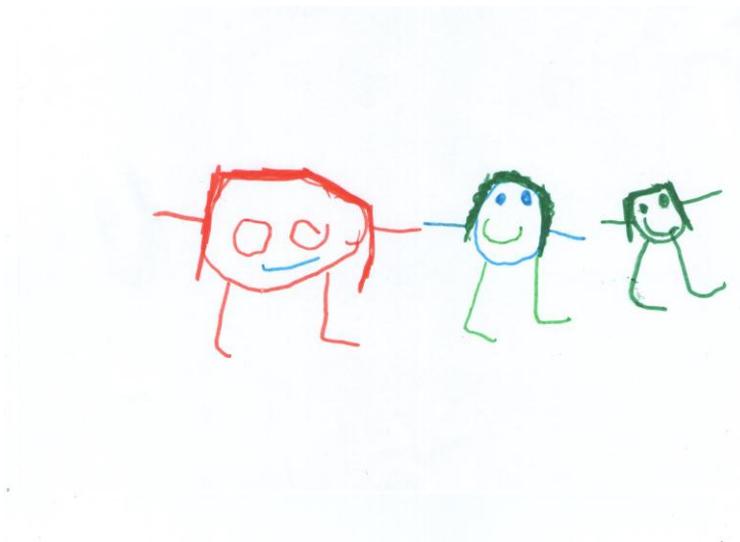


Figura 25. Desenho feito por uma criança do GREI5 - 2015¹⁹

No meu primeiro dia com esse grupo de crianças e professoras, após a saída dos bebês que ocorreu por volta das 10 horas por conta do período da inserção²⁰, tive a oportunidade de conversar com as professoras sobre esse período de acolhimento dos bebês e de suas famílias, sobre o planejamento nesse momento inicial e sobre os projetos que serão desenvolvidos na creche (autoria e instituinte).

As professoras relataram-me que escolheram para o Projeto Autoria o artista plástico Ivan Cruz, cuja temática principal de sua obra é a criança e suas brincadeiras, e quanto ao Projeto Instituinte, o coletivo da escola escolheu a temática ‘Luz’, cujo tema

¹⁹ Os desenhos foram selecionados da seguinte forma: 1) escolhi uma representação com as três professoras juntas; 2) A professora Suellen foi professora do GREI5 no ano anterior, sendo assim, todas crianças quiseram desenhá-la, mostrei os desenhos para a mesma e pedi que escolhesse qual desenho eu deveria usar no meu trabalho; 3) Como todas as crianças quiseram desenhar Suellen, expliquei que precisava que alguém desenhasse as duas outras professoras, duas crianças se ofereceram para fazer os desenhos, e negociaram entre elas quem desenharia qual professora.

²⁰ Inserção é o período de acolhimento dos bebês pela creche. Inicialmente o grupo é dividido em dois, metade das crianças frequentam o período da manhã e o outro grupo o período da tarde. Num primeiro momento as mães realizam as tarefas relacionadas aos cuidados e aos poucos as professoras vão assumindo essas tarefas. É um período que pode variar de acordo com o tempo da criança em sentir confiante e segura com o espaço e com as professoras.

será: “Luz, Câmera, Pequenos Inventores em Ação”²¹. Além dos temas pedagógicos, também conversamos sobre nossas experiências/trajetórias profissionais. A seguir, trago alguns fragmentos de suas narrativas de formação e trajetória profissional



Figura 26. Desenho feito por uma criança do GREI 5 - 2015

Suellen: Concluiu o curso normal em 2001. Começou a trabalhar na UMEI Lisaura Ruas através de um “contrato temporário” em agosto de 2014 no grupo GREI 4 e esse ano está no berçário. É sua primeira experiência na área de educação, antes trabalhava no comércio, em restaurante.

²¹ Retomarei mais adiante os Projetos de Trabalho desenvolvidos pela UMEI.



Figura 27. Desenho feito por uma criança do GREI5 - 2015

Lucileide: Graduada em Pedagogia, realizou uma pós-graduação em Gestão e Orientação Pedagógica. No momento está fazendo uma segunda especialização em Psicopedagogia. Quanto a sua experiência profissional, trabalhou por oito anos na creche comunitária Medalha Milagrosa, situada no Morro do Cavalão em Icaraí. A referida creche atende crianças de dois a cinco anos. Lucileide passou por todos os grupos etários, revelou que gostava mais de trabalhar com as crianças de cinco anos. Quando saiu dessa creche, foi trabalhar em outra no bairro de Itaipu, a creche Kairós. Creche comunitária, que também atendia crianças de dois a cinco anos. Nessa creche a professora ficou por quatro anos. Saiu porque, segundo ela, o salário atrasava muito, já teria ficado seis meses sem receber. No final de 2012, realizou a inscrição para o “contrato temporário” na Fundação Municipal de Educação e no início de 2013 começou a trabalhar na UMEI Lisaura Ruas com o GREI 5. No ano passado, estava com o GREI 3 e esse ano está no GREI 0. É a sua primeira experiência no berçário.



Figura 28. Desenho feito por uma criança do GREI5 - 2015

Cristiane: Concluiu o curso Normal em 1994, mas foi trabalhar na área da saúde como Técnica em Farmácia em um laboratório. Permaneceu nessa área por dez anos. No início do ano realizou a inscrição para o “contrato temporário” na Fundação Municipal de Educação, começando a trabalhar na UMEI Lisaura Ruas em fevereiro de 2015. Assim como Suellen, essa é a sua primeira experiência na área da educação.

2.7 Pensando a Questão de Gênero e da Maternagem

É recorrente na educação infantil a ideia de que para se trabalhar com crianças pequenas ‘qualquer um pode’, desde que seja mulher, ‘naturalmente’, ou por instinto, essa saberá o que fazer com as crianças pequenas, ou como agir em cada situação de choro do bebê, por exemplo. Tal pensamento está fundado na concepção de que toda mulher é natural e potencialmente mãe, logo estaria apta a desempenhar a função de cuidadora de crianças. É estabelecida uma correlação direta: “ a maternidade e o amor que a acompanha estariam inscritos desde toda a eternidade na natureza feminina.” Desse ponto de vista, uma mulher é feita para ser mãe, e, mais, uma boa mãe.” (BADINTER, 1985, p. 15)

No período que compreende o final do século XVIII e início do século XIX, a mulher ganha uma centralidade, no sentido de ser a figura responsável pelo bem estar de toda a família, devendo desempenhar a função de educação dos filhos.

Nesse período, foi estabelecido uma divisão entre as esferas pública e privada. Ao homem foi destinado o espaço público e o papel de provedor da família, e para a mulher a sina do espaço privado, doméstico. Sendo assim, a mulher era vista como a única responsável pela educação da criança, devido as características e habilidades femininas, tidas como inatas e ou naturais à mulher.

No final do século XIX e início do século XX, a mulher vê no magistério uma possibilidade de ingressar no espaço público. Contudo, devido a essa ideia construída socialmente de que a docência das crianças pequenas está diretamente ligada às características femininas, existe uma dificuldade em perceber a professora da infância enquanto uma profissional. Dessa forma, o trabalho da mulher/professora é visto até hoje em dia como “missão” e “vocação”, como ressalta Almeida (1998)

Como o cuidado com a criança não fugia à maternagem, o magistério representava a continuação de sua missão [mulher], nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX, e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino. (ALMEIDA, 1998, p. 37)

Badinter (1985) no livro *O Mito do Amor Materno* questiona tal concepção. A autora não nega a existência de ‘um amor materno’, mas acredita que tal fenômeno não é inato e que não ocorra com todas as mulheres do planeta.

Como apontado por Badinter (1985), o amor materno não constitui um sentimento inerente à condição da mulher. Não é dado, não vem de um determinismo biológico. Assim como qualquer outro sentimento humano, o amor materno varia de acordo com o contexto histórico, político e econômico das sociedades. Segundo Teles (2015), o feminismo tem se esforçado para desnaturalizar o amor materno:

As feministas, ao desnaturalizarem o destino das mulheres à maternidade obrigatória, denunciaram a discriminação histórica e propuseram políticas que enfrentassem a divisão sexual do trabalho e a ideologia do amor materno. A maternidade é uma função social, interessa a toda sociedade que deve estar preparada política e efetivamente para receber, cuidar, educar e socializar as crianças pequenas. (TELES, 2015, p. 25)

Ainda segundo Teles (2015), uma das bandeiras defendidas pelo movimento feminista, era o direito à creche para as mulheres inseridas no mercado de trabalho assalariado. O direito dessas mães trabalhadoras foi expresso na CLT – Consolidação das Leis do Trabalho em 1943, como sendo obrigação das empresas que empregassem mais de 30 mulheres acima de 16 anos, as quais deveriam manter um local apropriado para ‘guardar’ os filhos de suas empregadas, no período da amamentação. Segundo a referida autora, embora o direito à creche estivesse garantido na CLT, pesquisas da década de 1980 davam conta de que a oferta por parte das empresas estava bem aquém da realidade. Teles (2015) tomou como exemplo o estado de São Paulo para apresentar os dados de tais pesquisas, que revelavam que das mais de 60 mil empresas existentes neste estado, apenas 38 tinham um berçário ou uma creche.

Infelizmente, de modo geral, o movimento sindical priorizou outras reivindicações que consideravam mais importantes para a classe trabalhadora como um todo, e a cobrança por creche foi deixada de lado por esse segmento.

Na década de 1960, algumas mulheres comunistas organizadas na Liga Feminina do Estado da Guanabara lutavam contra a alta do custo de vida, pela defesa da infância e maternidade e reivindicavam o direito à creche. Pouco tempo depois, em 1964 houve o golpe civil-militar e os movimentos sociais organizados, como o de mulheres, foram sufocados diante da violação de seus direitos. Houve resistência à ditadura não só por

parte das mulheres, como de muitos homens militantes políticos que foram obrigados a viverem na clandestinidade. (Teles, 2015)

Nos anos de 1970, vivia-se o auge da segunda onda feminista no mundo. Em 1975, “protegidas” de certa forma pela convocação da ONU – Organização das Nações Unidas para a comemoração do ‘Ano Internacional da Mulher’, um coletivo de mulheres começaram a construir a retomada do feminismo no Brasil.

No Brasil e no mundo, o movimento feminista começa a discutir uma série de temas que envolve a questão de gênero, *tratavam de temas como corpo, sexualidade, prazer sexual e a maternidade. Queriam desfazer a ideia de que as mulheres têm um único destino selado de serem mães.* (TELES, 2015, p.24)

No bojo de toda essa discussão que envolve a libertação das mulheres, as feministas brasileiras retomam a bandeira da creche, promovendo intensos debates junto ao poder público e à sociedade em geral. O movimento feminista colocou a creche no campo dos direitos das crianças pequenas.

Segundo Teles (2015), nesse período a creche e as crianças começam a ganhar *status* de política pública, pois as feministas exigiam creche como espaço de socialização de crianças e isso implicaria adquirir qualidade profissional e condições adequadas para todos os envolvidos: crianças, mães, pais e profissionais. Ou seja, nesse período a creche era entendida enquanto um direito e não uma caridade, ou um depósito de crianças.

De acordo com Faria (2005), diferentemente de outros países que com o “boom” do movimento feminista – no final de 1960 e início da década de 1970 - conseguem garantir o direito à creches em lei, como foi o caso da Itália que em 1971 promulga a lei sobre creches, no Brasil isso só ocorre com a Constituição 1988 que vai assegurar o direito à educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas. No entanto, a sistematização do atendimento só vai ocorrer 25 anos depois com a regulamentação da LDB 9394/96.

Faz-se necessário esclarecer que o contexto histórico, político e econômico do Brasil no chamado ‘boom’ do feminismo era bem diferente dos países europeus. Aqui estávamos em pleno regime ditatorial e qualquer forma de organização social era tratada com bastante truculência. Muitas mulheres que lutaram contra a ditadura deram à luz nos centros de tortura e outras tiveram seus filhos pequenos sequestrados nas prisões.

Para Teles (2015), uma das contribuições do movimento feminista com relação às creches foi a reivindicação de políticas públicas que enfrentasse a questão da maternidade como função social, o que exigia e exige a criação de equipamentos sociais como as creches. Ainda segundo a referida autora, as feministas levaram esse debate para os jornais feministas, congressos de mulheres e de sindicatos e para os movimentos populares. A partir de então, a luta por creches passou a ter visibilidade inclusive na mídia. Nos anos de 1980, em São Paulo por exemplo, a creche era uma das principais bandeiras políticas e deveria fazer parte do programa de governo de quem desejasse cargos políticos eletivos.

Nas discussões que antecederam a criação da Constituição de 1988, a creche era uma das principais reivindicações do movimento feminista. Cabe pontuar que tal reivindicação foi muito combatida pelos empresários e suas entidades de classes como a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo. Porém, como o movimento estava bem organizado e articulado com diversos setores populares, os empresários tiveram de ceder.

A creche foi defendida como um direito da criança e dever do Estado e foi inserido como tal na Constituição de 1988. Sendo assim, a creche deixa de ser apenas um direito das mulheres trabalhadoras.

O feminismo construiu publicamente a ideia da creche como um direito das crianças pequenas e um espaço de educação, socialização e cuidados. *Passa a ser um direito de mulheres, homens e principalmente das crianças.* (TELES, 2015, p. 30)

Considerando as contribuições do movimento feminista, principalmente no que diz respeito à reivindicação da creche enquanto um espaço de socialização das crianças pequenas, com condições adequadas de atendimento e com profissionais qualificadas, logo surge uma indagação: para cuidar e educar os bebês é preciso formação?

Esquinsani (2009), nos chama atenção para a situação paradoxal que envolve o atendimento dos bebês nas creches, que geralmente é realizado por pessoas de menor formação. Isso ocorre, segundo a autora, porque há a crença de que os bebês não têm nada a aprender. Portanto, não é necessário educar bebês, apenas cuidá-los.

[...] a formação é irrelevante, mas o 'amor' é definidor. Assim, um bocado de amor desinteressado e alguma experiência no cuidado com os bebês bastariam para dar conta do berçário. (ESQUINSANI, 2009, p. 157)

Conforme definido no artigo 29, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei 9394/96, a educação infantil, “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. O texto da referida lei pressupõe um trabalho educativo para as crianças da pequena infância, o que requer do(a) educador(a) uma intencionalidade no seu fazer pedagógico, visando ao pleno desenvolvimento da criança em seus vários aspectos: cognitivo, afetivo, motor e social.

Logo, esse educador(a) precisaria ter uma formação que considere a especificidade dos bebês para que, ao propor e realizar atividades pedagógicas com os pequenos, essas possam ser significativas e possibilitem um melhor desenvolvimento de suas potencialidades.

As crianças permanecem em média 9h na creche. Sendo assim, a apropriação mais imediata e a percepção de mundo em grande parte, é influenciada pelos referenciais de suas professoras. É uma luta cotidiana para que as crianças não permaneçam essas 9h diárias em um local de cuidado coletivo, mas que tenham acesso à educação de qualidade.

Nesse sentido, torna-se fundamental que a educadora tenha uma formação específica para lidar com crianças muito pequenas, como é caso dos bebês. Formação que seja capaz de fornecer subsídios necessários para lidarem com as demandas e necessidades dos bebês e que possibilitem o seu pleno desenvolvimento. Pois como bem observou Lessa (2015), “o trabalho pedagógico com os bebês é uma tarefa complexa e desafiadora” (p.37)

2.8 Contribuições da Sociologia da Infância na Compreensão das Culturas infantis

Todo estudo pressupõe escolhas teóricas e metodológicas, que de, modo geral, refletem e dialogam com a biografia do pesquisador(a) e de suas escolhas políticas e epistêmicas. Neste sentido, a pesquisa foi fundamentada a partir do referencial teórico da Sociologia da Infância. Referencial esse que nos ajudará na compreensão da infância como uma construção histórica, cultural e geograficamente contextualizada, bem como as crianças que a compõem como atores sociais plenos, constituídos na cultura e construtores de cultura.

O referencial da Sociologia da Infância tem defendido uma ciência mais aberta, mais dialógica, fomentando a criação de metodologias de investigação com as crianças e não sobre as crianças, considerando-as atores sociais e produtoras de culturas (FARIA & FINCO, 2011).

A Sociologia da Infância começa a se constituir enquanto *CAMPO* nos anos de 1990, o que não significa dizer que tenha surgido nessa época. Podemos identificar autores como Marcel Mauss, um sociólogo e antropólogo francês que já na década de 1930 trazia contribuições no que diz respeito à criança enquanto um ator social. No seu célebre manuscrito “Três observações sobre a Sociologia da Infância”, texto que é considerado como um dos inaugurais da Sociologia da Infância Francesa, dizia, que a educação era a melhor maneira de observar a ação da sociedade sobre os indivíduos, “*quem diz educação diz formação de uma geração por outra, ou melhor, adestramento da criança pelo adulto*” (MAUSS, 1937, p. 237).

No Brasil, pesquisadoras como Faria (2005, 2011) e Finco (2011) apontam Florestan Fernandes como sendo um dos precursores da visibilidade, ou como aquele “que deu voz aos que hoje chamamos novos atores sociais” (FARIA, 2005, p. 1014). O fato é que a criança começa a ser compreendida na sua completude enquanto ator/autor social, enquanto sujeito de direitos e com uma cultura própria.

Faria (2005) tece algumas críticas às ideias propostas pelo grupo da Escola Nova, como por exemplo, a concepção de escola ser pautado pelo ideário burguês, espontaneísta e sem conteúdos, mas ressalta também que a partir de tal movimento os

pioneiros da Escola Nova traduzem as obras de Durkeim para o português, além de traduzirem também as primeiras obras da Psicologia e incluírem a creche e a pré-escola como um direito das camadas populares.

Tal inclusão, sem dúvida, foi um grande avanço, tendo em vista que historicamente as creches surgem com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores(as).

Segundo Aquino (2013), na sociedade contemporânea as instituições educacionais se constituem como um espaço de grande importância na vida das crianças; para muitas, é um dos principais lugares de socialização e de encontro com outras crianças. Para outras, constitui um espaço negado por falta de vagas ou por serem espaços marcados por experiências de silenciamento das suas vozes.

Ainda segundo Aquino, entre o final do século XX e a entrada do século XXI, é possível identificar a expansão de estudos com o viés da sociologia da infância que permitem:

Pensar a criança como sujeito e ator social do seu processo de socialização, e também construtores de sua infância, como atores plenos como objetos passivos deste processo e de qualquer outro. A partir desta primeira inflexão, (...) [se dá o] surgimento de novas temáticas bem como a elaboração de novas metodologias que buscaram entender as crianças como produtoras de culturas, a partir delas próprias. (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA 2010, *apud* AQUINO 2013, p.175)

Assim, a Sociologia da Infância vem contribuindo para que possamos compreender a criança como uma pessoa completa, competente, curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas. Entretanto, sabemos que o que há produzido no campo, ainda não dá conta da complexidade do trabalho de investigação com a pequena infância, sobretudo a especificidade que envolve a pesquisa com os/as bebês.

Durante muito tempo, as práticas pedagógicas atribuídas às crianças estiveram baseadas em concepções que as veem como um papel em branco, que nada sabem, que precisam ser educadas e moralizadas. Práticas nas quais o processo de construção do conhecimento está marcadamente centrado no professor(a), que é o único detentor do conhecimento. Sendo assim, só é permitido à criança falar aquilo que o professor espera

que ela fale. Atualmente tais práticas coexistem com outras que percebem que a criança tem muito a dizer e possui uma maneira própria de entender o mundo.

Nesta perspectiva, a pesquisa procurará se constituir de forma dialógica, seguindo um desenho aberto, buscando produzir processos de (auto)conhecimento, enfatizando o método como uma possibilidade (dentre outras) de produzir uma trajetória investigativa vigorosa, ética e que respeite os diferentes sujeitos envolvidos na pesquisa.

2.9 Quem são os bebês do berçário? Apresentando os sujeitos da pesquisa pela voz dos seus familiares

Nome da gente

Por que é que eu me chamo isso
e não me chamo aquilo?
Porque é que o jacaré
não se chama crocodilo?
Eu não gosto
do meu nome.
Não fui eu
quem escolheu.
Eu não sei
porque se metem
com um nome
que é só meu!

Autor: Pedro Bandeira

O nome de uma criança traz uma série de histórias e curiosidades que atravessam a sua escolha, seus pais e familiares muitas vezes precisaram negociar essa escolha. Outras vezes, a tarefa coube a apenas um deles, em alguns casos outros membros da família influenciaram. E se formos considerar as questões culturais ou religiosas, tal tarefa se torna ainda mais complexa. Os rituais, as histórias que constituem essa escolha do nome vão nos tornando únicos, singulares e vão compondo nossa identidade.

No livro *Antropologia da criança*, a antropóloga Clarice Cohn narra a complexidade e a riqueza que envolve a criação de uma criança na tribo Xikrin. Os cuidados e a formação de uma nova vida nessa tribo vão sendo criados durante a gestação. Eles acreditam que não existe um momento único de concepção e a formação do corpo da criança vai ocorrendo a partir da contribuição de mais de um homem, através das relações sexuais. “A formação do corpo durante a gestação cria um laço corpóreo entre o bebê e seus genitores que não se encerra com o nascimento; durará a vida toda.” (COHN, 2005, p.23)

O bebê Xikrin pode ter mais de um pai que irá reconhecer sua paternidade em um ritual público assim que a criança nascer. Outro ritual que envolve a formação dessa nova criança Xikrin, diz respeito ao recebimento de ‘nomes e prerrogativas’ que irão lhe fornecer uma identidade social ao serem expostas num ritual. Os nomes e as

prerrogativas são dados por pessoas da tribo que não contribuíram com a formação do seu corpo, o que leva a uma ampliação da rede de relações sociais da criança, pois as pessoas que nomeiam não são aquelas às quais os bebês Xikrin estão ligados pelo corpo.

Os nomes e as prerrogativas são tão importantes para essa comunidade que se um bebê morre antes de passar por esse ritual, ele não terá uma cerimônia funerária, pois acreditam que “apenas aqueles que receberam nomes terão um tratamento funerário digno de uma pessoa plena.” (COHN, 2005, p.24)

Com o objetivo de ampliar a discussão cultural que envolve a escolha do nome da criança, trago um texto da poetisa africana Tolba Phanem. Pois acredito ser importante e essencial que na educação infantil contemplemos a riqueza e a diversidade cultural dos povos que compõem a cultura brasileira.

Quando uma mulher de certa tribo da África sabe que está grávida, segue para a selva com outras mulheres e, juntas, rezam, meditam até que compõem “a canção da criança”. A canção da criança é cantada no momento do seu nascimento, quando se torna adulto, no momento do seu casamento e, finalmente, quando a sua alma está para ir-se deste mundo. A família e amigos aproximam-se e, como em seu nascimento, cantam sua canção para acompanhá-la na “viagem”. Essa canção composta na floresta é entoada em vários ritos de passagem.

Nesta tribo da África há outra ocasião na qual os homens cantam a canção. Se em algum momento da vida a pessoa comete um crime ou um ato social inadequado, levam-no até o centro do povoado e as pessoas da comunidade formam um círculo ao seu redor. Então cantam “sua canção.” A tribo acredita que ao realizarem este ritual, e cantarem a sua canção, farão a pessoa lembrar quem ela era, sua origem, e volte a ser quem era.

Refletindo sobre essas questões e em como iria apresentar os bebês na pesquisa, optei por pedir aos seus pais e mães que os apresentassem num dos encontros de pesquisa na creche. Para isso, elaborei uma ficha com a poesia da epígrafe: o nome da gente, do poeta Pedro Bandeira e solicitei que as famílias contassem como foi a escolha do nome das crianças; por que escolheram esse nome; se sabiam o significado e se gostariam de compartilhar alguma história ou curiosidade da criança.

Kramer (2002), traz uma reflexão sobre a questão ética que envolve a pesquisa com crianças, nos provocando a pensar até que ponto a divulgação dos ‘achados’ das pesquisas podem ser divulgados sem expor em demasia ou desnecessariamente as

crianças. Por outro lado, nos lembra que o referencial teórico comum nas pesquisas *com* crianças entende e defende as crianças enquanto cidadãos, sujeitos da história, produtoras de cultura e autoras.

Para Kramer, uma questão recorrente que envolve o aspecto ético nesse tipo de pesquisa é a divulgação dos nomes verdadeiros das crianças. Recursos como: usar números para identificá-las ou mencioná-las pelas letras iniciais nega às crianças “a sua condição de sujeitos, desconsidera a sua identidade, simplesmente apaga quem são e as relegam a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orienta a pesquisa.”(p. 47)

Logo me vi diante do impasse de usar ou não os nomes verdadeiros das crianças. Mas como a autora coloca, “as respostas ou decisões do pesquisador podem não ser tão fáceis como pareceria à primeira vista.” (KRAMER, 2002, p. 42) Considerando a estratégia que usei para me aproximar das famílias de ouvi-las sobre a história do nome dos/das bebês e, tendo essas famílias autorizado a divulgação de tais relatos, optei por usar o nome verdadeiro das crianças.

Dos treze bebês que frequentaram o GREI 0, apenas duas famílias não escreveram o relato sobre o nome dos bebês. Abaixo transcrevo tais relatos.

Conforme mencionado anteriormente, utilizo os desenhos das crianças do GREI 5 para identificar os bebês. Cada intervenção minha no grupo teve uma dinâmica diferente. Nesse caso em específico, levei várias fotos dos bebês do GREI 0 e disponibilizei nas mesas nas quais as crianças estavam sentadas e pedi que escolhessem qual bebê gostariam de desenhar.

Anna Luiza (Não preencheu²²)



Figura 29. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Anna Luiza

²² A criança saiu da creche e por esse motivo não foi possível inserir o relato do nome.

Andrielli

Figura 30. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Andrielli

“Eu me chamo Andrielli porque meu pai escolheu para mim, para combinar com o dele. Ele se chama André, ele gostou muito desse nome, aí ele escolheu esse nome para mim. Tenho certeza que quando ela crescer ela vai gostar muito desse nome. Aqui quem está escrevendo é a mamãe Tatiane. Eu tenho mais duas irmãs, que se chamam: Millene e Miryane. Só que eu me chamo Andrielle, a minha mãe desistiu da letra ‘M’.”
(Relato feito pela mãe Tatiane)

Arthur

Figura 31. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Arthur

Bem, eu sempre gostei dos nomes: Arthur, Lucas e Matheus, mas o pai não queria nenhum desses. Aí quando engravidei a primeira vez, foi uma briga por nomes, o pai abriu mão e aceitou Matheus.

Quando engravidei do Arthur, não deixei ele se meter, coloquei tudo com esse nome, pois sempre achei lindo, nome de Rei, meu Rei Arthur.

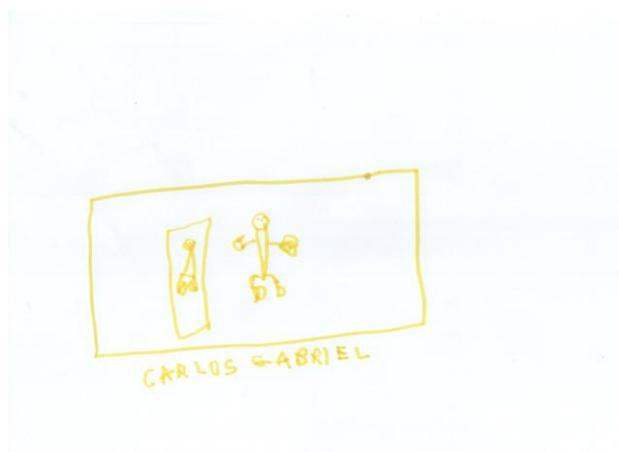
Gosto de nomes simples e normais, não gosto de nomes diferentes. Bem acho que fiz uma boa escolha. Meu Arthurzinho!

Eu Arthur, moro com minha mãe, meu pai e meu irmãozinho, ele se chama Matheus, ele é mais velho e mais chato que eu, dá muito trabalho a minha mãe.

Meu irmão não queria me aceitar, falava que ia me jogar de morro abaixo, que não queria saber de mim, que eu não seria amigo dele. Minha mãe tinha medo e ficava preocupada com isso.

*Aí eu nasci, e não foi nada disso, me ama muito, ajuda a tomar conta de mim, brinca comigo, me chama de bonito e Arthurzinho. Eu sou muito amado por todos e cada dia que passa, estou ficando mais esperto. Acho que vou dar trabalho, igual ao meu irmão.
(Relato feito pela mãe, **Thaís**)*

Carlos Gabriel



23

Figura 32. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Carlos Gabriel

O nome do meu filho quem escolheu foi o pai dele, porque fizemos um acordo: se fosse

²³ A criança desenhou o bebê brincando em frente ao espelho.

menina iria se chamar Carolaine e menino Carlos Gabriel por causa do anjo Gabriel. Saiba que gosto muito desse nome, porque é muito bonito e combina com meu príncipe Carlos Gabriel. Minha vida, razão do meu viver! Tem dois irmãos Pedro Lucas e Maria Clara. A maior curiosidade foi quando ele nasceu, sentou e também quando começou a engatinhar. Ele é o maior presente que Deus enviou para nós, ele é o meu príncipe, meu herói. Te amo Biel! (Relato feito pela mãe, Fabíola)

Emilly



Figura 33. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Emilly

Então eu pai da pequena Emilly, Guilherme, escolhi esse nome por quê? Porque na verdade muito antes dela nascer, muito antes de conhecer a mãe dela, eu já sonhava com esse nome. Repentinamente esse nome surgiu na minha mente, não me perguntem como surgiu, mas surgiu! No momento que surgiu, eu falei comigo mesmo: o dia que Deus me der uma família, ou melhor uma filha, vou colocar esse nome nela. Agora, o significado desse nome eu não sei, mas uma coisa eu sei, eu já tinha ele em mente e coloquei na minha filha, não em homenagem a alguém, ou a um objeto, mas pelo simples fato de ter surgido na minha mente, talvez por vontade de Deus, ou por obra do acaso ou do destino. Mas espero que quando ela crescer ela goste muito desse nome! Nossa como a Emilly é curiosa, olha para tudo e todos em sua volta. Bem, com quem ela mora? É claro que é com seu velho pai (eu) e sua eterna mãe, linda e maravilhosa,

Vanessa. Irmãos, ela não tem, mas tem um primo muito babão, o pequeno Kauã. E uns tios muito irados. Um fato engraçado, o seu sorrisinho quando ela acha as coisas engraçadas, ou a sua carinha de assustada quando apaga a luz e fica tudo escuro. Essa é a história de fatos engraçados e divertidos da nossa pequena Emilly. **(Relato feito pelo pai, João Guilherme)**

João Gabriel

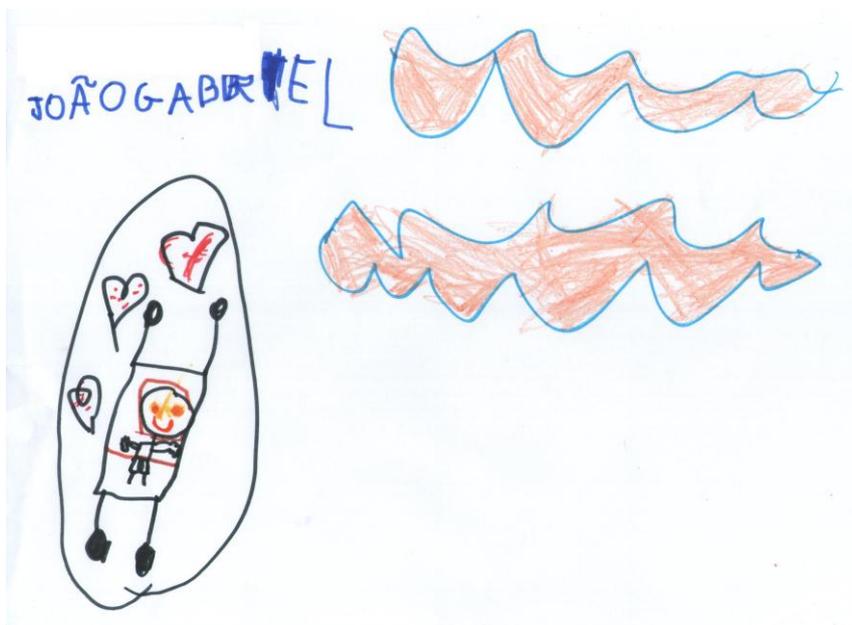


Figura 34. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê João Gabriel

João Gabriel, esse é o nome do meu baby, foi escolhido pelo meu primeiro namorado. Como o pai do João não quis reconhecê-lo como filho, eu me virei sozinha, tanto para escolher o nome, quanto os padrinhos. Então o único nome que veio na minha mente foi esse: João Gabriel. No começo ninguém gostava, agora todos são apaixonados, tanto pelo nome quanto pela gostosura que ele é. **(Relato feito pela mãe, Mayara)**

Kayllane

Foto 35. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Kayllane

O nome da minha filha é Kayllane, não sei o seu significado, mas eu e meu esposo queríamos um nome que combinasse com o do nosso primeiro filho que é Kauã. E escolhemos Kayllane por achar bonito não só na pronuncia, mas como na escrita. Minha filha mora comigo, com o pai e com o irmão. Nos damos muito bem, brincamos bastante e nos divertimos muito juntos.

Cada coisa que ela aprende é muito engraçada pelas caras que ela faz. O seu jeito único, tem uma personalidade forte, mas ao mesmo tempo é muito doce, carinhosa, é um amor de criança. (Relato feito pela Kristiny)

Laura (saiu antes de preencher o relato do nome²⁴)



25

Figura 36. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Laura

Luiz Miguel

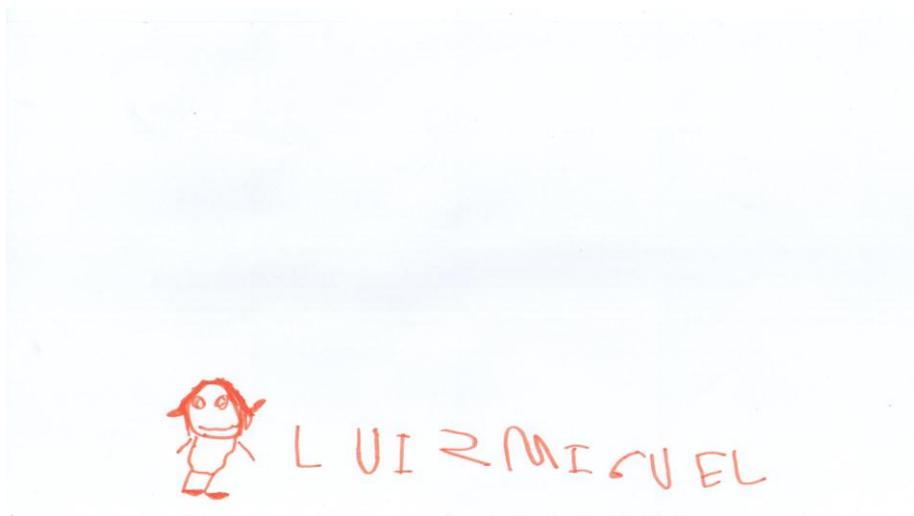


Figura 37. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Luiz Miguel

“Luiz Miguel porque eu e o pai dele queríamos esse nome, achamos bonito! Luiz Miguel é uma criança que adora sorrir, acha tudo engraçado! Mora com a mãe, o pai e as irmãs Ketlyn e Eloá.” (Relato feito pela mãe, Alana)

²⁴ A criança saiu da creche e por esse motivo não foi possível inserir o relato do nome.

²⁵ Sobre esse desenho acredito ser importante destacar que a bebê estava brincando com um carrinho, e tal circunstância foi registrado pela criança que fez o desenho. Entendo que o fato dele ter feito questão de desenhar o objeto pode ser uma maneira dele expressar que é perfeitamente possível as meninas também brincarem de carrinho.

Luis Otávio



Figura 38. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Luis Otávio

Miguel



Figura 39. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Miguel

Quem escolheu o nome do Miguel foi o pai dele, eu queria Gabriel. Mas como já tinha escolhido o nome dos outros, deixei ele escolher. Ele queria que fosse o nome de um anjo, por isso escolheu Miguel. (Relato feito pela mãe Luciana)

Pedro



Figura 40. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Pedro

Bom eu sempre gostei do nome Pedro. Quando engravidei tinha certeza que era menino, mas não falei nada sobre o nome porque meu esposo estava cheio de si, falando que era ele que iria escolher o nome. Quando fizemos a primeira ultra e confirmamos que era mesmo menino, o médico perguntou se já tinha nome. Então falei: só menino, Pedro, menina não! Ficamos na expectativa, então ele disse: o Pedro está vindo aí! Ficou Pedro e o pai jura que foi ele que escolheu.

“O Pedro mora com a mamãe, o papai e o irmão mais velho: Luiz Gustavo, de 9 anos. O Pedro é uma criança muito arteira, ultimamente minha cozinha e sala não fica mais arrumada, ele tira tudo do armário e deixa uma bagunça. A última arte que fez, foi abrir cinco bombons e colocar tudo na boca, se sujou todo quando estava arrumado para sair. (Relato feito pela mãe, Camila)

Pedro Gabriel



Figura 41. Desenho feito por uma criança do GREI 5 do bebê Pedro Gabriel

“A escolha foi motivada devido ao nome que tenho. Embora a história dele seja linda devido à escolha. Quando criança eu não gostava do meu nome e sempre dizia que meus filhos teriam nomes lindos. Então depois de muito pensar resolvi colocar Pedro. Tem origem no grego Pétros, derivado da palavra pedra, que quer dizer literalmente “pedra, rochedo”. E foi o fundador da igreja católica. Mas com o passar de alguns meses do nada me encantei pela ideia de um nome composto, então meio que por instinto escolhi Gabriel, que vem do hebraico Gabriel, composto pela união dos elementos Gébher que significa homem, homem forte. E quer dizer “Deus” e significa “homem de Deus, homem forte de Deus, ou fortaleza de Deus.” E justamente no dia 29/09/14 nasce o Pedro Gabriel, no dia de São Gabriel.

O Pedro Gabriel mora do lado dos avós maternos. Tem uma irmã de 1 ano e nove meses, ambos se adoram, ele não pode ver a irmã que sempre abre um sorriso e dá muitas gargalhadas. (Relato feito pela Maria Gorete)

Rayssa

Figura 42. Desenho feito por uma criança do GREI 5 da bebê Rayssa

Rayssa, por que Rayssa? Porque a avó e o pai queriam Alessandra, pois é o nome do pai, Alessandro. Aí eu falei: não, vai ser Rayssa! (Relato feito pela mãe, Natalia)

3 Reflexões Sobre a Proposta Curricular da Educação Infantil de Niterói



Figura 43. Releitura de uma obra do artista plástico Rafael Murió feita por uma criança do GREI 4

Figura 44. Releitura de uma obra da artista plástica Beatriz Milhazes feita por uma criança do GREI 5



No ano de 2005 a Fundação Municipal de Educação – FME priorizou nas suas propostas a discussão sobre a implementação do sistema de ciclos na rede municipal de educação de Niterói. Através da Superintendência de Ensino da FME foram organizados dois grupos de trabalho (GT), um deles voltado para a discussão do ensino fundamental e o outro para a discussão da educação infantil. O objetivo dos GT's era de formular uma proposta preliminar de organização pedagógica da rede municipal.

O documento preliminar da educação infantil produzido pelo GT, buscou contemplar as ações realizadas pela Coordenação de Educação Infantil desde 2003 e os diálogos estabelecidos, até então, com as UMEI's da rede e creches comunitárias. Tal documento tinha por objetivo propor às UMEI's uma reformulação da rede através de

um processo de discussão com os profissionais da rede sobre a ação pedagógica, as concepções que respaldam as ações pedagógicas e as práticas escolares.

Em dezembro de 2005 foi realizada uma reunião com os diretores, professores e pedagogos para apresentação da versão preliminar do referido documento. Em seguida, o documento foi enviado para as unidades para que fosse analisado e discutido pela comunidade escolar.

Em 2006, essa proposta preliminar começou a ser implantada em 14 UMEI's como uma fase de experimentação e avaliação. Segundo Rodrigues (2012), 14 unidades optaram por serem escolas polos, devendo experimentar e avaliar os aspectos positivos e negativos e sugerir alterações da referida proposta preliminar.

Ainda segundo Rodrigues (2012), o grande desafio que se colocou para os envolvidos (as UMEI's e a equipe da FME) na implementação da proposta pedagógica da rede foi a discussão que envolve as concepções pedagógicas que fundamentavam a proposta. Pois, para que ocorresse a adesão por parte das escolas seria necessária a construção coletiva de um novo Projeto Político Pedagógico.

As escolas polo necessitaram passar por uma nova estrutura de funcionamento com os grupos de referência (agrupar as crianças por idade) e com equipes de referência formadas por professores, diretores, supervisores, orientadores educacionais, coordenadores de turno e secretários. A estrutura da FME também passou a funcionar de outra maneira. Antes, cada integrante das equipes de coordenação cuidava de maneira isolada dos assuntos pertinentes a sua coordenação nas unidades que acompanhava. Com a nova estrutura, passou a existir 'Equipes de Referência da FME', atuando numa perspectiva multidisciplinar e não mais com ações isoladas. Tais equipes contavam com representantes de várias coordenações, de modo a articular seus conhecimentos potencializando o diálogo, a reflexão e o fazer pedagógico das UMEI's.

Buscando envolver as demais UMEI's na discussão da implementação dessa proposta preliminar, a FME promoveu vários encontros nas UMEI's com os professores, diretores, pedagogos e equipe de referência da FME, possibilitando assim discussões e avaliações do trabalho desenvolvido nessas UMEI's a partir da proposta pedagógica e troca de experiências.

Também foram promovidos outros eventos pedagógicos com os profissionais da rede, dentre eles: Encontros com Supervisores e Orientadores Educacionais, Socialização de Fazeres das Escolas da Rede, Compartilhando os Caminhos da

Educação em Ciclos, Seminário Ciclos em Debate (quatro edições), Seminário Práticas da Educação Infantil: em questão, Colóquio - A Escolaridade em Ciclos, Fórum de Diretores, Formação dos Profissionais de Educação Infantil de Horário Integral, Fórum dos Conselhos-Escola-Comunidade, Corrida às Escolas, I Conferência de Educação.

Os anos seguintes foram marcados por períodos de discussões, embates e reflexões sobre a proposta preliminar. No final de 2008, foi publicado o documento final, intitulado “Escola de Cidadania”, junto com esse documento saíram as Diretrizes Curriculares para o município. Ainda em 2008, a FME elabora e publica a Portaria FME nº 132/2008, que em seu Art. 12 determina que:

A presente Portaria será revista, até 31 de janeiro de 2009, de modo a se adequar aos Referenciais Curriculares e Didáticos da Rede municipal de Educação de Niterói. Os Referenciais Curriculares e Didáticos a que se refere o caput deste artigo serão construídos de forma participativa pela comunidade escolar da rede municipal de educação de Niterói, em especial pelos seus profissionais de educação.

Desse modo, em 2009, mesmo tendo ocorrido uma mudança de governo em função das eleições municipais e conseqüentemente mudança na gestão da FME, deu-se início à construção do Referencial de Educação Infantil da Rede. Historicamente no nosso país as mudanças de governo significam rupturas e quando não, perdas no campo das políticas públicas, cada governante que assume quer deixar sua ‘marca’ e muitas vezes muda completamente a proposta em curso.

Para a elaboração do Referencial as comissões organizaram discussões e registro das seguintes temáticas: indagações iniciais, currículo, relação adulto/criança, cuidar e educar, espaço e tempo na educação infantil, brincar, análise do documento preliminar.

Durante a realização dos encontros para discussão das referidas temáticas era escolhido entre os presentes um(a) integrante para registrar tais discussões. Desse modo, sempre a cada encontro, um relator(a) deixou registrado o seu olhar e sua percepção sobre o que estava sendo debatido. Ou seja, as atas desses encontros foram marcadas por uma pluralidade de falas e sentidos daquilo que foi percebido por quem ocupava a posição de relatora.

Conforme já mencionado, desde o ano de 2005 o município de Niterói vinha em movimento de discussão coletiva na rede municipal de educação, cujo objetivo era a construção de um Referencial Curricular para a rede de Niterói. Em 2008, foi publicada a Proposta Pedagógica intitulada “Escola de Cidadania”. E em maio de 2009, foi

organizado o encontro “Infância, Cultura e Currículo”, evento que contou com a participação das UMEI’s da rede. Tal evento constitui a primeira iniciativa para apresentação da proposta de se construir o Referencial Curricular da rede municipal. Cabe destacar que este encontro contou com a participação dos profissionais da rede e das creches comunitárias, tendo como propósito oportunizar o diálogo entre esses dois grupos que atendem à pequena infância de Niterói, para que juntos pudessem refletir e discutir a proposta curricular para rede municipal.

Historicamente o município sempre deu um tratamento diferenciado para esses dois segmentos como nos indica Picanço (2009):

A última questão que continua em pauta, diferença de atendimento entre as unidades (UMEIs) e as creches comunitárias. Eu continuei escrevendo, esse último ponto é o problema que mais aflige os educadores. Discutiu-se muito sobre a desigualdade do tratamento das crianças no município, não só as desigualdades que se referem às que estão dentro e às que não conseguem vaga, mas a desigualdade dentro da própria rede (com tratamentos diferenciados para creche comunitárias e as UMEIs). Então, isso que eu falei em 2003, eu ainda posso falar agora em 2009, ainda que possamos falar de uma maneira diferenciada. Não é a toa que estamos juntos aqui hoje e, ainda que estejamos aqui como representantes, tem um representante de cada creche comunitária aqui, pelo menos estamos aqui. Estamos aqui como representantes ainda, mas buscando espaço para que a creche comunitária seja ouvida e integrada a todo o processo de discussão da educação infantil da rede. (PICANÇO, 2009, *apud* RODRIGUES, 2012, p. 76)

Passado esse primeiro encontro, o desafio que se colocava para a equipe da FME era o de estabelecer uma metodologia de trabalho que pudesse garantir a participação das professoras da rede municipal e das creches comunitárias, assim como a participação das crianças, nesse processo de construção coletiva do Referencial. Uma metodologia que contemplasse as discussões que já ocorriam nas UMEI’s da rede, e que desse conta de ouvir e contemplar as vozes de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Nesse sentido, a construção coletiva de um referencial para o município deveria abarcar toda diversidade e pluralidade que faz parte da educação infantil de Niterói, conforme destacou a Coordenadora de Educação Infantil na época:

Também existe uma variedade de públicos, uma variedade de crianças. Muitas crianças vindas de escolas que estão localizadas em favelas, escolas que estão localizadas no centro, escolas em vilas de pescadores, escolas em regiões oceânicas. Temos muitas infâncias e todas essas infâncias, elas vão apresentar uma discussão sobre currículo. Então, temos que tentar escrever um documento que ao mesmo tempo aponte uma direção para o trabalho, mas que não deixe de contemplar a multiplicidade e a diversidade. Eu acho que esse é um grande desafio para nós. Então, a partir de hoje, a gente vai

intensificar o debate que já vem ocorrendo na rede sobre currículo, [...] É um debate que é feito de contradições, de concepções de educação infantil, de sociedade e de sujeito. [...] É importante que a gente reconheça nossas contradições e analise a nossa própria prática. [...] que quando eu penso uma atividade, uma organização de espaço, uma organização da rotina, eu também estou produzindo uma concepção de infância, além de expressar o currículo que eu uso. Então é interessante que a gente comece a pensar bastante nisso. A partir do momento que a gente está escrevendo um referencial. (Fernanda Bortone, 2009, Encontro Infância, Cultura e Currículo, *apud* RODRIGUES, 2012, p. 77-78)

A equipe da FME definiu os seguintes princípios que deveriam nortear a elaboração do Referencial Curricular de Niterói:

- ✓ O processo de construção coletiva do Referencial deve ser garantido;
- ✓ A participação do conjunto dos sujeitos seria assegurada por meio da escolha de mediadores de cada unidade escolar e da instituição de uma comissão multidisciplinar;
- ✓ O documento final deverá dialogar com as experiências pedagógicas vividas no cotidiano das instituições e contemplar os processos coletivos da sua elaboração;
- ✓ Será adotada uma metodologia com três momentos distintos, mas em estreita articulação: reuniões com a comissão organizadora, reuniões com os mediadores e reuniões nas unidades.

As creches comunitárias e as UMEI's deveriam eleger os professores mediadores que seriam seus representantes nos encontros para elaboração do Referencial. Foram eleitos dois mediadores por UMEI, sendo um deles suplente e totalizando 154 mediadores representando as 77 unidades de educação infantil.

Aos professores mediadores eleitos caberia:

- Participar das reuniões com a comissão para a discussão do Referencial;
- Fomentar a discussão nas suas instituições e encaminhar as apreciações elaboradas para as reuniões mensais com os mediadores das demais unidades, num constante ir e vir;
- Socializar o registro das reflexões realizadas nas suas respectivas unidades;

A comissão responsável pela mediação das discussões com os representantes das UMEI's e creches comunitárias foi composta por 20 integrantes eleitos em encontros

que ocorreram em junho de 2009. Esta comissão eleita era composta por: representantes da coordenação de educação infantil, do programa criança na creche, da coordenação de educação especial, das UMEI's, das escolas municipais de ensino fundamental que possuem turmas de educação infantil, escolas que foram Municipalizadas e das creches comunitárias. Essa comissão deveria:

- Organizar os encontros com os mediadores;
- Ler e sistematizar os documentos produzidos pelos mediadores e pelas escolas;
- Estudar e pesquisar materiais que abordassem as temáticas que seriam discutidas;
- Conduzir os encontros com os mediadores;
- Acompanhar os mediadores nas discussões nas escolas;

No primeiro encontro, realizado em 2009, foi feita um levantamento com os presentes para elencar quais seriam as questões que o grupo avaliava como importante de serem discutidas na construção do Referencial. Dentre as questões foram destacadas as seguintes: infância, crianças, relação adulto/criança, criança/criança, cuidar e educar, brincar, diferentes linguagens, letramento, identidade, cidadania, diversidade/pluralidade cultural, autonomia, interdisciplinaridade, natureza e sociedade, conhecimento de si e do mundo, brincadeiras, valores, sexualidade, saúde, ciências e tecnologia, artes, fazeres na educação infantil, musicalidade, avaliação, tempo e espaço.

A partir desse levantamento, ocorreram 16 encontros com os mediadores, nos quais foi discutida boa parte das temáticas sugeridas pelas professoras. A comissão organizadora realizou um total de 29 encontros no período de 2009 a 2010.

A dinâmica com os mediadores ocorria da seguinte forma: o grupo era dividido em três salas, nas quais ficavam, em média, 25 mediadores e três integrantes da comissão. A organização dessa forma se dava para que fosse possível todos falarem, os membros das comissões acreditam que a organização em grupos menores facilitaria o diálogo.

Segundo Rodrigues (2012), os encontros para a construção do Referencial eram momentos importantes de trocas de experiência. Tais encontros eram dinamizados da seguinte forma: eram feitas perguntas sobre a prática, reflexões a partir de um texto, observações do cotidiano, relatório de ações com/das crianças, entrevistas, dentre outras. A partir do que era debatido no coletivo, o mediador levava para sua escola a

discussão e debatia com o seu grupo de colegas no horário de planejamento, que na rede de Niterói acontece sempre às quartas-feiras em meio turno (10h às 12h e 15h às 17h) Nesse dia as crianças são dispensadas.

Embora o documento estivesse sendo construído coletivamente em bases democráticas, ao final do ano de 2009 esse processo sofreu uma ruptura, tendo em vista que o presidente da FME na época contratou uma consultoria privada, através da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR) representada pela professora Ana Canen, da UFRJ para assessorar o trabalho de construção curricular.

Em dezembro de 2009, foi realizada uma reunião com as comissões e com a consultora da Fundação Darcy Ribeiro. As comissões presentes externaram a preocupação com a ruptura da dinâmica de trabalho realizada com as professoras, que eram em bases coletivas e dialógicas, e que iria passar a se dar em bases autoritárias, uma vez que estavam desconsiderando e modificando a dinâmica e a concepção do processo de elaboração do Referencial.

Na oportunidade, a consultora ressaltou que o seu trabalho iria consistir em sistematizar todo o material produzido ao longo do ano de 2009 e apresentá-lo em um documento preliminar no início do ano seguinte e a partir daí os trabalhos de discussão iriam ser retomados.

Conforme previsto, no início do ano de 2010 a FME organizou um grande encontro com os professores da rede municipal, em um grande clube da cidade para que a consultora da Fundação contratada apresentasse o documento Preliminar. Mais uma vez, agora para um público bem maior, a professora Ana Canen ressaltou que aquele documento preliminar iria servir de base para as discussões no decorrer do ano de 2010 e que esse poderia ser alterado conforme as discussões dos grupos.

Após esse primeiro encontro foi realizado outro em março de 2010 que teve por objetivo a análise crítica do documento preliminar. Os mediadores presentes levaram a discussão para suas unidades de educação infantil. E as unidades por sua vez enviaram, por escrito, as observações e críticas a partir da leitura e discussão desse documento preliminar com suas equipes. Apesar da interrupção do processo que vinha ocorrendo de maneira democrática e coletiva, os profissionais da rede municipal de Niterói que faziam parte de um movimento de resistência, encontraram brechas que possibilitaram a retomada do trabalho coletivo.

Em se tratando de currículo na educação infantil, é importante ter muito bem definidas as concepções de criança e infância, ter a clareza da criança real e não a idealizada, considerá-la numa perspectiva histórico, social e cultural, assim como a infância deve ser considerada nessas três dimensões e não numa perspectiva romantizada.

O Referencial Curricular (2010) dedica um tópico aos bebês, embora traga uma abordagem bem reduzida do trabalho com os bebês. Considero ser muito importante a equipe envolvida na elaboração da proposta curricular ter se preocupado em trazê-los em documento oficial. Tendo em vista, o que destaca Rosemberg,

É necessário dar visibilidade ao bebê e à creche em nossos discursos, em nossas práticas, em nossas estatísticas, para poder monitorá-los com ética, avaliar acertos e erros de políticas e programas que defendemos ou implementamos e que podem beneficiar ou não os bebês e suas mães. (ROSEMBERG, 2015, p. 179)

O referido documento destaca o papel da linguagem, chamando a atenção do educador para que procure desenvolver ações pautadas na ética e na sensibilidade, para que assim possa compreender os sinais, gestos, balbucios, olhares, choros, dentre outras formas que o bebê busque para se comunicar. Destaca ainda que a relação/interação do adulto com o bebê deve se dar através de ações pedagógicas dialógicas.

Outro aspecto relevante que o documento traz, diz respeito à organização do espaço e à disponibilidade de materiais que possam favorecer e ou promover o desenvolvimento integral do bebê e proporcionar a interação desse, com os demais bebês e suas educadoras.

Para além das atividades planejadas, no cotidiano da educação infantil, as crianças interagem com os adultos, crianças e objetos de seu meio sociocultural apresentando iniciativas comunicacionais. Elas selecionam, elegem, compartilham/disputam brinquedos, materiais diversos, brincadeiras. Nesses momentos, é imprescindível a sensibilidade do educador em buscar compreender suas expressividades e a forma com que estas subvertem a organização adulta, desconstruindo/construindo significados e sentidos, inventando/reinventando o mundo. (Referencial Curricular da Educação Infantil, 2010, p.25)

De modo geral, o Referencial Curricular de Niterói busca orientar as ações do(a) educador (a) no sentido de considerar as várias formas de linguagem da criança, dentre elas a brincadeira. Apresenta o cuidar e educar enquanto ações indissociáveis, traz os pressuposto que envolvem a relação tempo e espaço, letramento, coletividade e

singularidade, da autonomia, sensibilidade e afetividade, diversidade cultural, e da cidadania. No meu entendimento, o documento buscou trazer uma concepção de currículo de forma ampla, dinâmica e flexível, reunindo uma base teórica consistente e de acordo com as diretrizes nele contidas.

3.1 Da Proposta Oficial ao Currículo Praticado: como a UMEI desenvolve seu trabalho pedagógico com as crianças pequenas

A ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos.

A ciência não pode calcular quantos cavalos de força existem nos encantos de um sabiá. Quem acumula muita informação perde o condão de adivinhar: divinare.

Os sabiás divinam.
(Manoel de Barros)



Figura 45. Falas das crianças do GREI 3 sobre o sol

De modo geral, a UMEI na qual realizei minha pesquisa organiza sua proposta pedagógica baseada nos princípios que orienta o Referencial Curricular da rede, principalmente no que tange à relação dialógica da educadora com as crianças e às múltiplas linguagens. E em outros como nos lembra Oliveira (2003):

[...] busca trabalhar sobre as práticas curriculares reais, entendendo-as como complexas e relacionadas a fazeres e saberes que nem sempre, ou mesmo raramente, constituem um todo coerente e organizado como aquele que, supostamente, informa as propostas curriculares oficiais. (OLIVEIRA, 2003, p. 1)

É o que a autora chama de *currículo praticado*, um currículo que consiste naquilo que acontece nas ações práticas cotidianas das professoras. Ainda segundo OLIVEIRA, (2003), tais atividades cotidianas misturam elementos das propostas formais com as possibilidades reais que temos de implantá-las. Nesse sentido, a referida autora diz que essas possibilidades se inscrevem nas crenças, valores e saberes das professoras. Ao mesmo tempo, são definidas pela dinâmica de cada grupo de crianças, levando-se em consideração seus saberes. Ou seja, *cada conteúdo de ensino, mesmo que repetidamente ensinado ano após ano, em turma após turma, vai ser trabalhado diferentemente por professores diferentes, em turmas diferentes, em situações diferentes* (OLIVEIRA, 2003, p.1)

A UMEI Lisaura Machado Ruas desenvolve trabalho pedagógico a partir da Pedagogia de Projetos, buscando uma valorização das crianças, reconhecendo-as como produtoras de cultura, sujeitos históricos, que possuem uma lógica diferente e uma maneira própria de entender o mundo. Nesse sentido, VASCONCELOS (2008)²⁶ afirma que:

[...] quero tornar bem claro que considero a metodologia de trabalho por projetos como “uma das formas de ajuda” de maior valor na educação infantil. [...] Aponta para um novo papel do professor, a meu ver, o único possível: o professor como co-criador de saber e de cultura com os seus educandos (p. 9 -10)

Os Projetos desenvolvidos pela UMEI possuem temas variados e buscam contemplar a diversidade sócio histórico e cultural das crianças. Há projetos que partem da equipe técnico pedagógica da unidade, como é o caso do projeto Instituinte. Há outros que partem de cada GREI, das situações cotidianas, temas que surgem daquilo que as crianças estão com curiosidade de saber. O primeiro passo da UMEI para o desenvolvimento dos projetos consiste em fazer períodos de formação com os professores, para dar subsídios para o desenvolvimento do projeto. A formação das professoras é um dos aspectos fundamentais e centrais no trabalho da UMEI. Ocorre nas reuniões de planejamento e outros espaços fora da creche, como por exemplo, cursos e palestras ministrados pela equipe da FME, em universidades, em museus e outros espaços formativos.

²⁶ Prefácio do livro: BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

No período que realizei minha pesquisa, participei de quase todas as reuniões de planejamento, que nas UMEI's da rede de Niterói acontece sempre às quartas, a partir das 15h. Ficou evidente, para mim, que há por parte da equipe técnico pedagógica da creche, uma preocupação de não só valorizar a educação, mas também de contribuir para a formação de um saber docente autônomo, frente ao saber da repetição, característico da sociedade moderna, no qual o professor é expropriado do conhecimento. Como pode ser observado na fala da Pedagoga no trecho a seguir:

“É preciso abrir um espaço para o professor ser autor, e também ele se sentir à vontade com esse espaço, porque é muito novo esse discurso de autoria, tão novo quando a criança é sujeito, é protagonista, então assim, historicamente, eu não sei você, mas eu vim de uma escola tradicional, ninguém era autor, ninguém era sujeito, ninguém era pessoa em desenvolvimento. Na verdade você era aquela pessoa que tinha que reproduzir, o professor é que sabia, era uma lógica completamente diferente em termos de sociedade. Do ponto de vista do Campo da educação isso é muito novo, novo para os profissionais entenderem, novo para os pais entenderem que lógica é essa”. (Pedagoga da UMEI – Caderno de Campo – maio de 2014)

No ano de 2014, quando iniciei a pesquisa na UMEI, o tema do Projeto trabalhado era “O que que a Bahia tem?”, tema escolhido em função do centenário de Dorival Caymmi. As crianças tiveram a oportunidade de conhecer a vida e obra desse baiano ilustre, mas também puderam conhecer a obra de um artista plástico baiano pouco conhecido do grande público, porém com um trabalho belíssimo.

Nesse projeto, além de outros suportes, foi utilizado o material “a cor da cultura”. Segundo a direção da UMEI, com esse material eles puderam trabalhar: a questão da História, da importância do corpo, do espaço, as relações com as pessoas, trabalhar as raízes afrodescendentes, a questão do próprio lúdico. “É um material maravilhoso que vai trabalhar os valores civilizatórios”, disse a diretora.

A partir de uma dinâmica como a apresentada na imagem abaixo, a professora registra os conhecimentos que as crianças já possuem sobre o tema investigado. Em seguida, as questões que as crianças gostariam de saber sobre o tema e finalmente os conhecimentos que construíram coletivamente.

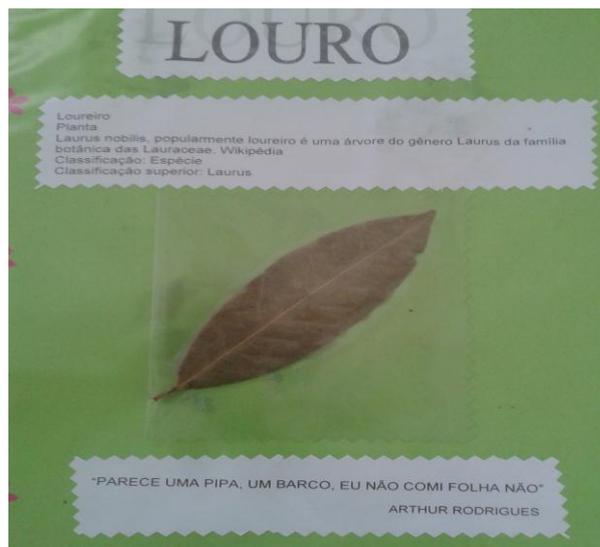


Figura 46. Esquema da construção do conhecimento através do trabalho pedagógico por projetos desenvolvidos pela UMEI

Trago a seguir um evento da pesquisa que registra um pouco como se dá a construção do conhecimento nessa perspectiva dialógica que o trabalho com projetos proporciona. O evento ocorreu quando estive com o grupo de crianças do GREI 5, para saber um pouco mais sobre o Projeto da Bia.

Uma das crianças disse: “hoje minha mãe foi ver o bebê!” A professora instiga perguntando: “E como faz para ver o bebê na barriga?” A criança responde: “Vê na televisão!” A professora continua, mas como? A criança responde: “a barriga da minha está bem grande, eles põem uma coisa, aí aparece na televisão e dá para ver o bebê, a perninha, o corpinho, o bumbum”. Outra criança entra no diálogo e diz: “a minha mãe fez isso comigo”, outra diz o mesmo: “comigo também!”. Rapidamente surgem vários questionamentos sobre o que ocorre com o bebê na barriga da mãe. “Como é que o bebê faz cocô na barriga?” Alguém responde: “o bebê faz cocô quando a mãe faz cocô!” A professora questiona o grupo, será que é isso mesmo? Vamos pesquisar, eu não sei como acontece! E as perguntas vão surgindo... “E se a mãe fica triste, o bebê vai ficar?” “E quando o bebê sente fome? Aí a mãe também sente? Uma criança responde: “Tem um canudinho dentro da barriga”, “Não, é um fiozinho, diz outro!” Uma das crianças que já havia levado um livro infantil que compõem a sacola do projeto diz: “Não, é um cordão!” Aí tem um cordão no umbigo do bebê, quando a mãe come, passa no cordão, aí o bebê come.” (Caderno de Campo, junho de 2015)

27



Figuras 47 e 48. Falas das crianças do GREI 2 sobre as plantas que estavam conhecendo através do Projeto desenvolvido por esse grupo

Conforme demonstrado nas imagens acima e no relato anterior, a proposta da Pedagogia de projetos proporciona considerar a voz da criança e requer do educador uma postura de prestar atenção ao que as crianças observam, seus diálogos, suas brincadeiras e as demais coisas que são do interesse delas. Requer do professor, sobretudo, uma escuta sensível como definiu Barbier (1998). Segundo BARBOSA e HORN (2008) [...] *é essencial a habilidade que o educador deverá desenvolver para sensibilizar-se e entender os caminhos que as crianças fazem para responder às hipóteses que formulam.* (p. 125)

Outra modalidade de projeto que a UMEI desenvolve e que merece ser destacado é o projeto “jogos cooperativos”. Trata-se de um projeto anual que consiste em atividades que geralmente são desenvolvidas pelo professor de Educação Física, cujo objetivo é a realização de jogos e brincadeiras com as crianças, não com o intuito de competirem para ver quem ganhará o primeiro lugar, mas o que prevalece é o aspecto do trabalho coletivo. Mesmo que exista a disputa entre dois grupos, não é enfatizada com a criança a competição, mas sim a dimensão da cooperação, pois um grupo tem que ajudar outro grupo a concluir a tarefa proposta, de modo que todos vençam aquele ‘obstáculo’. Na “culminância” do projeto, a creche sempre convida um atleta de alguma

²⁷ Falas das crianças do grupo de 2 anos que estavam estudando sobre a influência da luz natural (sol) na natureza. Dessa forma, fizeram com a ajuda das professoras um terrário e o plantio de ervas em uma jardineira localizada na varanda da sala do grupo.

modalidade esportiva para conversar com as crianças e para a entrega simbólica de medalhas (todas as crianças recebem as medalhas das mãos do atleta).

Entendo que propostas como essa merecem destaque porque contemplam a dimensão humana da educação, constroem com as crianças valores pautados na solidariedade e equidade que se contrapõem aos valores capitalistas pautados na competição e no individualismo.

Outro aspecto relevante que merece destaque diz respeito ao envolvimento das famílias na proposta pedagógica desenvolvida pela UMEI. Conforme relatos que eu trago a seguir, é possível perceber que a UMEI busca estabelecer uma cumplicidade com as famílias na construção do conhecimento das crianças pequenas.

Em 2011, ano que a creche começou com o atendimento às crianças, a direção era muito cobrada em relação a uma concepção estrita de alfabetização das crianças. Hoje em dia, isso não ocorre, provavelmente porque, logo no início do ano letivo, a equipe realiza reuniões e oficinas com os pais para que seja divulgada a proposta que a creche acredita e defende. Nessas oficinas, as famílias são convidadas a realizarem junto com seus filhos atividades relacionadas ao trabalho que é feito no dia-a-dia com as crianças (atividades de pintura, contação de histórias, dentre outras).

Existe mais um canal utilizado pela UMEI nessa dimensão de envolvimento das famílias na proposta desenvolvida, que é o caderno de registro que compõe a sacola itinerante que circula nas casas de todas as crianças.

No primeiro ano de implementação da proposta, foi feita uma única sacola para circular na casa de todas as crianças. No entanto, ao final daquele ano letivo, perceberam que seria inviável fazer dessa maneira, pois a sacola não conseguiu circular na casa de todas as crianças. Do ano seguinte em diante, cada grupo de referência passou a elaborar sua própria sacola, assim, todas as crianças e, conseqüentemente suas famílias, são envolvidas e participam.

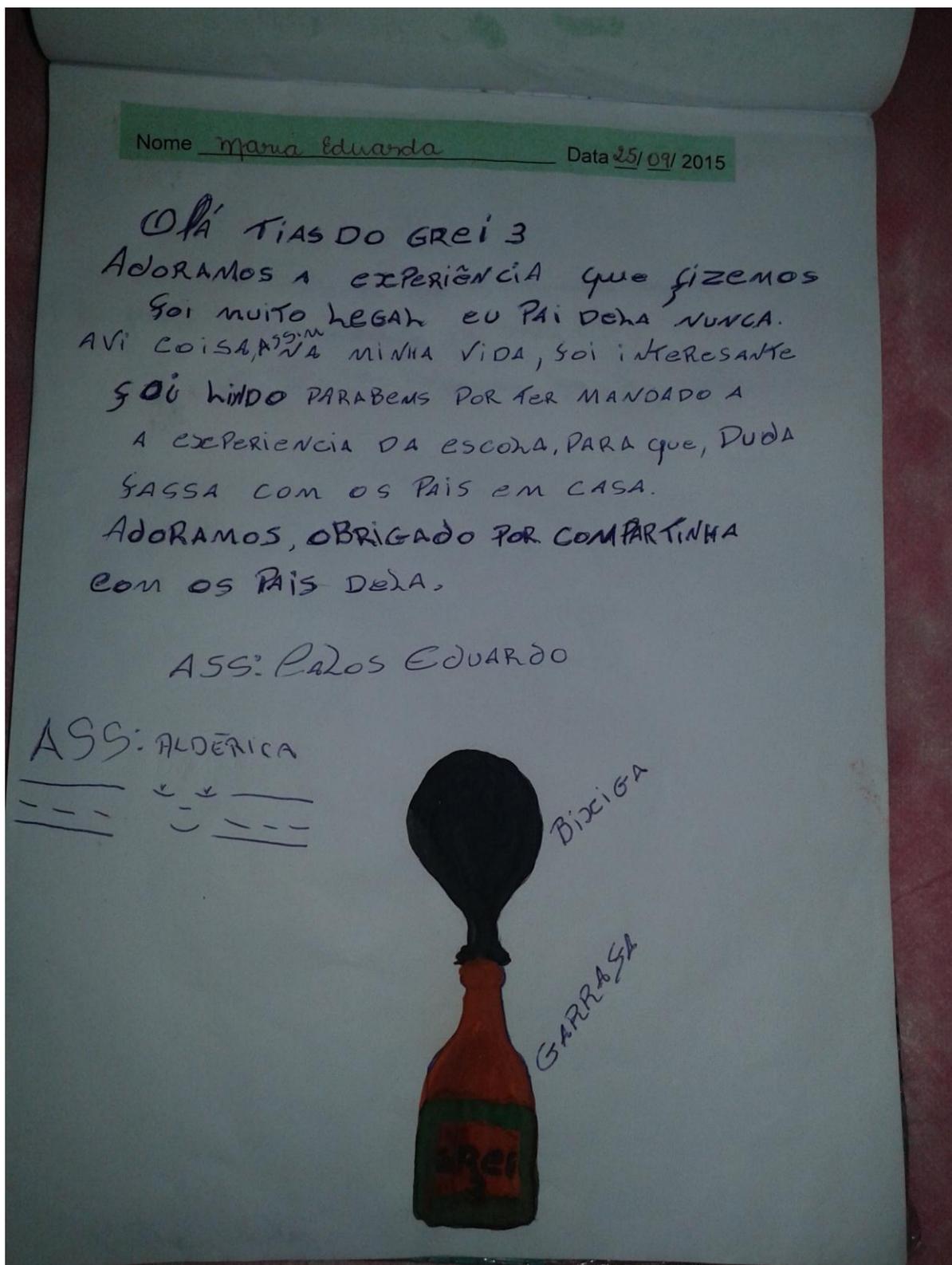


Figura 49. Registro de uma família do GREI 3 sobre o projeto desenvolvido nesse grupo

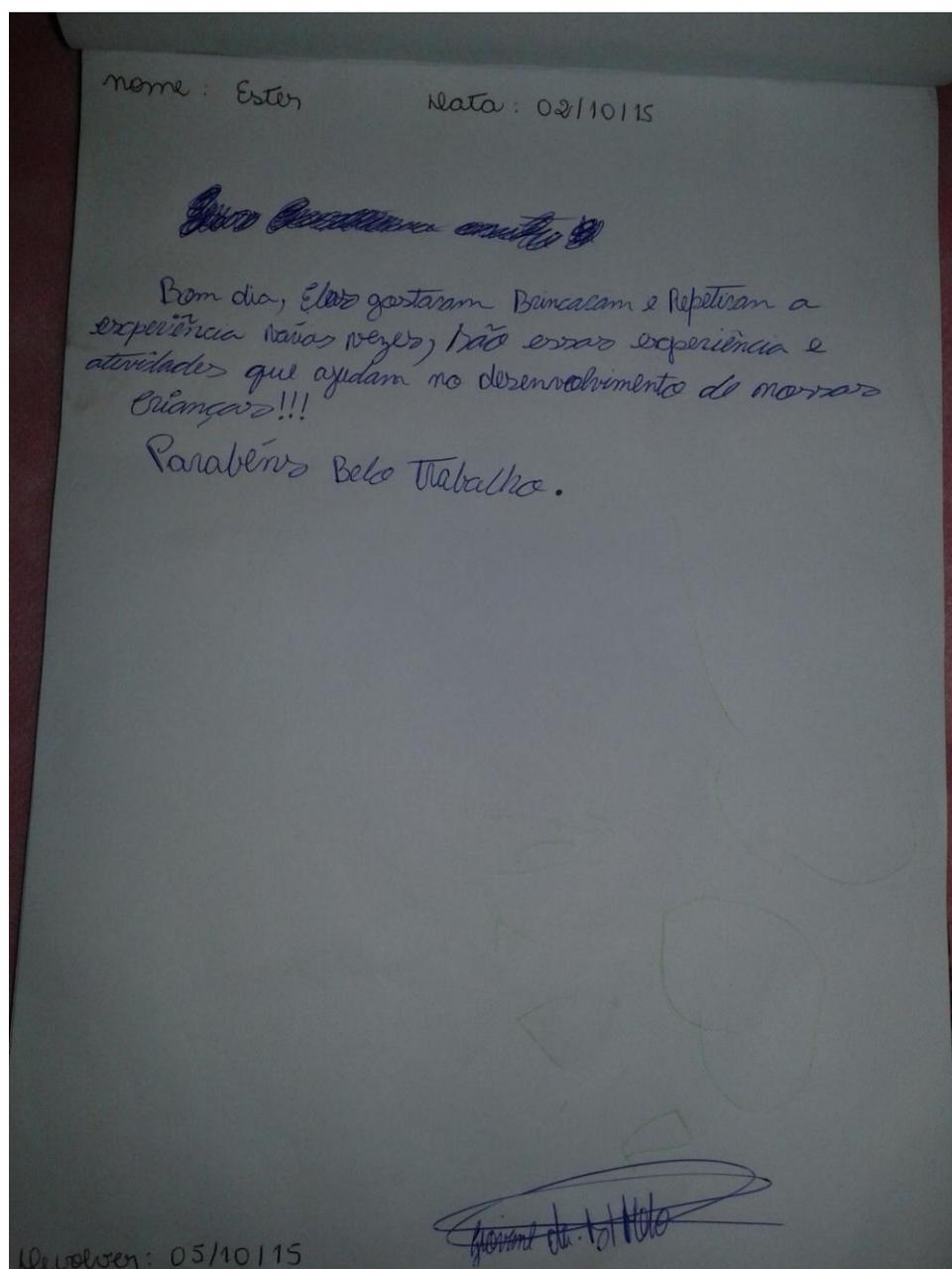


Figura 50. Registro de uma família do GREI 3 sobre o projeto desenvolvido nesse grupo

Há ainda o Projeto autoria, que também é anual. Consiste no trabalho com a dimensão da arte. Nesse projeto, o professor irá trabalhar com seu grupo de referência (GREI) um artista plástico e um autor da literatura.

Entendo que a construção do conhecimento, quando se dá através da metodologia desenvolvida pela UMEI em questão, rompe com a ideia de propostas fechadas e fundamentada no pensamento cientificista, que tende a reduzir o conhecimento a algo supostamente universal, que desvaloriza e ou desconsidera as

aprendizagens cotidianas e experiências de vida das crianças e de suas professoras como nos indica Oliveira:

Na crítica ao modelo de racionalidade que preside a ciência moderna e que se tornou, ao longo da História, um modelo global de racionalidade científica que se distingue e se defende tanto do senso comum como das humanidades, Santos (1987) aponta esse modelo como totalitário, na medida em que nega a racionalidade de outros modos de conhecer, assumindo-se como a única forma de conhecimento verdadeiro. (OLIVEIRA & SGARBI, 2007, p. 16)

Ainda segundo Oliveira (2007), “precisamos nos dedicar a encontrar experiências exemplares que possam ser multiplicadas”. Logo, acredito ser de grande relevância valorizar as tentativas potentes de construção do conhecimento que ocorrem na UMEI Lisaura Machado Ruas, a partir da experiência desenvolvida com base na proposta de Projetos de Trabalho de Fernando Hernández (1998) e Patrícia Corsino (2009), no que tange à construção de um saber docente autônomo e atento às realidades e anseios das crianças.

Alguns teóricos vêm nos ajudando a pensar a questão da produção e socialização do conhecimento, e criticam a maneira pela qual o conhecimento historicamente acumulado por homens e mulheres se reflete nos currículos escolares, normalmente os conteúdos são apresentados de maneira fragmentada, disciplinarizado e hierarquizado. Sendo assim, BARBOSA e HORN (2008) nos indicam:

As crianças têm sempre muitas hipóteses e interpretações acerca das coisas e do mundo que as rodeiam. Para desvendar seus “mistérios” e seus pensamentos, é fundamental que as escutemos que registremos e documentemos suas falas, suas produções e suas brincadeiras. (p. 125)

3.2 O Trabalho Pedagógico Com os Bebês no Contexto da Creche Investigada

A maior riqueza do homem é sua incompletude. Nesse ponto sou abastado. Palavras que me aceitam como sou – eu não aceito. Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas, que puxa válvulas, que olha o relógio, que compra pão às 6 da tarde, que vai lá fora, que aponta lápis, que vê a uva etc. etc. Perdoai. Mas eu preciso ser outros. Eu penso renovar o homem usando borboletas. (Manoel de Barros)

Os gregos antigos utilizavam pelo menos três conceitos a partir da mitologia para definir o *TEMPO*. Três deuses: **Chronos** - “tempo”, **Kairós** – “momento oportuno”, “certo” ou “supremo” e **Aión** – “eternidade”, “o tempo eterno”. Chronos está ligado ao tempo cronológico, sequencial, ao tempo que pode ser medido, Kairós é o momento indeterminado no tempo, o momento em que algo especial acontece. Já Aión é o tempo sagrado e eterno, sem uma medida precisa, tempo da criatividade – no qual as horas não passam cronologicamente, tempo da intensidade em que as coisas são vividas.

Nosso dia-a-dia é marcado por esses três tempos: Chronos nos impõe o tempo cronológico, do relógio, já Kairós é a ação que muda o sentido interior de nossas atividades cotidianas, e Aión por sua vez, nos afirma que nada é apenas como percebemos, é muito mais intenso. Não podemos fugir de Chronos, mas podemos dar mais atenção a Aión, que habita nos detalhes no nosso dia-a-dia.

O autor Rubens Alves, escreveu certa vez que o tempo se mede em batidas, que podem ser as batidas de um relógio ou as batidas do coração. Ainda segundo o autor, as batidas do tempo Chronos são indiferentes às tristezas e alegrias, seguem numa absoluta indiferença à vida. Já o tempo Kairós ou Aión medem as batidas do coração, suas batidas ditam o ritmo da vida.

Considerando os aspectos que envolvem o tempo, compreendo que ao se pensar em proposta pedagógica com os bebês não há como não considerar o tempo em todas as suas dimensões. O tempo é fundamental e será o que irá nortear a prática em relação aos bebês. Não podemos deixar que a tirania de Chronos se imponha e os devorem. Os bebês, por singularidade, vivem em um tempo aiônico.

Embora na maior parte do tempo as crianças pequeninhas estejam regidas por Chronos, quando brincam reinam absolutas em Aión. Infelizmente nem sempre o adulto é sensível o bastante para perceber ou mesmo entender que a criança tem um ritmo próprio. Provavelmente porque o adulto está mais submetido à tirania de Chronos e acaba por não respeitar o tempo Aión, no qual as crianças pequeninhas estão mais facilmente situadas e acabam por aprisionar os pequeninhos(as) em rotinas marcadamente regidas por Chronos. Rotinas engessadas, que estipulam horas rígidas para as refeições, sono e brincadeiras, por exemplo.

Era comum as professoras me relatem situações do dia-a-dia que ocorriam na minha ausência, ou situações de formação fora da UMEI que tinham passado. Em um desses relatos a professora narrou um encontro que ocorreu na FME com a equipe de Nutrição. Na ocasião, ela foi acompanhada por uma das merendeiras da unidade. Sua fala se iniciou da seguinte maneira: “estamos fazendo tudo errado”, “a Nutricionista disse que não podemos guardar o almoço da criança, se o bebê dormir antes de almoçar, tem que acordá-lo, tem que almoçar todo mundo junto”. Também não pode guardar nada do lanche.

Questionei se realmente estávamos “fazendo tudo errado”. Ponderei que acreditava que deveríamos respeitar o ritmo dos bebês, que eu achava válida a atitude que estavam tendo em relação a eles de proporcionar esses momentos de sono aos bebês sempre que sentiam necessidade. Combinamos que continuaríamos fazendo do mesmo jeito, ou seja, respeitando o ritmo do bebê, inclusive com a cumplicidade da merendeira que compreendeu e concordou com nossa atitude.

Assim como nos demais GREI's da UMEI investigada, o trabalho pedagógico com os bebês é orientado pela Pedagogia de Projetos. No decorrer da pesquisa, em vários momentos, pude constatar que tal metodologia, de certa forma, limita e não contempla certos aspectos no trabalho com as crianças pequeninhas, sobretudo com os grupos do GREI 0 e GREI 1, como nos dois eventos que eu trago a seguir.

As professoras hoje fizeram uma atividade de carimbar as mãos das crianças em um tecido para composição de um painel para o projeto autoria. As crianças são sentadas na cadeirinha de alimentação, uma das professoras se encarrega de espalhar a tinta nas mãos dos bebês, enquanto a outra segura o tecido e carimba as mãos dos bebês no tecido. Na tentativa de manter os demais bebês ocupados, e assim conseguirem realizar a proposta, as professoras oferecem papel, tinta e pincéis. Logo que estão diante desses materiais os olhinhos dos bebês brilham, e se põem a explorar os materiais. Kaylane pega o pincel passa na tinta e em seguida no papel, fica observando

atentamente o que acontece. Percebe que Luiz Otavio que está sentado ao seu lado a observa, vira-se para ele e oferece o pincel, ele pega e esfrega o pincel no apoio da cadeirinha. Arthur observa de longe e produz um balbucio como se reivindicasse o pincel e tinta, uma das professoras entrega para ele, Arthur passa o pincel na tinta e em seguida esfrega na sua mão. Quando olho novamente para Kaylane ela está com dois pinceis e está usando tintas de cores diferentes, ora esfrega no papel um pincel, ora outro, vira-se novamente para Luiz e mostra o papel com sua produção, Luiz tenta pegar e esfregar a mãos na tinta, Kaylane deixa o papel com ele e começa a passar o pincel na tinta e em seguida passa na sua mão e observa atentamente, faz o mesmo na outra mão, em seguida esfrega a mão no rosto, me olha e sorri, faz alguns balbucios demonstrando muita satisfação e prazer com aquela brincadeira (Caderno de campo, agosto/2015).

Hoje as professoras realizaram mais uma atividade de pintura com os bebês. Fizeram vários ‘moldes ‘da galinha pintadinha, que segundo elas seria uma atividade para compor o portfólio deles. Desta vez, nem todas as crianças foram sentadas ao mesmo tempo nas cadeiras de alimentação, foram fazendo aos poucos, de modo que um grupo ficava sentado nas cadeiras e os demais bebês ficavam livres pela sala brincando. A atividade consistia em colar os olhos e bicos da galinha pintadinha e fazer bolinhas/manchas brancas no molde que era azul. Enquanto uma professora passava cola no bico e olhos para que eles colassem a outra vinha em seguida com pote de tinta branca e um pano úmido para limpar os dedinhos dos bebês. Tudo ia ocorrendo dentro dos conformes até que...um dos bebês, o João percebeu que a professora deixou o pote de tinta branca em cima de um rolo de espuma que faz parte de um brinquedo chamado circuito, ele foi rapidamente em direção a tinta e sem que nenhuma das duas professoras percebesse, pegou a tinta, levou para um canto próximo e começou a manipular a tinta. Arthur percebeu o que o João estava fazendo e foi rapidamente na sua direção, agora eram dois bebês que mergulhavam a mão na tinta, passavam pelo corpo, no rosto, mas a felicidade durou pouco...as professoras perceberam o que eles estavam “aprontando” e interromperam a brincadeira (Caderno de campo, outubro/2015).

Tendo em vista que, em alguns momentos, existe por parte das professoras uma preocupação de ter uma produção das crianças que contemple os temas dos projetos, as mesmas tendem a valorizar atividades do tipo carimbo dos pés ou das mãos nos mais variados suportes, e acabam por reduzir a potência do trabalho com as crianças pequenininhas em uma atividade sem sentido e escolarizada. Autores como Freitas (2007, p.10) têm criticado esse tipo de proposta pautada na “forma escolar”. Segundo o autor, *não se deve retirar da educação infantil aquilo que a singulariza, aquilo que se expressa no seu conteúdo em si e para si.*

Nesse sentido, Faria (2015), defende a ideia de uma Pedagogia da Educação Infantil, que consiste segundo a autora, em uma pedagogia *das relações, das diferenças, da escuta, enfim, uma pedagogia macunaímica (sem nenhum caráter, entretanto, com todos, eles.)*. A referida autora propõe ainda, rever a atuação dos professores que estão nos espaços coletivos da educação infantil, pois ser professora da infância não consiste

apenas em tomar conta de crianças, requer dessa profissional uma prática que não adote o modelo escolar nem no conteúdo, nem no espaço, nem no tempo.

Mas é claro que o trabalho com os bebês na creche lócus da pesquisa não se resumia a essas atividades de cunho ‘escolarizadas’. Na maior parte do tempo, eram propostas significativas e prazerosas para as crianças, que consideravam as múltiplas linguagens dos bebês, atividades com música, com instrumentos musicais, contação de histórias e tantas outras. Se, em alguns momentos, os projetos limitam o trabalho potente com os bebês, em outros momentos ele é possível, como nas situações das imagens a seguir.



Figura 51. Bebês brincando com esfera luminosa



Figura 52. Bebês brincando e explorando a luz de uma lanterna

Trata-se de duas atividades realizadas em momentos distintos e que estavam relacionadas ao projeto cujo tema era a Luz. Na imagem da direita, as professoras confeccionaram moldes vazados com temas de músicas infantis conhecidas das crianças e personagens para contação de histórias em um teatro de sombra.

A outra imagem refere-se também a uma atividade relacionada a esse mesmo projeto. Levamos uma esfera luminosa que ao acender, mudava de cor (verde, azul, amarelo, vermelho, etc). Para que o objeto fosse facilmente percebido pelos bebês, apagamos a luz e colocamos a esfera no centro da sala. Rapidamente os bebês viram a esfera e foram na sua direção. O objeto passava de mão em mão, sendo disputado por todos. Ficaram um longo tempo nessa brincadeira, envolvidos com a descoberta e absorvidos pelo prazer sensorial que ela ocasionou.

Ambas atividades acabaram por proporcionar uma dimensão filosófica do conhecimento, na medida em que proporcionou que as crianças ficassem encantadas e curiosas ao mesmo tempo, buscando entender como o fenômeno acontecia. Dessa forma, concordo com Faria (2015), *as crianças aprendem mesmo quando os adultos não têm intenção de ensinar.*

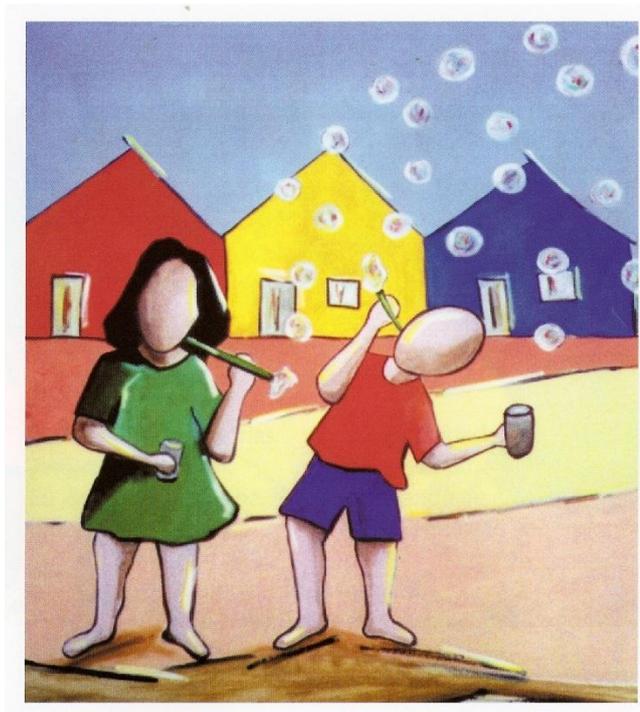


Figura 53. Obra do artista plástico Ivan Cruz – Bolha de sabão



Figura 54. Bebês brincando com bolinhas de sabão

Envolvida na temática proposta pelas professoras no que tange ao projeto autoria, estavam trabalhando as obras do artista plástico Ivan Cruz, uma das obras despertou o meu interesse. Trata-se da imagem à esquerda, talvez porque me fizesse lembrar da minha própria infância, ou simplesmente porque me remetesse à ideia de uma proposta divertida para realizar com os bebês. O fato é que levei a proposta e as professoras toparam de imediato.

Fixamos uma folha de papel 40 quilos na parede para que não sujasse e para que os bebês contemplassem os desenhos coloridos que iriam se formar quando as bolinhas de sabão comessem a estourar ao baterem na parede. Sabendo que o colorido das tintas causa certa magia nos bebês, utilizei diversos corantes de modo que, ao soprar as bolinhas, essas saíam coloridas. Meu palpite se confirmou, a brincadeira foi um sucesso. No início, ficaram contemplando as bolinhas subirem e ficarem dançando no ar, pareciam hipnotizados por elas. Em seguida, tentavam pegá-las, enquanto Arthur dava gargalhadas.

Nesse sentido, essa foi mais uma atividade que explora essa capacidade filosófica das crianças pequeninhas de se encantarem e de se surpreenderem com o mundo. Mais uma vez retoma a ideia do tempo aiônico, no qual os bebês vivem. Um tempo marcado pela experiência, pelo acontecimento e pela contemplação. É o tempo experimentado e não o tempo que se passa exatamente. Como ressalta Freitas (2007),

O fato é que as crianças pequenas, como afirma Corsaro (1997), não só reproduzem a cultura do mundo adulto como a transformam qualitativamente. Essa “apropriação” se dá na escala do microscópio e o mundo pré-escolar é inegavelmente microscópico. (FREITAS, 2007, p.11)

As crianças pequeninhas usam os sentidos para conhecer o mundo a sua volta e para se expressarem, com mais frequência usam os sentidos da visão e do tato. Dessa forma, faz-se necessário que o professor disponibilize os mais variados materiais e suportes de modo a potencializar suas aprendizagens.



Figura 55. Bebês brincando em um painel sensório

Os bebês são extremamente curiosos e, de certa forma, sentem uma necessidade de conhecer e explorar o mundo a sua volta. Começam esse processo pelo seu próprio corpo, passando longos períodos se descobrindo, brincam com suas mãos, estendem seus bracinhos no ar, levam a mão à boca. Aos poucos descobrem outras partes do seu corpo, vão ganhando mais autonomia nos movimentos, começam a exercitar alguns movimentos mais ousados como rolar, levantar a cabeça. Descobrem os objetos ao seu redor e seguem em processo que não é linear de exploração do mundo a sua volta. Para isso, usam as mãos, e logo trazem tudo para perto de si, para a barriga, para a boca. Querem sentir, conhecer, ver além do que seus olhos mostram, para isso usam o corpo.



Figura 56. Bebês brincando no painel sensório

Desde que nascem as crianças são movidas pela curiosidade que lhes auxilia a observar o mundo, compreendê-lo e agir sobre ele. Nas interações com o outro, seu pensamento fica cada vez mais complexo e amplia-se seu conhecimento e seu modo de atuar no mundo.

Historicamente, por forte influência da Psicologia, podemos dizer que a educação dos bebês esteve atrelada por muito tempo a um modelo pautado na relação mãe e filho. Estudos recentes, influenciados principalmente pela contribuição dos italianos, no que diz respeito à experiência de Reggio Emilia, têm pensando e apresentado suas contribuições a partir das interações do coletivo infantil.

Nesse sentido, tais pesquisas propõem voltarmos nosso olhar mais atentamente para o microcosmo cultural das crianças pequenininhas, que até então eram pensadas e conhecidas numa perspectiva marcada pela falta, sendo consideradas enquanto seres incompletos, incapazes, “não falantes”. Mas, ao contrário, temos percebido a partir das contribuições dessas teorias, que as crianças pequenininhas se comunicam entre elas e com os adultos de muitas maneiras, demonstram o desejo de interagir o tempo todo. Como nos indica Faria *et all* (2011):

A pesquisa realizada em creches [...] é pioneira na construção de um olhar que, além do desenvolvimento infantil, observa o contexto em que os bebês se desenvolvem, seja com os objetos, seja especialmente com o grupo de pares, da mesma idade e idades diferentes e também com este adulto/a,

também especial, que os observa “estranhando o familiar e familiarizando-se com o estranho” e assim cúmplice de saberes construídos entre todos/as. Assim, as crianças desde bem pequenas pensam organizando o pensamento de forma sofisticada e complexa. As brincadeiras propostas pelas professoras ou por quem ocupa o papel docente na creche são o grande desencadeador deste viver a infância plenamente, de maravilhar-se, de descobrir e de inventar. FARIA, *et all*, 2011, p. xi)

Com relação à brincadeira, de um modo geral é uma linguagem que norteia o trabalho não só com os bebês, mas com todas as crianças da UMEI. De acordo com as Diretrizes Curriculares (MEC, 2010) as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira.

Uma das professoras se coloca de quatro apoios de frente para Emilly, que está deitada de barriga para baixo. Imediatamente ela volta sua atenção para a professora, levanta a cabeça, sacode seus bracinhos no ar. A professora sorri para ela e a chama pelo seu nome dizendo: “vem Emilly”, acenando com as duas mãos, chamando-a para perto dela. A bebê responde com balbucios e se arrasta na direção da professora, que por sua vez vai se afastando de modo a fazer com que a bebê se desloque na sua direção. (Caderno de Campo, 02/2015)

Pedro (do grupo GREI 1) entra correndo na sala do berçário (as salas do GREI 0 e GREI 1 são interligadas, pois dividem o fraldário) dizendo: “vem Mimi, brincar comigo”, Mirela também do GREI 1 entra logo em seguida. Pedro vai em direção ao brinquedo denominado “circuito”, (brinquedo de espuma que forma um túnel quando encaixado na horizontal, é acompanhado de um pequeno colchonete e uma rampa do mesmo material). O bebê vai pegando as partes e empilhando na vertical. Coloca o colchonete e a rampa na frente, apoia as mãos na ‘torre’ e fica pulando, Milena, que antes apenas o observava, começa a fazer o mesmo. Os demais bebês do GREI 0 foram se aproximando um a um e começaram a imitá-lo. (Caderno de Campo, 11/2015)

Cenas como essa eram comuns no grupo do GREI 0. As professoras que acompanhavam o referido grupo estavam sempre à disposição dos bebês, promovendo interações a partir de brincadeiras como a relatada, assim como era comum a interação entre os bebês a partir de brincadeiras que as próprias crianças pequeninhas criavam ou a partir da intervenção das professoras de modo a favorecer tal interação.

Outro aspecto relevante no trabalho com os bebês diz respeito ao papel da linguagem. Segundo Kohan (2003), é na infância que o ser humano se constitui como sujeito na linguagem e através da linguagem.

Na ocasião de lançamento do seu livro *Gênesis*, o fotógrafo Sebastião Salgado concedeu uma série de entrevistas, em uma delas o fotógrafo dizia: “fotografia é uma forma de vida, é necessário um tempo para a fotografia, um tempo de se relacionar com

as pessoas, não é o fotógrafo sozinho que faz a fotografia.”, “o trabalho do fotógrafo requer paciência e tempo”. Narrou que certa vez um assistente disse a ele “que acompanhá-lo era como observar a grama crescer”. Esse fragmento da entrevista me provoca mais uma vez a refletir sobre a questão do tempo. Assim como na composição de uma fotografia, para criar vínculos com as crianças e estabelecer uma relação de confiança, faz-se necessário tempo e paciência, assim como para compreender suas linguagens precisa-se de tempo.

Dialogar com os/as bebês requer interagir com suas manifestações e com eles construir sentidos, apoiando a estruturação da linguagem infantil e de suas formas de comunicação com o mundo. Pude perceber em alguns eventos, como o relatado acima, que as crianças pequeninhas, sempre encontram formas de estabelecer parcerias pelo movimento, pelos gestos, pela imitação, etc.

3.3A Intrínseca Relação Entre o Cuidar e o Educar na Proposta Pedagógica *com os Bebês*

O Trato Com as Crianças

Dizeis:

É cansativo lidar com crianças.

Tendes razão.

Depois acrescentais:

Porque é necessário colocar-se no seu nível,
abaixar-se, inclinar-se, curva-se, fazer-se pequeno.

Agora estais enganados.

Não é isso o que mais cansa.

É o fato de serdes obrigado a elevar-se à altura dos seus sentimentos.

Esticar-se, alongar-se, subir sobre a ponta dos pés.

Para não feri-las

(Janusz Korczak)

Historicamente a creche no Brasil esteve atrelada ao lugar da assistência, operando como ‘abrigos’ para crianças pobres, bastando-lhes oferecer comida e cuidados básicos de higiene e segurança física. Não havia uma preocupação com os aspectos educativos.

Com a Constituição de 1988, isso começa a mudar, pois a referida legislação reconhece o direito da criança à Educação Infantil, explicitando a obrigatoriedade do Estado em ofertá-la. Tal direito foi reafirmado com o Estatuto da Criança e do Adolescente e com a LDB 9394/96. Assim as creches começam a ser pensadas enquanto um ambiente capaz de oferecer condições que propiciem e estimulem o desenvolvimento integral das crianças. Mudar a concepção de educação assistencialista envolve assumir as especificidades da educação infantil, rever as concepções sobre infância e criança, bem como o papel do Estado diante da pequena infância, sobretudo de zero a três anos.

Compreendo que as instituições de educação infantil devam oportunizar que as crianças tenham experiências sociais diferentes das experiências familiares, tendo a clareza de que a creche não substitui a família, mas essas duas instituições se complementam na complexa tarefa de educar e cuidar das crianças. Dessa forma, a creche deve criar condições para as crianças conhecerem novos sentimentos, valores, ideias, costumes e papéis sociais.

Tristão, (2006) defende uma Pedagogia que considere os bebês enquanto seres integrais. Sugere uma sensibilidade das educadoras para olhar, observar e sentir as crianças dos grupos pelas quais são responsáveis, “aprendendo a respeitar seus ritmos e suas cadências, de forma a não se deixarem levar pela voracidade de uma rotina que automatiza ações e homogeneiza pessoas” (TRISTÃO, 2006, p.51). Apresentando assim, uma perspectiva de como ser uma professora de bebês que amplia a concepção das práticas pedagógicas baseadas apenas no cuidado, guarda, proteção e ou somente gostar de crianças.

Na educação infantil o ‘cuidar’ é uma ação indissociável do educar, sendo necessário o educador ter clareza dessa relação inerente entre o cuidar e o educar para que possamos superar essa dicotomia. Para além de garantir cuidados físicos e de higiene, é importante compreender que esse cuidar está implicado em ações educativas que envolvem os aspectos cognitivo, simbólico, social e emocional da criança. Nessa interação com a educadora a criança vai construindo uma relação de confiança, pois percebe quando o adulto está atento as suas necessidades em situações como: quando conversa ou canta durante a troca de fraldas e ou banho, quando lhe presta socorro em uma queda, dentre outras situações.

Sendo assim, Esquinsani nos indica que:

Todo ato meramente mecânico de cuidado, em relação ao bebê, o priva de importantes espaços de interação e construção de sentidos, pois mesmo as situações mais cotidianas de cuidado exigem o protagonismo do bebê e de sua cuidadora, e não apenas desta última. (ESQUINSANI, 2009, p. 158)

Um aspecto que certamente reforça a dicotomia entre o educar e o cuidar é o fato de alguns municípios realizarem concurso ou contratar profissionais distintos para desempenhar essas funções, ou seja, ao professor caberia as funções relacionadas às atividades pedagógicas e aos auxiliares/agentes de creche caberia a responsabilidade pelas atividades relacionadas aos ‘cuidados’.

4- Entre Choros e Risos: considerações inconclusivas

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:

- a) Que o esplendor da manhã não se abre com faca
- b) O modo como as violetas preparam o dia para morrer
- c) Por que é que as borboletas de tarjas vermelha têm devoção por túmulos
- d) Se o homem que toca de tarde sua existência num fagote, tem salvação
- e) Que um rio que flui entre dois jacintos carrega mais ternura que um rio que flui entre dois lagartos
- f) Como pegar na voz de um peixe
- g) Qual o lado da noite que umedece primeiro.
etc
etc
etc
Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.
(Manoel de Barros, 2001)

O belo poema de Manoel de Barros me instiga a pensar sobre o que eu vivi no processo de pesquisa, pude me abrir para aprender com os/as bebês. Nesse sentido, considero que o trabalho cotidiano na creche de um ano e sete meses com os/as bebês me ensinou como Barros (2001) que, “desaprender oito horas por dia ensina os princípios.”

Principalmente, o princípio de tentar compreender os/as bebês em suas múltiplas linguagens, em suas buscas de dar sentidos ao mundo que os cerca. Aprendi com os/as bebês que eles têm um tempo/ritmo próprios, que para construir uma relação de confiança com eles/elas precisamos de tempo, mas não do tempo Chronos, mas, sim, do tempo aión. Para estabelecer um diálogo com seus ritmos, suas linguagens é necessário passar longas jornadas de tempo com eles/elas, para melhor interpretar os seus ‘sinais’, suas mensagens gestuais, para não se fazer leituras aligeiradas.

Os percursos da pesquisa me ajudaram a compreender melhor a criança e o bebê a partir de um olhar antropológico, sociológico e filosófico. Essa perspectiva foi um aspecto que ampliou meus conhecimentos sobre a infância, tendo em vista que quando eu atuava como educadora na creche da UFRJ meu referencial teórico era do campo da Psicologia, pois a diretora à época, tinha essa formação, sendo assim, toda formação continuada desenvolvida naquele espaço tinha uma abordagem nessa área.

Nesse sentido, a pesquisa foi orientada por um referencial teórico-metodológico nas áreas da Sociologia, Antropologia e Filosofia da infância. Busquei um afastamento

dos referenciais de cunho psicológico por compreender que, muitas vezes tais referenciais têm um foco no indivíduo e numa determinada concepção de desenvolvimento infantil de caráter universalizante, deixando de lado toda a riqueza das interações dos coletivos infantis, dos aspectos sociais e antropológicos que podem nos oferecer para a compreensão da potência da infância e das crianças.

Retomo aqui algumas ideias já discutidas no texto, mas que entendendo que precisam ser reafirmadas quando pensamos no trabalho com as crianças pequeninhas, sobretudo os/as bebês: a ideia da não escolarização na educação infantil, o envolvimento das famílias na proposta curricular, as questões de tempo e espaço, e a formação profissional para além do simples gostar de criança.

Muito mais do que uma prescrição de atividades a serem desenvolvidas com os bebês, o que precisamos é construir uma proposta de trabalho que favoreça a plena manifestação de seu potencial físico, gestual, afetivo e intelectual, que favoreça sua autonomia e sua socialização. Ou seja, uma proposta pedagógica que parta da criança pequena e das suas necessidades.

Dessa forma, o desafio que se coloca é pensar práticas educativas que possam ser ao mesmo tempo significativas e favoráveis ao coletivo infantil nessa sua jornada diária na UMEI. Martinez (2000) denuncia a situação angustiante vivida por algumas professoras que percebem as possibilidades educativas proporcionadas pelas atividades que envolvem o cuidado, mas, por conta das condições/imposições de uma rotina pouco favorável aos pequenos (as), não podem explorar tais possibilidades.

Na UMEI investigada, considerando o coletivo de bebês (doze) e de professoras (três) e o fato de que nos dias que eu estava com o grupo, realizando o trabalho de campo, o GREI era assistido por quatro adultos, foi possível criar uma condição que permitiu que os momentos ligados ao cuidado (banho, troca de fraldas, alimentação e sono) pudessem ser mais bem aproveitados, não se reduzindo ou se restringindo essas atividades a “ações mecanicistas” ou “automatizadas”. Ou seja, era possível explorar as dimensões pedagógicas que envolvem o cuidar. Havia um maior envolvimento e estreitamento do vínculo com os/as bebês, de maneira que os banhos podiam ser demorados. O/A bebê tinha o tempo *Aión* para brincar com a água, com os brinquedos e sua professora, pois, enquanto uma estava dedicada/envolvida nessa tarefa, as demais estavam com o restante do grupo estabelecendo outras interações. Ocorria um revezamento até que todas as crianças fossem trocadas e ou banhadas.

Entendo como Faria (2005), que é um desafio pensar a construção de uma pedagogia da educação infantil fundamentalmente não escolarizante, que consiga incorporar as pesquisas de várias áreas do conhecimento e que busque conhecer a criança pequenininha em seu ambiente coletivo, na produção das culturas infantis.

Nessa perspectiva, a dissertação que ora apresento, embora tenha de ser “concluída”, continua reverberando em toda a minha forma de pensar, sentir e, sobretudo, compreender a pesquisa e a produção do conhecimento com os/as bebês. Há momentos em que o silêncio fala. Dentro de mim, é momento de silenciar e escutar sensivelmente o tempo vivido na creche. Escutar o que a pesquisa e os bebês/as bebês me ensinaram.

As poesias do poeta Manoel de Barros vieram acompanhando todo o meu texto desde o início, então gostaria de finalizar com suas palavras.

“Com certeza, a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças.” (Manoel de Barros).

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Editora UNESP, 1998.

AQUINO, Ligia Maria Leão de. *Infâncias e diversidades nas orientações nacionais para a educação Infantil*. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (orgs.). *Educação Infantil e diferença*. Campinas, SP: Papirus, 2013, p. 169-187.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981, p.29-68, 156-164.

BADINTER, Elisabeth. *Um Amor Conquistado: o mito do amor materno*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BAPTISTA, Mauro Rocha. *O tempo e a criança: comentários ao fragmento 52 de Heráclito de Éfeso*. *Mal-Estar e Sociedade – Ano III, n. 4*. Barbacena, junho 2010, p. 85-100.

BARBIER, R. *a escuta sensível na abordagem transversal*. In BARBOSA, Joaquim (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____.; HORN, Maria da Graça S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

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

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação da Nacional*. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

_____. *Lei nº 10.172, de 9/1/2001*. Estabelece o Plano nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

_____. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014* estabelece o Plano Nacional de educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

_____. CONAE 2014 Documento de Referência. Brasília: MEC, FNE, 2013.

_____. As desigualdades na escolarização no Brasil: Relatório de observação nº 5. Brasília: Presidência da República, Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, 2014, p. 60.

BARRETO, Angela Rabelo. Emenda Constitucional nº 59/2009: Os Desafios da Implementação da Obrigatoriedade da Matrícula das Crianças de Quatro e Cinco Anos de idade na educação Infantil. Disponível em: <http://www.tvbrasil.org>.

<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/12040508-EEMatriculaEduInfantil.pdf>

BARROS, Manuel. *O livro das ignoranças*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

_____. *Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros*. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

CAMPOS, Maria Malta. A mulher, a criança e seus direitos. *Cadernos de Pesquisa*, nº 106, p.117-127, março/1999.

CANDIDO, Antonio. A estrutura da escola. Disponível em: <http://educação.synapsis.org.br>. Acesso em: 21 jan. 2016.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil*. 5ª edição. Petrópolis/RJ : Vozes, 2000, p.: 95-98.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. 15 ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 1994.

[COHN, Clarice. *Antropologia da Criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.](#)

CORRÊA, Patrícia Santiago de Medeiros. Efetivação do Direito à Creche – a judicialização de uma política pública de gênero. Trabalho apresentado nos anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI; realizado em Fortaleza – CE, nos dias 09, 10, 11, 12 de junho de 2010.

CORSARO, William. *Sociologia da Infância*. 2ª Edição. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, Patrícia. Trabalhando com projetos na educação infantil. In: *Educação infantil: cotidiano e política*. Campinas: Autores Associados, 2012.

CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lexikon, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Rev. Fac. Educ.* vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dec. 1997.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.). Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

Eitler, Kita. Questões sobre a fotografia: olhando o mundo pelo buraco do alfinete, p. 33-45. In: GARCIA, Regina Leite (org.). Múltiplas Linguagens na Escola. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Quem Educa Nossos Bebês? Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n.31, p.155-162, jan./jun. 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (orgs.). Sociologia da infância no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____; PALHARES, Marina Silveira. Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

_____; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias. Por um cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças. 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

_____. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. Educação & Sociedade: Revista de Ciência da Educação, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial – Out. 2005.

FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia. Meninas e meninos em assentamentos do MST: representações e diferentes modos de ver e sentir da infância do campo. In: SILVA, Isabel de Oliveira e Silva; SILVA, Ana Paula Soares; MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). Infâncias do campo. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

_____; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart [orgs.]. Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. – Campinas, SP: Edições leitura Crítica, 2015.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. Revista Brasileira de Educação, nº 10, jan/fev/mar/abr, p. 58-78.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. A educação na cidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Pedagogia do Oprimido. 56ª ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Marcos Cezar de. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lucia Goulart (org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 07-14.

GARCIA, Regina L. Para quem pesquisamos: para quem escrevemos: o impasse dos intelectuais. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011, v. 31.

GERALDI, João Wanderley. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro e João Editores. 2010.

GOBBI, Marcia. *Desenhos e fotografias: marcas sociais de infâncias*. *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n.43, p. 135-147, jan/mar.2012. Editora UFPR*.

_____. Num click: meninas e meninos nas fotografias. In: MARTINS, Altino José & PRADO, Patrícia Dias [orgs.]. *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. – Campinas: SP: Autores Associados, 2011. p. 129-157.

GUIMARÃES, Daniela. *Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil. Texto apresentado no Seminário do PROINFANTIL/UFPR, 2010*.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSH, Daniel J. *A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando & VENTURA, Montserrat. A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOFFMANN, Rodolfo; LEONE, Eugênia Troncoso. Participação da mulher no mercado de trabalho e desigualdade de renda domiciliar per capita no Brasil: 1981 – 2002. Disponível em: <http://www.face.ufmg.br/novaeconomia/sumarios/v14n2/140202>. Acessado em 20/01/2015.

KRAMER, Sônia. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 41-59, julho/ 2002.

_____. *Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie*. Texto apresentado no “Seminário Internacional OMEP. Infância – Educação Infantil: reflexões para o início do século”. Brasil, jul. 2000.

_____. *A Política do Pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce*. 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011a.

_____; LEITE, Maria Isabel. *Infância: Fios e desafios da pesquisa* – Campinas, SP: Papirus, 2011b.

- KUHLMANN JR., Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de (org.) A infância e sua educação. Materiais, práticas e representações [Portugal e Brasil]. Belo Horizonte: Minas Gerais: Autêntica, 2004, p. 15-33.
- LE GOFF, Jacques. Memória. In: História e memória. Tradução: Bernardo Leitão [et al.], 5ª ed., Campinas: São Paulo: Editora da UNICAMP, 2003, p. 419-476.
- LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da Criança à Educação Infantil: Reflexões Sobre a História e a Política. In: KRAMER, Sonia [et al.]. Educação infantil: Formação e responsabilidade. 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.
- LESSA, Adryelle de Oliveira. O Papel da (o) Pedagoga (o) nos Berçários: entre o cuidar e o educar crianças ‘pequenas’. São Gonçalo – RJ, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/FFP/Faculdade de Educação (trabalho de conclusão de curso), 2015.
- LIMA, Fabiane Florido de; SANTOS, Jéssica; SILVA, Maria do Nascimento; VASCONCELOS, Carla Cristina. Trabalho apresentado na disciplina Políticas Públicas Educacionais e Educação Básica. Rio de Janeiro: UERJ/FFP, 2014. *mimeo*.
- MARTINS FILHO, Altino José. Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação. 2005. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- _____ [et al.]. Infância Plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.13-32.
- _____ & PRADO, Patrícia Dias [orgs.]. Das pesquisas com crianças à complexidade da infância. – Campinas: SP: Autores Associados, 2011.
- MARTINEZ, Cláudia Maria Simões; PALHARES, Marina Silveira. A Educação Infantil uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart & PALHARES, Marina Silveira. Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 2ª ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2000, p. 5-18.
- MAUSS, Marcel. Três observações sobre a sociologia da infância. PRO-POSIÇÕES, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação-Unicamp, v. 21, n. 3(63) – set./dez. 2010, p. 237-244.
- MATTOS, Priscilla Gomes Guilles. O curso de Pedagogia da Faculdade de Formação de Professores da UERJ a partir de narrativas de formação de professoras das infâncias. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores da UERJ/SG.

MOSS, Peter. Introduzindo a Política na Creche: A Educação Infantil como Prática Democrática. *Psicologia USP*, São Paulo, julho/setembro, 2009, 20(3), p. 417-436.

MOTTA, Elias de Oliveira. *Direito Educacional e Educação no Século XXI* : com comentários à nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Brasília : UNESCO, 1997, p.: 301-313.

NITERÓI. Referencial Curricular 2010 para Educação Infantil. Secretaria Municipal de Educação. Niterói: Rio de Janeiro: Fundação Municipal de educação, 2010.

_____. Portaria FME nº 132/2008. Niterói: Rio de Janeiro: Fundação Municipal de educação, 2008.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir, escrever. In: O trabalho do antropólogo. 2.ed. SP: UNESP/Paralelo 15, 2000. p.17-36.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. Texto apresentado na 26º Reunião anual de ANPED, Poços de Caldas, 2003. Disponível em: www.anped.org.br.

_____; SGARBI, Paulo. A Invenção Cotidiana da Pesquisa e de seus Métodos. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, n.98, p. 15-22, jan./abr. 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memorial de formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. IN: FARIA, Ana Lucia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (orgs.) – Campinas, SP: Autores Associados, 2002. P.19 – 47.

ROCHA, Eloisa Acides. A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, N.16, 2001.

_____. Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 21-33, jul./dez. 1997.

_____. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de Publicações –NUP, 1999, 290 p. (Teses Nup 2).

ROCHA, Gilmar. *Mauss & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

RODRIGUES, Michele Corrêa. Referencial Curricular da Educação Infantil do Município de Niterói: Trajetórias e Desafios. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

- ROSEMBERG, Fúvia. Educação Infantil, classe, raça e gênero. Cad. Pesq., São Paulo, n. 96, p.58-65, fev. 1996.
- RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (org.). O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes. São Paulo: Cortez, 2007, p. 67-93.
- SARMENTO, Manuel J. Crianças: educação, cultura e cidadania ativa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. In: Perspectiva, Florianópolis, v. 23, nº 01, p. 17-40, jan./jul, 2005. Disponível em: <http://www.journal.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewarticle/9857>. Acesso em: 25/08/2014.
- _____, Manuel J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel J. (orgs.). Infâncias (In) visíveis. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.
- SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 7-31, março/2001.
- TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart [orgs.]. Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora. – Campinas, SP: Edições leitura Crítica, 2015. p. 21-33.
- TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. A sutil complexidade das práticas pedagógicas com bebês. In: MARTINS FILHO, Altino José [et al.]. Infância Plural: crianças do nosso tempo. Porto Alegre: Mediação, 2006, p.39-56.