



UNIRIO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MICHELE CORRÊA RODRIGUES

REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
NITERÓI: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

Rio de Janeiro

2012

MICHELE CORRÊA RODRIGUES

REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE
NITERÓI: TRAJETÓRIAS E DESAFIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro

2012

R696 Rodrigues, Michele Corrêa.
Referencial curricular da educação infantil do município de Niterói : trajetórias e desafios / Michele Corrêa Rodrigues, 2012.
130f. ; 30 cm

Orientador: Carmen Sanches Sampaio.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

1. Educação de crianças – Niterói (RJ). 2. Currículos. 3. Professores de educação fundamental – Narrativas pessoais. 4. Professores – Participação no planejamento curricular. I. Sampaio, Carmen Sanches. II. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Centro de Ciências Humanas e Sociais. Curso de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 372.24



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MICHELE CORRÊA RODRIGUES

“Referencial Curricular da Educação Infantil no Município de Niterói: Trajetórias e Desafios”

Aprovado(a) pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 31 / 08 / 2012

Prof.^a Dr.^a Carmen Sanches Sampaio (orientadora - UNIRIO)

Prof.^a Dr.^a Claudia de Oliveira Fernandes – UNIRIO
(membro interno)

Prof.^a Dr.^a Jaqueline de Fátima dos Santos Morais - UERJ
(membro externo)

Ao meu pai (*in memoriam*) e minha mãe.
Ao Alexandre, à Júlia e ao João, *amores da minha vida*.

AGRADECIMENTOS

Sempre me impressionou, todas as vezes que lia os agradecimentos das dissertações e teses, o cuidado de seus autores em destacar ser impossível mencionar todos aqueles que, de alguma forma, foram fundamentais para a realização daquele trabalho. Agora que me vejo no desempenho dessa tarefa, consigo constatar um pouco seu tamanho e entender a dificuldade de realizá-lo.

Em especial a Deus, em quem deposito a fé que me tem levado adiante durante todos esses anos, por me ter possibilitado esta grande conquista. Quem ilumina os caminhos trilhados e distribui gratuitamente forças para superar obstáculos.

À minha família, especialmente aos meus filhos queridos Júlia e João, e ao meu marido, Alexandre, sem os quais não teria conseguido chegar ao final desta jornada, por nunca terem deixado de acreditar em mim, por compreenderem minhas ausências e por terem suportado meu mau humor e me incentivado em minhas crises de desânimo.

À minha mãe, dádiva sublime de amor e companheirismo que luta comigo na realização dos meus sonhos, vivencia comigo todos eles, sofre e vibra diante dos obstáculos e superações.

Às professoras da Rede Municipal de Niterói, que bravamente travam lutas cotidianas por uma Educação Infantil de qualidade. Obrigada pela acolhida e pela disposição e confiança para falar de suas dores e alegrias.

A todas as crianças que me fizeram enxergar muitas outras possibilidades de educação e de vida.

Aos(às) companheiros(as) da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, em especial à Equipe de Educação Infantil, Carmem, Claudia, Fernanda, Luiza, Lílian, Rosana, Rosely, Sandra pelas trocas, pelo incentivo e pela amizade sincera.

À Adriana por ser minha amiga e colaboradora dos meus estudos; pelas várias revisões no texto; pela paciência e disponibilidade, amizade e críticas solidárias; pelo apoio constante nos

momentos difíceis; pelo cuidado em ouvir minhas reclamações e lamúrias; pelo incentivo de continuar nesta caminhada.

À Fernanda Bortone, amiga, mulher corajosa, grande batalhadora pela Educação Infantil, buscando sempre fazer o melhor, obrigada por confiar em mim e me apoiar.

À minha orientadora Professora Doutora Carmen Sanches Sampaio pela belíssima orientação, apoio, amizade e dedicação, estando sempre disponível para ouvir minhas dúvidas e tecer palavras de incentivo, agradeço também pelos bons comentários e sugestões que me ofereceu durante todas as fases desta dissertação. A conclusão deste trabalho não representa o fim, mas o início de futuras pesquisas e cooperação na busca do conhecimento mútuo.

À professora Claudia Fernandes, coordenadora do programa de pós-graduação da UNIRIO, que colaborou bastante para a superação de alguns obstáculos, de diferentes naturezas e pelas valiosas aulas no mestrado. Obrigada!

Aos (às) colegas do Mestrado, pela companhia, pela amizade, pelas alegrias e angústias compartilhadas.

Aos (às) professores (as) das disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNRIO, por contribuírem para o meu aprendizado.

A todos os meus amigos pelo apoio e incentivo incondicional, desde aqueles mais próximos até aqueles mais distantes, meus sinceros agradecimentos.

*A Criança Nova que habita onde vivo
Dá-me uma mão a mim
E a outra a tudo o que existe
E assim vamos os três pelo caminho que houver,
Saltando e cantando e rindo
E gozando o nosso segredo comum
Que é o de saber por toda parte
Que não há mistério no mundo
E que tudo vale a pena.
Alberto Caeiro – Fernando Pessoa*

RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender como se configurou o processo de construção do Referencial Curricular da Educação Infantil no município de Niterói no que se refere às concepções e à participação dos diversos sujeitos. Buscou também discutir de que maneira saberespráticas das diversas professoras foram incluídas (ou não) no documento. Seguindo os princípios da pesquisa qualitativa, com a perspectiva da investigação narrativa, destaco rotas, trajetórias e desvios no processo desta construção. O estudo recupera a história da Educação Infantil no Brasil e no município de Niterói, buscando compreender o horizonte social dos diferentes sujeitos envolvidos nesta pesquisa, bem como oferecer um panorama geral do tempo/espaço institucional e dos profissionais que participaram/vivenciaram esta experiência. Discuto sobre a pertinência de um currículo na Educação Infantil e os “olhares” dos sujeitos envolvidos na construção do Referencial Curricular. As narrativas produzidas nestes encontros fazem emergir conhecimentos trazidos pelas professoras no seu trabalho diário com crianças pequenas e a importância dos encontros de formação no “miudinho”. O estudo revela também que ao socializar suas experiências de trabalho, os profissionais envolvidos na elaboração deste Referencial podem ensinar lições aprendidas no cotidiano e, também, aprender outras. As narrativas destes sujeitos nos encontros nos revelam que estes vêm se constituindo como profissionais a partir de determinadas condições sociais, culturais e históricas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil, Narrativas Docentes, Currículo

ABSTRAT

The present research searched for comprehend how the process of development of the Curriculum Directives of Early Childhood Education in municipality of Niterói was configured, about the conceptions and the participation of different subjects. It also searched for discuss how knowledge and practices of different teachers were included (or not) in this document. Following the principles of qualitative research, with the perspective of narrative investigation, I detach routes, trajectories and deflections in the process of this development. The study got back the history of the Early Childhood Education in Brazil and in the municipality of Niterói, aimed to comprehend the social horizon of different subjects that are included in this search, as well as offer a panoramic view of time/space institucional and of the professionals that participated/experienced this pratice. I discuss about the relevance of a curriculum in Early Childhood Education and the “looks” of the subjects included in development of Curriculum Directives. The narratives produced in this meetings came out knowledge brought by teachers in their daily work with little children and the importance of the training meetings in “*miudinho*”, it means, more intimate meetings. The study also reveals that, socializing working experiences, the professionals included in the elaboration of this Directive can teach lessons learned daily and learn other lessons too. The narratives of the subjects in this meetings reveal us that they have been forming as professionals from particular social, cultural and historic conditions.

KEY-WORDS: Early Childhood Education, Teacher’s Narratives, Curriculum

SUMÁRIO

1. DE QUE LUGAR EU FALO? O QUE ME MOVE NESTA PESQUISA?	12
2. INFÂNCIAS: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	18
2.1 Infância, criança e educação para os pequenos no Brasil	24
2.3 Papel da mulher na educação dos pequenos	28
2.4 A legislação para a educação dos pequenos	31
2.5 Infância, criança e educação para os pequenos em Niterói	35
3. ROTAS, TRAJETÓRIAS, DESVIOS: CAMINHOS TRILHADOS	55
3.1 Conversas pelo caminho	66
3.2 Abrindo o diário de campo: o processo de construção do Referencial Curricular	74
4. REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONSTRUÇÃO E FORMAÇÃO	92
4.1 Currículo na Educação Infantil?	92
4.2 Com qual criança eu trabalho? Concepção de infância em discussão	101
4.3 “As discussões deveriam ser no miudinho”	107
4.4 Novos encontros	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS	123

1. DE QUE LUGAR EU FALO? O QUE ME MOVE NESTA PESQUISA?

Assim, quando conservamos e descobrimos novos arquipélagos de certezas, devemos saber que navegamos em um oceano de incertezas. (MORIN, 2010)

Em minhas andanças como professora nas escolas públicas, sempre me incomodaram os documentos oficiais que chegavam das Secretarias de Educação como manuais para serem seguidos pelos professores e pelas professoras. Documentos informativos, prescritivos, generalizantes, homogeneizadores, que falavam *pelos* sujeitos que viviam cotidianamente a escola, sem levar em consideração saberes e conhecimentos produzidos por estes diariamente nas relações com as crianças. Documentos nos quais eu não conseguia me enxergar, pois não traziam o movimento, o cheiro, o colorido, as tensões, a vida encarnada nos *espaçostempos*¹ das escolas em que trabalhei. Tais documentos eram facilmente descartados ou empilhados como enfeites nas salas dos professores.

A experiência pedagógica que trago para a discussão é o processo coletivo vivenciado pelas professoras da rede municipal de Niterói, em 2009 e 2010, para a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil deste município. Antes, porém, de introduzir o tema da pesquisa, considero importante atar as quatro voltas do laço que me une a este processo. A primeira volta vem das memórias da infância e dos meus primeiros anos de vida escolar, nos anos de 1970, como *aluna* do então Jardim de Infância² Municipal Rosalina de Araújo Costa³ – JIMRAC. As lembranças deste tempo são muito felizes. Brincava muito nos parques, fazendo bolos e castelos com água e areia, balançava alto para ver os carros e as pessoas que passavam na rua e subia no trepa-trepa de ferros coloridos, embaixo de grandes amendoeiras. Participava de todos os eventos: passeios, festas, peças de teatro, desfile de ‘modas’ na passarela, e até fui baliza na banda de música que desfilava pelas ruas da cidade em datas cívicas. Tempo e espaço de brincadeiras, amizades, inserção ao mundo escolar e ampliação do meu horizonte social e cultural.

¹Utilizei esta forma de escrita a partir das pesquisas realizadas com o cotidiano que unem palavras antes separadas ou apenas ligadas por hífen, criando assim novas palavras, na tentativa de superação da forma dicotomizada defendida pela ciência moderna. Assim, como Deleuze nos desafia, mudar a escrita é criar uma língua nova dentro da própria língua, colocando a língua em desequilíbrio.

² A Portaria CME/FME nº 134/00 instituiu o Ciclo Infantil e, a partir de então, os estabelecimentos públicos de Educação Infantil que eram definidos como Jardins de Infância ou Casas da Criança passaram a chamar-se UMEIS – Unidades Municipais de Educação Infantil - e os termos berçário, maternal e período, utilizados para definir os grupos de criança por idade, foram substituídos por anos de escolaridade da educação infantil. O Ciclo Infantil passou a ser composto de 6 anos (do 1º ao 6º ano) e, hoje, atende dos 4 meses aos 5 anos e 11 meses.

³ Utilizarei também as siglas *Umeirac*, *Umei*, ou, simplesmente, *Rosalina*, quando me referir à escola.

Dando um salto de 20 anos no tempo, prendo a segunda volta do laço quando chego à Rosalina para trabalhar como *professora*. O cheiro, o barulho, as brincadeiras, a música, todo o espaço colorido, disparavam minhas lembranças que então invadiam, impregnavam e atravessavam minha prática e os sentidos de infância e educação que produzia diariamente. Vi-me desafiada a convidar aquela menina-moleca a participar do meu trabalho com os pequenos, observando e interagindo com eles para aprender outros ensinamentos do cotidiano, tentando descobrir como usavam e inventavam a escola a cada dia. Muitas coisas haviam mudado na Rosalina, outras continuavam do mesmo jeito. O espaço é bem amplo e passou por muitas reformas. Foi aumentado o muro que separa a Umeirac da Escola Municipal Altivo César (a gente subia na caixa da bomba d'água para espiar as crianças grandes brincando no pátio). Os brinquedos do parque permanecem os mesmos e têm estruturas de ferro que são pintadas periodicamente. Ainda estão lá as amendoeiras. O chão continua coberto por areia (que requer cuidados com a higienização e trocas constantes). Mudaram os escorregas, que agora são de cimento, e foram colocados gangorra e balanços de madeira. A acolhida, a atenção, o cuidado e o carinho com as crianças não mudaram. E me encantaram quando cheguei à escola.

A feitura desta pesquisa foi movida por esta professora que ali atuava e produzia conhecimentos. Naquela escola, nossa prática era trazida para as reuniões pedagógicas, tornando-se ponto de partida das discussões, aliando às teorias que se encontram subjacentes para, assim, melhor compreendê-la. Aprendi muito através dos diálogos, das experiências relatadas, dos conselhos tecidos nos relatos. Neste movimento, aprendi a desprivatizar minhas experiências de trabalho, compreendi que poderia “ensinar” lições aprendidas no cotidiano e aprender outras. Percebi, a partir da reflexão *prácticateoriaprática*, que o meu local de trabalho era um grande espaço de produção de conhecimentos.

No ano de 2005, fui convidada a integrar a Coordenação de Educação Infantil do município, e aqui acrescento a terceira volta deste laço. A equipe é formada por professoras que, como eu, entendem que é por meio da articulação da prática e da teoria e acreditando na capacidade e potencialidade das crianças e professores que poderemos construir uma escola de fato cidadã, onde a criança seja entendida enquanto ser social, ou seja, alguém que possui uma história, que pertence a uma classe social, que estabelece relações sociais e culturais.

Como integrante desta coordenação tive a oportunidade de caminhar em algumas escolas e conversar com muitas professoras e crianças, conhecendo singularidades e diferenças que são produzidas nos encontros entre adultos e crianças em sua lida diária.

Estas experiências me marcaram e possibilitaram a quarta volta do laço, pois me constituíram professora-pesquisadora⁴ (ESTEBAN e ZACCUR, 2002) da minha própria prática e tal processo me moveu a questionar o porquê de muitas pesquisas e muitos documentos elaborados por Secretarias de Educação ignorarem as experiências cotidianas vividas pelas professoras nas suas relações com as crianças.

Desta forma, venho me constituindo nesta interseção – aluna-professora-integrante da coordenação de Educação Infantil-pesquisadora –, dando voltas e formando um estreito e apertado laço com as professoras que vivenciaram a construção do Referencial Curricular. Processo no qual embarquei no imenso e fantástico mundo de produção de saberes e conhecimentos, a cada volta do laço, em quatro momentos diferentes da minha vida, ampliando sempre minhas perspectivas, meu olhar, minhas possibilidades.

Chegou a hora de retribuir. Minha dissertação é o meu melhor presente.

Iniciando a reflexão, encontramos diversas questões subjacentes à mencionada dicotomia entre a teoria contida nos Manuais de Educação e o cotidiano vivido nas escolas. Constatamos que as Universidades realizam diversas pesquisas, mas de um modo geral existe uma distância entre as teorias e certezas produzidas pelos “intelectuais” e a prática realizada no interior das escolas. Deparamos-nos com professoras e professores que são tratados como consumidores passivos dos conhecimentos produzidos pelos pesquisadores ou pelas Secretarias de Educação. Há algum tempo, venho indagando: Onde está a escola? De que escola falam os manuais produzidos pelas Secretarias de Educação? Que sentidos de escola são maquinados por certas práticas de pesquisa que impõem e buscam o silêncio dos sujeitos que ali atuam, trabalham e produzem conhecimentos? Se perguntarmos aos relatórios daquelas pesquisas e aos documentos oficiais: onde está escola, a insegurança da professora quando assume uma turma de bebês? A professora que aprendeu uma brincadeira nova com suas crianças? A professora que chorou quando um aluno foi internado com desidratação? A professora que sente diariamente o cheiro do lixão em frente a sua escola? A professora que tenta aprender a espantar as moscas do lixão? A professora que aprende músicas e modos de ninar suas crianças? A bagunça das crianças? O cheiro de comida na hora do almoço? O horário gostoso do banho? A briga da professora grevista com a diretora? As lições aprendidas pela professora com o servente morador da comunidade? Onde estão estes sujeitos? Qual o lugar que ocupam nas palestras, nas mesas redondas, nos documentos

⁴ Usamos aqui o conceito professora-pesquisadora como a prática inquieta e reflexiva da educadora que, insatisfeita com seu fazer pedagógico, tenta compreender suas práticas, buscando novas explicações, novas formas de articular teoria e prática.

oficiais, nas apresentações de congressos, nos relatórios de pesquisas? Por que os documentos são produzidos *para* as professoras? Por que não são escritos *com* elas? Como pensar propostas que não se constituam em documentos oficiais prescritivos e que diluam as diferenças? Como construir textos que sejam afirmativos das singularidades das práticas educativas e das histórias locais vividas nas escolas?

Coerente com minha história e desafiada por estas questões me proponho a pesquisar a construção do Referencial Curricular para a Educação Infantil no Município de Niterói⁵, sistematizado entre 2009 e 2010, fruto de inquietações cotidianas apontadas pelos sujeitos das escolas, em um movimento que buscou, principalmente, socialização de experiências, reflexões teóricas e organização do coletivo de profissionais que trabalham com esta etapa, indicando a tentativa de uma escrita democrática.

Desse modo, através de experiências vividas em meus (des) caminhos pelo *chão*⁶ da Educação Infantil, nos diálogos realizados com professoras, professores, crianças, funcionários, nos encontros e desencontros vividos na pluralidade do cotidiano, algumas questões movimentaram minha pesquisa: Como se configurou o processo de construção dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil no tocante as suas concepções, etapas e formas de realização? Como os diferentes sujeitos se organizaram para participar desse processo? Até que ponto esse processo se constituiu efetivamente como um movimento de construção coletiva? Como trazer para a escrita do Referencial diversas infâncias presentes nas escolas? Seus sons, cheiros, cores, alegrias, tristezas? Como incluir *saberespráticas* das diversas professoras no centro da construção deste documento?

Na tentativa de responder algumas questões (sem esgotá-las), a pesquisa traz como objetivos compreender como se configurou o processo de construção dos Referenciais no que se refere às concepções e participação dos diversos sujeitos. Com base nesta compreensão, discutir de que maneira *saberespráticas* das diversas professoras foram incluídas (ou não) no documento.

Para tentar contemplar estes objetivos, apresento no próximo capítulo um pouco da história da Educação Infantil no Brasil e no município de Niterói, buscando compreender o

⁵ NITEROI.SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Referenciais Curriculares para a Rede Municipal de Ensino de Niterói: Educação Infantil – Uma construção coletiva. Niterói, RJ, 2010.

⁶ Utilizei esta imagem a partir do texto “Observando jardins no chão das escolas”, escrito pelas professoras Célia Linhares e Regina Leite Garcia, e apresentado no Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2001.

horizonte social⁷ dos diferentes sujeitos envolvidos nesta pesquisa, bem como oferecer um panorama geral do tempo/espaço institucional e dos sujeitos que participaram/vivenciaram esta experiência⁸.

Em seguida, delinheio os contornos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa com a perspectiva da investigação narrativa, destacando rotas, trajetórias e desvios na construção do Referencial Curricular, as conversas e os caminhos trilhados.

Passo então a discutir os “olhares” dos sujeitos envolvidos nos encontros de construção do Referencial Curricular da Rede Municipal de Niterói. As narrativas produzidas nestes encontros fazem emergir conhecimentos trazidos pelas professoras no seu trabalho diário com crianças pequenas e a importância dos encontros de formação no “*miudinho*”. Neste sentido, partindo de uma perspectiva dialógica, procuro compreender seus saberes e fazeres, mas para isso, é necessário escutar aquilo que tem a nos dizer sobre a própria experiência, a partir da articulação entre o texto – os enunciados destes profissionais – e o contexto – as condições de enunciação (BAKHTIN, 1992). Essas condições de enunciação estão referidas ao contexto imediato de realização da pesquisa, ou seja, aos encontros realizados para a elaboração do Referencial Curricular, e àqueles mais amplos, relacionados à história da Educação Infantil.

Acredito que os encontros⁹ para a construção do Referencial Curricular abrem possibilidades para discussões problematizadas por textos, debates, diálogos, imagens, mas também podem garantir momentos para socializar experiências, narrar histórias vividas nos cotidianos das escolas, fiar indagações, conselhos e outros sentidos aos textos relatados. Assim, entendo que ao socializar suas experiências de trabalho, os profissionais envolvidos na elaboração deste Referencial podem continuar a ensinar lições aprendidas no cotidiano e

⁷ Segundo Bakhtin, toda produção enunciativa relaciona-se com o conteúdo interior e com a expressão exterior. A expressão é caracterizada exatamente pelo signo que parte de um sujeito e direciona-se a outro. Essas relações se concretizam a partir de um horizonte social envolvido na expressão. O horizonte social orienta os valores construídos na interação; é o espaço-tempo compreendido em uma relação verbal, ou seja, o espaço-tempo da enunciação. Essa relação espaço-temporal envolve um tempo mais prolongado e um mais imediato, considerando, também, a memória do futuro na relação entre os interlocutores. Da mesma forma, o espaço envolve tanto configurações mais amplas, como específicas. Cada grupo construirá seu repertório de signos e enunciados que direcionarão as criações ideológicas de sua época. É preciso estabelecer diferenciação entre o horizonte e o ambiente: enquanto o primeiro coloca-se em relação ao signo, o segundo refere-se ao lugar fora do signo; o primeiro é social e o segundo, apesar de social, é mais voltado para o físico.

⁸ Compreendo experiência na perspectiva defendida por Larrosa (2002): aquilo que nos passa, nos toca, nos atravessa e nos transforma.

⁹ No Capítulo 3, apresento o processo de organização dos encontros, os sujeitos que participaram e as narrativas dos espaçostempos provocadas pelas conversas.

também aprender outras. As narrativas destes sujeitos nos encontramos nos revelam que estes vêm se constituindo como profissionais a partir de determinadas condições sociais, culturais e históricas. Vamos começar esta caminhada...

2. INFÂNCIAS: HISTÓRIA E CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Resgatar a história de vida dos homens significa não só reconstituir-lhes enquanto sujeitos, mas reconstituir também sua cultura, seu tempo, sua história, reinventando a dialogicidade, a palavra, a memória, na tensão do particular e da totalidade. (KRAMER, 1998)

Este capítulo pretende resgatar um pouco da história da Educação Infantil no Brasil e no município de Niterói, tentando compreender como em diferentes momentos a prática com as crianças pequenas foram/são influenciadas pelas concepções de infância e educação.

Para esta abordagem tomo como referência a discussão de história em Walter Benjamin (1993). Este autor questiona a ideia de progresso e de um conceito de história que trata o tempo de forma linear, como se a vida fosse uma sequência de etapas evolutivas. Ele apresenta um outro conceito de história, no qual passado, presente e futuro estão entrecruzados. A ideia de tempo entrecruzado possibilita que a história seja refeita ao invés de esperarmos que aconteça o que já parece estar determinado.

O agora é o presente do historiador, no momento em que ele escreve a história. Passado e presente são, para o historiador, objetos de construção – arrancados do fluxo de um tempo vazio e homogêneo. (BENJAMIN, 1993, Tese 13)

Assim, uma história que não é feita de grandes nomes e feitos, que não está determinada, mas uma história que pode ser revisitada, que pode ser criticada, e pode ser mudada pelas ações dos sujeitos no presente.

Costumamos relacionar a noção de criança às seguintes ideias: espontaneidade, alegria, vivacidade, pureza, inocência, beleza, travessura, fragilidade, sinceridade, entre outras. Podemos nos perguntar: que representação de criança e de infância subjaz estas definições? Há ou houve outras maneiras de compreender os conceitos de criança e infância ao longo da história brasileira? Como os modos de categorizar crianças e infâncias foram e vêm sendo incorporados (ou não) às políticas, aos currículos, às metodologias e às práticas pedagógicas das instituições brasileiras que oferecem Educação Infantil? Que conhecimentos, valores, atitudes, habilidades foram e vêm sendo privilegiados nos currículos e políticas de atendimento às crianças? *Todas* as crianças, de *todas* as classes sociais, culturas, etnias, sem distinção, têm os mesmos direitos? Qual é o nosso papel de educadores e de pesquisadores em educação?

Nós, profissionais que trabalhamos na Educação Infantil, enfrentamos alguns desafios: possuímos conhecimentos teóricos sobre a infância, mas muitas vezes temos dificuldades de

lidar com populações infantis. Desta forma, refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância é condição para planejar o trabalho pedagógico e para implementar o currículo para este segmento. Algumas questões sobre esta temática me provocam neste momento de feitura deste texto: Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade?

Na tentativa de responder a tais questionamentos, busco a sociologia, a história e a antropologia, tentando desta forma me afastar um pouco de referenciais eminentemente psicológicos - uma psicologia do indivíduo, dos dons e das aptidões – que insistem em caracterizar a criança como imatura e dependente, carente e incompleta, uma infância definida pela falta, por aquilo que não é, que não tem, que não conhece, uma criança compreendida pela negação de sua humanidade. Assim, a ela cabe ser moldada ou no máximo que se desenvolva para tornar-se alguém no dia em que, adulta, deixe de ser criança. Desta forma a criança é vista ou como uma “esponja” absorvente ou como uma semente a desabrochar, um “vir a ser”.

Acredito que se deve colocar urgentemente em pauta a condição histórica e cultural das crianças, rompendo com o conceito único e abstrato de infância, chamando a atenção para o fato de que existem infâncias e não infância, pelos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que envolvem essa fase da vida. Esse olhar sensível para as singularidades das infâncias possibilita ver as crianças pelo que são no presente, sem se valer de estereótipos, ideias pré-concebidas ou de práticas educativas que visam a moldá-las em função de visões ideológicas e rígidas de desenvolvimento e aprendizagem.

Fazendo um passeio pela história, encontro Philippe Ariès, pesquisador francês do campo da nova história, que se tornou conhecido no Brasil na década de 1980 por pesquisar a vida privada. Publicou nos anos de 1970 “História social da criança e da família”, estudo que, mesmo permeado de críticas, inaugura uma nova linha de investigação: a história da infância. Sua obra contribuiu para entendermos que a ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. A partir da análise de pinturas, testamentos, inscrições em túmulos, cartas, dados demográficos, o autor veio demonstrar que a sociedade europeia ocidental só iria iniciar um processo de reconhecimento de suas crianças a partir dos séculos XVI/XVII. Segundo Ariès, na Idade Média e no início dos Tempos Modernos, não podemos falar ainda de uma particularização da criança na sociedade, apenas de um sentimento de “paparicação”, uma vez que, assim que podiam dispensar o cuidado da mãe ou ama, ocorria o ingresso no mundo

adulto. As mudanças sociais, econômicas, religiosas, políticas ocorridas ao final do século XVII começam a criar o início da particularização da infância, que emerge junto com a organização da sociedade burguesa, pautada nos ideais do liberalismo e, com ela, a reestruturação do espaço destinado para as crianças.

Porém, se realizarmos uma leitura simplificada de sua obra, poderemos chegar à conclusão de que foi na Europa que surgiu o primeiro sentimento de infância, mas pesquisas etnográficas demonstram que diversas comunidades, fora desse continente, já demarcavam um lugar diferenciado dos adultos para as crianças. Outra questão importante é que o sentimento de infância começa a ser construído na Europa quando esse continente desvelava pelas grandes navegações, discernia a complexidade do mundo e ampliava o contato com outras culturas. A própria construção social de infância na Europa pode ter sido construída a partir desse contato com outros povos. Ao tratar dessa questão, Lopes (2005) diz que:

Assim, podemos dizer que as condições materiais e simbólicas de produção da existência das crianças são bastantes diferenciadas. Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. A pretensa universalidade, pressuposta no pensamento de Áries para o ser criança no mundo ocidental, na verdade, esconde uma variedade de dimensões de infância que variam de localidade para localidade e constituem uma diversidade de marcas sociais. (LOPES, 2005, p.18)

Reconheço a procedência das críticas dirigidas a Ariès, a maneira isolada pela qual estudou a criança, desconsiderando o contexto social no qual se via inserida, e a generalização de seus achados a partir de suas fontes pouco representativas, a transposição de sua pesquisa sem levar em consideração a diversidade cultural, social e política presentes nas diversas sociedades; mas, ainda assim, considero importante o rompimento provocado por sua obra, em especial no que se refere à infância.

Provocadas por este estudo, podemos considerar: a condição e a natureza histórica e social das crianças; a necessidade de pesquisas que aprofundem o conhecimento sobre as crianças em diferentes contextos, e a importância de atuar considerando-se essa diversidade.

Bernad Charlot, intelectual marxista, denunciou como a escola foi colocada em leilão, publicou, nos mesmos anos de 1970, “A mistificação pedagógica”, onde discutiu a ideia de infância no pensamento pedagógico comum, entre os filósofos e nos sistemas pedagógicos. As contribuições desse sociólogo francês também foram fundamentais e ajudaram a compreender o significado ideológico da criança e o valor social atribuído à infância: a distribuição desigual de poder entre adultos e crianças tem razões sociais e ideológicas, com

conseqüências no controle e na dominação de grupos. Suas ideias favorecem a compreensão da infância de maneira histórica, ideológica e cultural.

A partir dessas leituras, compreendo que,

o sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões de espaço e do tempo que, ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda vida. Cada sujeito é atravessado por essas dimensões, que lhes definem um lugar e uma condição social no espaço e tempo. Cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa a esse local, mas também designa existência de espaços físicos que materializam essa condição. (LOPES, 2005, p.18)

Nesse processo de busca da compreensão da infância na história, como em toda ação de conhecer, provisoriedade e descontinuidade são a marca. Por isso, estes estudos contribuíram na minha trajetória da pesquisa por perceberem a criança em seu contexto social, cultural e histórico. Mas, nessa jornada, novos encontros foram realizados e pude então encontrar com Benjamin. Através de suas leituras, encontrei pistas de uma antropologia filosófica capaz de entender o ser humano, e conseqüentemente a infância, na sua dimensão micro, sem abrir mão da totalidade e assim compreender a delicada complexidade da infância e a dimensão criadora das ações infantis.

Benjamin encara a criança com um outro olhar, com base em uma crítica da cultura e da sociedade moderna. Com já foi falado, a criança - filhote do homem, ser em maturação, cidadão do futuro, esperança de uma humanidade que não tem mais esperança - é superada por uma criança parte da humanidade, que é sujeito de sua tradição cultural, e que é capaz de recriá-la, criança que reconta e ressignifica uma história de barbárie, refazendo essa história partindo dos despojos, do lixo, dos detritos, dos trapos, dos farrapos, da ruína. As crianças “fazem história a partir dos restos da história”, o que as aproxima dos inúteis e dos marginalizados (BENJAMIN, 1984, p.14). A cultura infantil é, pois, produção e criação. As crianças produzem cultura e são produzidas na cultura em que se inserem (em seu espaço) e que lhes é contemporânea (de seu tempo).

Desta forma, ao longo do texto, destaquei teóricos que conceberam a infância tendo como categorias centrais história, sociedade e cultura. A própria infância passa a ocupar o lugar central em uma concepção de história que se vê e se quer crítica.

O homem como ser histórico tem uma infância e esta pode ser vista como possibilidade de compreensão de uma época da história. Nesta concepção, a infância aparece como coletiva. A infância de um homem está relacionada à infância dos homens, à memória individual ligada à memória coletiva. Para refazer a memória histórica é necessário rever a

infância. Rememorar o passado é poder enxergar o presente de forma crítica, mudando o futuro e assim escrevendo uma nova história.

Retornando a sua infância vivida em Berlim, Benjamin busca compreender a realidade daquela época, baseada na visão específica do menino. Em suas obras, é do menino Walter que Benjamin fala, mas é também de uma era, de um momento da história, de uma sociedade. Rememora dessa forma a história da humanidade, ao mesmo tempo que rememora sua própria história.

A criança, que para o adulto é desajeitada e ingênua, toca o interesse de Benjamin.

O corcundinha era da mesma espécie. Contudo não se aproximou de mim. Só hoje sei como se chamava. Minha mãe me revelou seu nome sem que eu o soubesse. “Sem jeito mandou lembranças” era o que sempre me dizia quando eu quebrava ou deixava cair alguma coisa. E agora entendo do que falava. Falava do corcundinha que me havia olhado. Aquele que é olhado pelo corcundinha não sabe prestar atenção. Nem a si mesmo nem ao corcundinha. Encontra-se sobressaltado em frente a uma pilha de cacos: “Quando a sopinha quero tomar/ É a cozinha que vou,/ lá encontro um corcundinha/ Que minha tigela quebrou. (BENJAMIN, 1995, p.141)

O “corcundinha” caracteriza a maneira da criança ver o mundo. Ao ser olhada por ele, a criança torna-se “sem jeito”. O que seria para o adulto desatenção, para Benjamin é o jeito próprio da criança. Insegurança, desorientação, fragilidade, criatividade, curiosidade, percepção, fantasia, palavras que nos ajudam a entender esse jeito. São essas características da criança que as aproxima do colecionador, do artista. A criança olha ao contrário, o avesso, a dobra. A incapacidade de entender certas palavras, de conhecer alguns objetos, leva-a a explorar o mundo, torna-a livre para penetrar no labirinto. “No limiar do labirinto, a criança não manifesta medo; pelo contrário, o desejo de exploração predomina como se soubesse, confusamente, que só poderá se reencontrar se ousar perder-se” (GAGNEBIN, 2007, p.91).

Benjamin revela um profundo e sensível conhecimento sobre a criança como indivíduo social e fala de como ela vê o mundo com seus próprios olhos e como ela é capaz de enxergar o que o adulto não vê. Ele não toma a criança de maneira romântica ou ingênua, mas a entende na história, inserida numa classe social, parte da cultura e produzindo cultura. Ao analisar os livros infantis ele diferencia o que seria claro e compreensível de algo bobo, “a criança exige do adulto uma representação clara e compreensível, mas não infantil” (BENJAMIN, 2002. p.55). A crítica feita à modernidade é também uma crítica à construção do olhar da infância na modernidade.

Ao trazer a figura do pedagogo, ele traz a questão de um preconceito moderno de que “as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente

inventivo na produção do entretenimento delas” (Idem, p.57). A busca pela descoberta do que seria mais criativo e apropriado à criança seria, desde o Iluminismo, a função do pedagogo.

Vendo a literatura como forma da criança revelar seu próprio olhar, fala de como tem sido presente nesta produção a concepção que o adulto tem da criança e não da própria criança. Como alguém capaz de recriar, as crianças subvertem a ordem das coisas conseguindo perceber o que para o adulto está obscuro.

É que as crianças são especialmente inclinadas a buscarem todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se processa de maneira viável. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos detritos que se originam da construção, do trabalho no jardim ou na marcenaria, da atividade do alfaiate ou onde quer que seja. Nesses produtos residuais elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas. Neles, estão menos empenhados em produzir as obras dos adultos do que em estabelecer uma relação nova e incoerente entre esses restos e materiais residuais. (Idem, p.57)

Com esse desejo da busca, a criança sente-se atraída pelos restos de construções. Desvendando o mundo, a criança transforma-se e o transforma. Brincando com a realidade a criança constrói outro universo, ela ressignifica conseguindo ver o novo sempre igual, colocando a verdade como provisória diante das “certezas” do mundo adulto. O “não saber” da criança é algo positivo, é um olhar de potência, de possibilidade, diferente do olhar do filisteu. A figura do filisteu é a figura do adulto, de quem tem experiência, do homem moderno, utilitário, avesso às artes. É a figura de quem subjuga, do sujeito pobre enquanto ser humano.

Falando dos jogos e brinquedos, mais uma vez Benjamin trata do modo como os adultos interpretam a sensibilidade infantil. Assim como na literatura, os jogos e brinquedos estão impregnados pelos vestígios dos adultos. Ele acredita que o brinquedo é um confronto entre a criança e o adulto, muito mais do adulto do que da criança, “pois quem senão o adulto fornece primeiramente à criança os seus brinquedos?” (Idem, p.96) Assim resta à criança usar sua imaginação e transformar todo e qualquer objeto em brinquedo.

Analisando a história cultural do brinquedo, o livro infantil, os jogos, a pedagogia colonial, a pedagogia comunista, o teatro infantil proletário, ou falando do canteiro de obras, da criança lendo, da criança que chegou atrasada, da criança lambiscando, andando de carrossel, da criança desordeira, escondida, do corcundinha, ele expressa o conhecimento que tem da criança. Por imagens, observando o movimento, seu olhar é atraído pelo que aparentemente parece insignificante. Como a criança, ele vê a dobra, os restos.

O contato com sua obra me sensibilizou e me provocou a tentar ver o mundo com outros olhos, ou melhor, com os olhos de uma criança. O exercício de olhar a contrapelo tem sido um desafio para quem está acostumada a olhar de “forma ordenada”. A riqueza de sua

obra leva-nos a pensar a vida, o nosso papel na sociedade, o nosso presente, o passado, o futuro. Com ele aprendemos que há limites no que pode ser escrito, mas não há limite no que pode ser expresso. Diferentemente da cultura moderna que procura transmitir uma comunicação, em sua obra encontramos o espaço da expressão. Desta forma sua leitura contribui para pensarmos: Conhecer a infância não significa uma das possibilidades para os adultos humanizarem suas relações com as crianças? O que elas têm a nos ensinar sobre a vida?

2.1 Infância, criança e educação para os pequenos no Brasil

Buscando compreender melhor a educação dos pequenos hoje, com o intuito de poder trazer reflexões para superar alguns obstáculos, volto ao passado tentando reconstruir este processo da constituição da Educação Infantil no nosso país.

Reconhecemos que, desde o período colonial, a educação brasileira carrega o traço marcante, lamentável e triste, da discriminação, da segregação e da exclusão. A começar pelos jesuítas que, durante dois séculos (de 1549 até 1759), se encarregaram da catequese dos índios, da educação dos filhos dos colonos, da formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, e também do controle da fé e da moral dos habitantes da colônia. O trabalho dos jesuítas interessava ao governo de Portugal que via na educação um meio de submissão e de domínio político. A ideologia dominante da época considerava que o escravo negro africano cumpria nos seus trabalhos compulsórios a vontade divina. A eles não era destinado nenhum processo especial de evangelização, sua formação era feita através dos sermões.

A tarefa da Companhia de Jesus não foi fácil, pois de um lado estavam os indígenas de língua e costumes desconhecidos e, de outro, os colonizadores portugueses que eram rudes e aventureiros e tinham hábitos que os religiosos criticavam. Houve, portanto, um choque cultural entre as práticas e crenças indígenas e as dos colonizadores. Os padres ridicularizavam a figura do pajé e os ensinamentos da tribo, condenavam a poligamia, pregavam a forma de casamento cristão e, assim, começaram a abalar o sistema colonial primitivo, levando à aculturação dos “silvícolas”.

Terá sido assim a vida nos colégios dos padres um processo de co-educação das duas raças – a conquistadora e a conquistada: um processo de reciprocidade cultural entre os filhos da terra e meninos do reino. Terão sido os pátios de tais colégios um ponto de encontro e de amalgamamento de tradições indígenas com as europeias; de intercâmbio de brinquedos; de formação de palavras, jogos e superstições mestiças.

O bodoque de caçar passarinho dos meninos índios, o papagaio de papel dos portugueses, a bola de borracha, as danças, etc. terão aí se encontrado, misturando-se. (...) É pena que, posteriormente, ou por deliberada orientação missionária, ou sob pressão irresistível das circunstâncias, os padres tivessem adotado o processo de rigorosa segregação dos indígenas em aldeias e missões. (...) a verdade é que, segregando os missionários aos catecúmenos da vida social, o que sucedeu foi se artificializarem estes numa população à parte da colonial; estranha às suas necessidades, aos seus interesses e aspirações; paralisada em crianças-grandes; homens e mulheres incapazes de vida autônoma e desenvolvimento normal. (FREYRE, 1933, p. 212-213)

Havia uma divisão entre as escolas indígenas, cuja finalidade era pacificar e cristianizar os índios tornando-os dóceis para o trabalho, e as escolas para os filhos dos colonos que tinham como objetivo reforçar a cultura do branco colonizador, reafirmando sua origem europeia e sua superioridade sobre a população nativa, negra e mestiça. De acordo com Amado (1990, p.18):

Além de deter o poder político e econômico, era preciso também deter os bens culturais importados. E isso permitiu que, na colônia, vigorassem hábitos aristocráticos, procurando-se imitar os hábitos da camada nobre portuguesa. E o sistema educacional era o principal canal de consolidação do etnocentrismo, ou da importação e imposição da cultura europeia.

A atividade educacional dos jesuítas impôs ao Brasil a cultura etnocêntrica europeia, com seus valores, a crença religiosa católica, enfim, a visão de mundo do homem branco, europeu, civilizado. Os negros, os índios, as mulheres e as crianças menores de 10 anos estavam excluídos do sistema. Aliás, a cultura nativa indígena – sua arte, seu modo de vida e de professar a fé – foi destruída ou, na melhor das hipóteses, muito modificada.

No Império, a postura excludente e discriminatória continuou. Isto pode ser verificado no Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte, de 1854, que, entre outras medidas, estabelecia que o público alvo do ensino primário e secundário era a *“população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas”*. Os escravos não podiam se matricular nas escolas públicas. Esta exclusão vinha ratificar a marca da sociedade imperial da subordinação dos escravos aos homens livres. A escola primária receberia os indivíduos livres com idades entre 5 e 14 anos e o ensino secundário alunos entre 14 e 21 anos. Esta demarcação de idades visava distinguir e separar os indivíduos e revelava determinadas percepções sobre as diferentes fases da vida humana. A lei ainda decretava a separação das escolas de meninos das de meninas que funcionavam em casas e locais diferentes. Mas não mencionava as *“meninas pobres”*. A instrução primária para as mulheres visava formá-las para vida doméstica, em detrimento da vida pública reservada aos homens. (MARTINEZ, 1997)

A mortalidade infantil era também alvo de estudo dos médicos higienistas do Segundo Império. Se a mortalidade era grande entre as crianças brancas, era maior ainda entre os negros escravos. As mulheres negras, além de terem que voltar ao trabalho três dias após darem a luz, também eram utilizadas com amas-de-leite, e muitos filhos de escravas tinham como destino a Roda.

A Roda ou Casa dos Expostos ou Casa dos Enjeitados existia em quase todos os países do mundo nos séculos XVIII e XIX. A Roda era o nome pelo qual era conhecida a Casa dos Enjeitados e originou-se devido a sua semelhança ao dispositivo pelo qual as crianças eram deixadas nessa casa: um cilindro com uma parte que ficava para o lado de fora da casa e outra para o lado de dentro. Uma pessoa depositava a criança, tocava a campainha e uma outra pessoa vinha da casa e girava o dispositivo trazendo a criança para dentro. Os usuários da Roda eram basicamente as escravas que levavam seus filhos, mas também chegavam crianças brancas e o anonimato dos pais era preservado. Os senhores também entregavam os filhos das escravas à Roda para não precisarem se preocupar com a criação dos mesmos e para usar as escravas como amas-de-leite.

Em 1738, no Rio de Janeiro, Romão de Mattos Duarte funda o primeiro asilo para crianças no Brasil. Surge a chamada Casa dos Expostos, cujo objetivo caritativo-assistencial era o reconhecimento dos enjeitados com ações de fundo religioso das Irmandades, sem intervenção do Estado Colonizador. Embora o objetivo da Roda fosse salvar a vida dos enjeitados e diminuir a mortalidade, isso não foi possível devido ao grande número de crianças e as péssimas condições de higiene, tornando-se um local propício à proliferação de doenças e mortalidade precoce.

A partir do meado do século XIX, os higienistas começam uma árdua campanha de críticas aos hábitos das mulheres nobres de darem seus filhos para serem amamentados por escravas, e os abolicionistas também passam a criticá-las. A crítica dos higienistas à utilização da Roda e das amas-de-leites tinha um objetivo claro: reformular a conduta das mulheres das classes abastadas em face dos filhos. Outra questão importante em relação a essa campanha, revela uma concepção da infância como tempo de preparação para a vida adulta, que desconsiderava as peculiaridades da criança no presente. Além disso, esta abordagem das famílias, com o objetivo de ensinar-lhes a forma adequada de educar seus filhos, baseava-se numa perspectiva de controle e conformação tanto da criança quanto da família à ordem existente.

O advento da República proporcionou uma modificação significativa na sociedade brasileira. O Brasil deixa de ser uma sociedade escravista para ser uma sociedade capitalista,

em que as relações de produção passam a ser de trabalho assalariado e livre. Surge nessa época um novo problema: o que fazer com os filhos das escravas e das criadas a fim de liberá-las para o serviço doméstico?

No período da Lei Áurea, ainda não existiam as creches. O Imperador e a Imperatriz do Brasil, presentes em Paris na vigésima sessão pública sobre as creches, importam de lá sua definição: a creche é um estabelecimento da beneficência que tem por fim receber, todos os dias úteis e durante as horas de trabalho, as crianças de até dois anos, cujas as mães são pobres, de boa conduta e trabalham fora de seu domicílio, segundo jornal da época¹⁰.

Num movimento filantrópico em prol da educação popular, surgem as creches (para as crianças de zero e dois anos), as salas de asilo (para as crianças de dois a sete anos) e as escolas primárias (para as crianças de sete a dez anos). Essas instituições têm por objetivos conter as classes populares e liberar a mão-de-obra feminina.

As transformações do tempo à modernidade acentuam mais desigualdades e injustiças. O êxito no caminho do progresso “exige” uma nova concepção de mundo e, dentro deste contexto, aquela creche com função de guardiã não atende mais à demanda da população. Assim, a pré-escola aparece como necessária no século XVIII a partir das transformações sociais, econômicas e políticas que ocorriam na Europa, porém com um caráter assistencialista, para afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista exigia. Mais adiante no século XIX, a função da pré-escola ressurge com uma nova visão: a de proporcionar uma educação que compensasse as carências das crianças pobres. São criados os Jardins de Infância na Alemanha, Itália, Estados Unidos, etc., principalmente nas áreas de extrema pobreza. Vemos então a pré-escola como educação compensatória.

Foi depois da II Guerra Mundial que a pré-escola ganhou contornos de educação preparatória. Depois de influências de várias áreas (Psicanálise, Linguística, Antropologia, Sociologia, etc.), ela apareceu como capaz de suprir não só as “carências” materiais, mas também culturais, linguísticas e afetivas, de crianças das classes populares. A defesa da abordagem da privação cultural e dos programas pré-escolares, com função compensatória que, confundindo, convenientemente, “diferença” com “deficiência”, criava mitos com relação ao fracasso escolar e propunha como panaceia a educação pré-escolar.

Em 1959, ao ser proclamada a Declaração Universal dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas, a criança passou a ser reconhecida legalmente como um ser

¹⁰ Jornal: A Mãe de Família, jan., 1879, p.3.

humano singular, com características específicas e com direitos próprios, enfim como cidadão. No entanto ao verificar a situação da infância no nosso país percebemos o quanto esses direitos não são atendidos, devido à profunda desigualdade existente e insuficiência de políticas sociais para solucionar questões como: altas taxas de mortalidade, frequência e permanência na escola, trabalho infantil, maus-tratos, mortes por causas violentas, abuso sexual, negligência.

O modo como as crianças vivem e são tratadas, assim como as diversas violações de seus direitos e o crescente aumento da violência na sociedade são questões amplas, mas frequentemente trazidas para o espaço escolar. Não podemos pensar na existência de um único conceito de infância, pois pensar a criança e as infâncias implica analisar uma multiplicidade de diferenças como as de classe social, etnia e gênero. Para conhecê-la melhor é necessário levar em conta suas condições reais de vida, suas histórias, suas culturas.

A criança é concebida na sua condição de sujeito histórico que verte e subverte a ordem e a vida social. Analiso, então, a importância de uma antropologia filosófica (nos termos que dela falava Walter Benjamin), perspectiva que, efetuando uma ruptura conceitual e paradigmática, toma a infância na sua dimensão não-infantilizada, desnaturalizando-a e destacando a centralidade da linguagem no interior de uma concepção que encara as crianças como produzidas na e produtoras de cultura. (KRAMER, 2005, p.14)

No limiar do século XXI começam a surgir outros modos de olhar e tratar a criança através de novas concepções acerca da infância. Por isso o trabalho pedagógico na escola deve estar comprometido com as transformações necessárias para que a sociedade se torne mais democrática. Tratar a criança como cidadão implica o reconhecimento de seus direitos.

2.2 Papel da mulher na educação dos pequenos

No final do século XVIII e início do século XIX, a mulher se tornou o centro privilegiado para a consolidação da burguesia como classe no poder. Esta fase é marcada por produções teóricas de instruções à família de como educar bem suas crianças, baseando-se numa perspectiva de controle e formação, tanto da criança quanto da família, à ordem social vigente. Por isso, grande destaque era dado à mulher, que deveria desempenhar as funções de criar no lar um local agradável à educação dos filhos e ao bem estar de toda família.

Neste período de retorno aos ideais conservadores, foi estabelecida uma divisão entre as esferas públicas e privadas, cabendo ao homem o espaço público, sendo este o provedor da família, e, para a mulher era destinado o espaço privado, doméstico. Nesse espaço a mulher

era vista como a principal responsável pela educação da criança, devido às características e habilidades femininas.

Esta discussão é muito importante para compreensão da construção da docência junto à criança pequena, que foi influenciada pela ênfase dada às características femininas como condição fundamental para o exercício da tarefa de educar os pequenos. Em relação a este assunto, Almeida destaca que

como o cuidado com crianças não fugia à maternagem, o magistério representava a continuação de sua missão [da 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)

Observamos que, no final do século XIX e início do século XX, a mulher encontra no magistério uma possibilidade de ingressar no espaço público, só que este ingresso esbarra com a dificuldade em percebê-la como profissional. Neste sentido o trabalho da mulher/professora é visto como “missão” e “vocação”, continuidade das funções que exercia no lar.

Kuhlmann Jr. (2001) destaca que o modelo de educação oferecida pela mãe no lar fundamentou as propostas pedagógicas para a educação das crianças em instituições educacionais no início do século XX. As características de mãe e o papel desempenhado no espaço privado eram considerados suficientes e necessários para o desempenho da função de educadora.

Arce (2001) ressalta que o modelo feminino ideal de obediência, afetividade, dedicação, doação, eram associados às qualidades necessárias à educadora de crianças pequenas. Neste sentido os discursos defendiam que as qualidades pessoais se sobrepujassem às competências profissionais.

Cerisara (2002) destaca alguns pontos para fundamentar como a identidade dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas tem se constituído socialmente. Para esta autora, uma profissão que inclui/supõe funções de maternagem; uma profissão que mantém práticas domésticas femininas muito similares às práticas das mulheres em suas casas, sem que esteja claro que o que as diferencia é o caráter de intencionalidade pedagógica das professoras; uma profissão que tem se constituído no feminino e que traz consigo as marcas do processo de socialização que, em nossa sociedade, é orientado por modelos de papéis sexuais dicotomizados e diferenciados, portanto, desiguais; uma profissão que tem um caráter de ambiguidade tanto pelo tipo de atividade que a constitui quanto pela responsável por

realizá-la, oscilando entre o domínio doméstico da educação (casa - mãe) e o domínio público da educação formal (escola - professora).

Para compreender a constituição destas profissionais é necessário considerá-las em seu contexto sócio-cultural-histórico, incluindo também a existência de contradições sociais como as oposições de gênero, raça, idade. É necessário, como nos indica Louro (1997, p.45), que em nossas pesquisas, “os sujeitos individuais e coletivos não sejam neutros, mas que ao contrário se apresentem como homens e mulheres construindo-se no processo histórico, através de suas várias e intrincadas relações de classe, gênero e raça.”

O aprofundamento desta questão é relevante quando percebemos que, historicamente, esta profissão tem sido relacionada aos fazeres domésticos, pelos quais a mulher era responsável. Assim, é importante discutir o lugar que a mulher ocupa nesta sociedade. Não se trata de uma discussão que considere as diferenças biológicas entre mulher e homem, mas sim questões sociais e históricas. Ou seja, o fazer-se homem ou mulher não é um dado resolvido no nascimento pelas características biológicas de cada um, mas construído através de práticas sociais masculinizantes ou feminilizantes, de acordo com as diferentes concepções presentes em cada sociedade.

A discussão de gênero na constituição da profissão docente na Educação Infantil é importante na medida em que possibilita a ampliação do olhar desta profissional para a sociedade, significa compreender que o conceito de gênero não está presente apenas na experiência doméstica, mas em todos os sistemas econômicos, políticos ou de poder. De acordo com Cerisara (2002), “tomar consciência de sua condição subalterna de gênero pode contribuir para que esta profissional se dê conta do seu papel como agente reprodutor, mas também transformador do cotidiano das instituições de educação infantil”.

Outra discussão importante para a constituição desta profissional diz respeito aos discursos que se dirigiam às professoras de Educação Infantil nas revistas, manuais, textos de orientação didática. Estes materiais davam ênfase às características de mãe, ao mito da educadora nata, ao exercício das atividades por amor, vocação, missão e na forma de doação, negando assim a profissionalização. Além disso, o tom prescritivo, no gênero instrucional, buscava orientar passo a passo as ações das educadoras, evidenciando a pouca autonomia das professoras na realização de seu trabalho. Tais estratégias de desqualificação do trabalho da professora de Educação Infantil têm atendido a diferentes objetivos em contextos históricos diversos.

Kuhlmann Jr. (2001, p. 164) constata o aspecto de “receituário” ao analisar a Revista do Jardim de Infância, material publicado em fins do século XIX, cujo objetivo era orientar os

professores em relação ao trabalho com a metodologia idealizada por Froebel para os jardins-de-infância. Esta publicação dirigiu-se à professora como se fosse uma criança a ser educada pela revista, inclusive na apresentação gráfica do material. Tal "imagem da mulher como profissional infantilizada" seria, segundo o autor, uma forma de amenizar "a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público".

Podemos perceber que as pesquisas que vêm se debruçando sobre a inserção da mulher no campo da educação sinalizam que tal inserção se dá de forma contraditória, assim como é contraditória sua posição na sociedade: ao mesmo tempo em que essa inserção representa a abertura de um novo campo de atuação profissional, com a entrada no espaço público, as características exigidas para tal atuação são definidas por questões de gênero, relacionadas aos papéis desempenhados pela mulher no espaço privado.

Sem ter a intenção de dar uma definição acabada do perfil destas profissionais de Educação Infantil, apenas destaco que elas têm sido mulheres, de diferentes classes sociais, de diferentes idades, de diferentes etnias, com diferentes trajetórias pessoais e profissionais, com diferentes expectativas frente a sua vida pessoal e profissional e que trabalham em uma instituição que transita entre o espaço público e o espaço doméstico (instituição criada a partir de sua luta e reivindicação por se tornar mulher trabalhadora), em uma profissão que guarda o traço de ambiguidade entre a função materna e a função docente. Por isso, nós, pesquisadores misturados nestes espaços, temos muito que aprender com elas.

2.3 A legislação para a educação das crianças

A preocupação com a educação das crianças tem lugar na lei desde a Constituição outorgada em 1824, no período do Império, na qual a instrução primária era garantida como direito dos cidadãos, cabendo ao Estado difundi-la para crianças e jovens. À época, educação era entendida como subserviência, cujo objetivo era manter cada classe no seu devido lugar "natural". (FARIA, 2003; MARTINEZ, 1997)

A Reforma Leôncio de Carvalho de 1879 previa a instalação de jardins-de-infância e, em 1882, Rui Barbosa fez um parecer sobre a reforma do ensino primário e dedicou um capítulo ao estudo do jardim-de-infância, considerando-o como um estágio do ensino primário e que visava ao desenvolvimento harmônico da criança.

Em 1879, o médico Kossuth Vinelli escreveu uma matéria sobre a creche no jornal *A Mãe de Família*. No artigo, ele discutia os problemas criados pela Lei do Ventre Livre e a

transformação das relações de trabalho no Brasil. A creche, de origem francesa, aparecia como uma instituição na qual as mães pobres, que necessitassem trabalhar, poderiam confiar seus filhos que não estivessem em idade escolar. Vinelli também definia o lugar da creche no conjunto das instituições educacionais de um país: antes da escola primária haveria as salas de asilo da segunda infância, para crianças de três a seis anos, e a creche, para as crianças de até dois anos.

Já no século XX, nas décadas de 1920 e 1930, no período das *reformas* e do movimento da Escola Nova, houve uma liberalização dos procedimentos pedagógicos, a associação das práticas de ensino-aprendizagem às experiências vividas pelas crianças nos jardins-de-infância e escolas primárias. Sob a influência teórica de pensadores estrangeiros, Anísio Teixeira propôs a *escola progressista*: escola de experiência e de vida, de atividade e de trabalho. (VIDAL e PAULILO, 2003)

Saltando para os anos de 1980 e 1990, a participação dos movimentos sociais e dos educadores teve um papel importante na conquista do reconhecimento do atendimento em instituições de educação infantil como um direito das crianças - e não como um favor às famílias - e parte dos deveres do Estado com a educação. Desta forma, esse reconhecimento foi expresso no final da década de 1980, quando então as crianças conquistaram espaço na *Constituição Federal* de 1988 e no *Estatuto da Criança e do Adolescente*, em 1990. O texto constitucional determina que o atendimento das crianças nas creches e pré-escolas passa a ser obrigação do Estado. Até então, cabia à assistência social, às instituições filantrópicas e comunitárias, e não às secretarias de educação, promover os cuidados e as atividades pedagógicas com as crianças de zero a seis anos.

Tendo sido reconhecido o direito das crianças à Educação Infantil, outras discussões acerca da educação da infância avançaram para a necessidade de se desenvolver um trabalho pedagógico baseado na construção do sujeito cidadão e de direitos.

Com a promulgação da Constituição de 1988, uma nova equipe assumiu a Coordenação de Educação Infantil do Ministério da Educação (MEC). Essa equipe elaborou, com a participação de segmentos sociais que tiveram uma participação ativa nos debates da Constituinte, o documento *Política Nacional de Educação Infantil* (MEC/SEF/COEDI, 1993). Tal documento tratava sobre o atendimento às crianças de zero a seis anos e seu currículo, e ainda sobre a política nacional e a formação do profissional responsável por essa faixa etária. Este trabalho teve como objetivo identificar as propostas existentes e elaborar uma metodologia de análise de propostas, que subsidiasse estados e municípios a empreenderem suas próprias análises de concepção das propostas e da sua implementação. Rosemberg

(2002) destaca, entre as diretrizes dessa proposta, duas que, de acordo com a autora, mais evidenciam a ruptura com o modelo anterior:

(...) equivalência de creches e pré-escolas, ambas tendo por função cuidar e educar crianças pequenas como expressão do direito à educação; formação equivalente para o profissional de creche e pré-escola em nível secundário e superior. (ROSEMBERG, 2002, p.41)

Desta forma, ambas as metas reconheciam uma identidade própria à educação infantil – a função de cuidar e educar a criança pequena – e a necessária formação do profissional que atua com a criança, seja qual for a faixa etária.

Diante das novas demandas em relação à formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil, o MEC convidou especialistas das áreas da Educação Infantil e formação de professores para se reunirem em Belo Horizonte (MG), em abril de 1994, no *Encontro Técnico sobre Política de Formação do Profissional da Educação Infantil*. Como resultado, foi elaborado o documento *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil* (BRASIL,1994), que reuniu textos dos diversos especialistas que participaram do encontro e apresentou uma síntese das discussões e conclusões. Este documento teve importante papel no contexto em que foi produzido, por estabelecer alguns consensos acerca do perfil do profissional e do currículo da formação.

Em 1995, o documento *Crerios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças* (BRASIL/MEC/SEF/COEDI,1995) reiterou tais objetivos, estabelecendo critérios para garantir a qualidade na Educação Infantil, particularmente nas creches: critérios de organização e funcionamento, focalizando as práticas com as crianças; critérios relativos à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) nº 9394, promulgada em 1996, assegurou o direito à educação às crianças de zero a seis anos. Passou-se a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa do Ensino Básico que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança. No artigo 18, inciso I, dispõe que o atendimento a criança de zero a seis anos é dever dos municípios. Este fato denota que a infância passou a ter um espaço próprio de educação.

Em 1998, foi publicado o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RCNEI), documento que visava envolver os profissionais do país no debate e reflexão sobre a prática pedagógica com crianças pequenas. Este material, apresentado em três volumes, se configurou como um documento que continha recomendações para as práticas pedagógicas.

Logo em seguida, o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil¹¹. Com força de Lei, as Diretrizes articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação para orientar as políticas públicas na área, e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares.

Em 2006, o MEC publicou o documento *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação* que tinha como objetivo orientar os municípios a investirem na Educação Infantil como política pública. No mesmo ano, o MEC publicou os *Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil*, para subsidiar os sistemas de ensino em adaptações, reformas e construções de espaços para realização da Educação Infantil, e *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Tais documentos apontam a preocupação com a garantia da efetivação dos direitos das crianças à Educação Infantil proclamados na legislação.

Em 2007, foi sancionada Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência até 2020, destinando recursos à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos).

Em dezembro de 2009, foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, documento que amplia algumas conquistas já apontadas nas Diretrizes anteriores. Apresenta uma concepção de criança enquanto sujeito sócio-histórico-cultural, cidadão e de direitos; considera as especificidades e singularidades da criança; enfatiza as práticas de educação que envolvam a dimensão do cuidar-educar responsável pelo desenvolvimento físico, emocional, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural.

Após a LDB, a função docente, antes exercida por qualquer profissional nesta etapa da Educação Básica, passou a ser responsabilidade de um professor com formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitido o nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para o exercício do magistério. A LDB equiparou a carreira docente do professor da Educação Infantil a do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008 instituiu o piso salarial nacional para professores da Educação Básica

¹¹ Resolução CEB nº. 1, de 7 de abril de 1999. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

pública. Os professores de Educação Infantil passaram a ter direito a um plano de carreira e a todas as conquistas da categoria.

Esta breve retrospectiva às políticas de atendimento à infância e de formação dos profissionais que trabalham com a criança pequena, nos mostra que ainda há muito a conquistar no reconhecimento das especificidades da Educação Infantil. Podemos perceber que, na prática, tais políticas têm se caracterizado pela dispersão, pela fragmentação e pela oscilação entre o não reconhecimento do valor da Educação Infantil e o reconhecimento de sua importância tendo como referência o Ensino Fundamental. Em relação aos profissionais que trabalham com a criança pequena, os discursos ora os apontam como vocacionados, ora destacam a formação necessária para desempenhar tais funções. Mas não existe ainda clareza com relação aos rumos que esta formação deve tomar. Constatamos que, nos documentos, ocorre uma subordinação do trabalho na Educação Infantil àquele realizado no Ensino Fundamental. Nesse sentido, há ainda um longo caminho a percorrer para que as conquistas no plano da legislação se concretizem na realidade.

2.4 Infância, criança e educação para os pequenos em Niterói

Niterói é uma cidade de aproximadamente 450.000 habitantes, localizada na região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro e considerada uma das melhores cidades em qualidade de vida do país. A região de Niterói, que em tupi significa “água escondida”, era primitivamente habitada pelos índios tamoios. Foi capital do Rio de Janeiro, dos anos de 1835 a 1903. Cidade que engloba belezas naturais como praias, trilhas ecológicas, belezas culturais como monumentos históricos, fortalezas, museus, construções modernas como o Museu de Arte Contemporânea. Sentar na praia de Icaraí, tomar uma água de coco e admirar o pôr do sol no final da tarde, olhando para o Cristo Redentor e o Pão de Açúcar, é uma das delícias que a cidade nos proporciona.

Tratando especificamente da educação na cidade de Niterói, a história mostra que a prefeitura atendia, até 1959, ao preceito constitucional de obrigatoriedade e gratuidade do ensino de 1º grau, através da concessão de bolsas de estudo para frequência de alunos em escolas particulares. O período de 1959 até 1972 marca uma fase expressiva na expansão da educação desse município, com a criação dos primeiros órgãos de acompanhamento e gestão da educação pública municipal, o *Grupo Coordenador de Educação e Cultura*. Este grupo tinha por finalidade dirigir e planejar o setor educacional e cultural do município. Neste

período, teve início a *Rede Municipal de Ensino*, com a criação de dez escolas em espaços cedidos, improvisados e com instalações precárias. Ao longo da década de 1960, a expansão da rede fez-se de forma mais ordenada, possibilitando a instalação de escolas em locais onde não havia outros estabelecimentos da rede estadual. Apesar disso, eram escolas precárias, com poucas salas de aula e que, na sua maioria, ainda funcionavam em prédios cedidos.

Nos anos de 1970, evidencia-se uma mudança na política de criação de escolas. Percebemos, nesse período, uma preocupação em estruturar a rede física, substituindo-se as que tinham instalações precárias por outras mais bem equipadas. A nova linha de ação se orientava para a construção de escolas em prédios próprios e para a substituição dos adaptados por novas instalações.

Em 1975, foi criada, pelo Decreto nº 2194, de 17 de julho, a *Secretaria Municipal de Educação de Niterói* (SME), sendo o primeiro Secretário Municipal o professor Helder Barcellos. A partir daí, a SME, configurou-se como articuladora das demandas educacionais das escolas do município, no que se refere ao dinamismo das relações políticas e econômicas. No decorrer da década de 1980 e na primeira metade dos anos de 1990, observa-se uma nova etapa de ampliação da Rede Municipal de Niterói.

Em 1991 é criada a Fundação Municipal de Educação (FME)¹², em um processo que se desdobrou da Lei nº 924 de 25 de janeiro de 1991, até sua efetiva criação em agosto do mesmo ano (Decreto nº 6172).

Lei nº 924

Art.1º - Fica criada a FUNDAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI – FME, em pessoa jurídica de Direito Público, vinculada à Secretaria Municipal de Educação, com sede e foro no Município de Niterói, destinada à manutenção e desenvolvimento das atividades educacionais e de ensino, como dever do Poder Público. (NITERÓI. Lei nº 924, 25 de janeiro de 1991)

Decreto nº 6172

Art.1º - Fica aprovado o Estatuto da Fundação Municipal de Educação de Niterói, que com este baixa. (NITERÓI. Decreto nº 6172, 1991.)

Assim, inicia-se um outro período no município de Niterói. A Fundação Municipal não veio para substituir a SME, porém constitui-se como uma instância governamental hegemônica no estabelecimento de metas pedagógicas e na relação de recursos financeiros, no âmbito da rede municipal de educação.

¹² A Fundação foi criada, de acordo com seu Estatuto, com a finalidade principal formular e executar a política educacional do Governo Municipal, tendo como exclusividade, o ensino fundamental público e gratuito, bem como o atendimento da criança de 0 a 6 anos, em creches e pré-escolas.

Tratando especificamente da Educação Infantil, esta foi oferecida durante um longo tempo no município como “*jardins de infância*” e “*classes anexas*”, sendo inseridas, mais tarde, em escolas de ensino fundamental.

Em relação às creches, temos, em 1978, no Governo de Moreira Franco, o primeiro programa de Creches em Niterói. Era um programa experimental de cunho assistencialista, com proposta de atenção aos filhos das mães trabalhadoras e/ou pobres. Era organizado através de três propostas de modelo de Instituição Infantil: a *Creche Institucionalizada*, a *Creche Comunitária* e o *Lar Substituto*.

No ano de 1979, foi assinado o Convênio entre a Legião Brasileira de Assistência (LBA)¹³ e a Prefeitura. A LBA foi fundada em 1942, com o objetivo de ajudar as famílias dos soldados enviados à Segunda Guerra Mundial. Com o final da guerra, a LBA tornou-se um órgão voltado à assistência das famílias necessitadas, ligado ao Ministério da Previdência e Assistência Social, que fornecia apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais que atendiam às crianças das camadas mais pobres da população. Este projeto estava em consonância com as orientações do MEC, contidas no II Plano Setorial de Educação e Cultura – PSEC.

As creches que fizeram parte do Convênio foram: *Creche Lar Substituto*, no Morro do Cavalão, no bairro de Icaraí, atendendo a 110 crianças, e a *Creche Lar Substituto*, localizada no Morro do Maruí, no bairro do Barreto, atendendo ao mesmo número de crianças.

Neste mesmo ano também foi implantado na cidade o Projeto CASULO, da Legião Brasileira de Assistência. Este projeto tinha com objetivo:

Beneficiar crianças de 0 a 6 anos em seu desenvolvimento biopsicossocial. Para tal, serão proporcionados às crianças cuidados médico-odontológicos, nutricionais, educação e o menor será atendido dentro do universo família-comunidade. Por Unidade Operacional Casulo (UC) entende-se um conjunto de no mínimo 30 e no máximo 36 pré-escolas atendidas em regime de externato e semi- internato. (LBA,1980)

O Projeto previa a liberação de verbas para as Unidades que deveriam se instalar em espaços “ociosos”, e estas verbas seriam utilizadas na compra de equipamentos, materiais e alimentos. A mão-de-obra utilizada seria voluntária da própria comunidade.

¹³ A LBA foi criada em 1942, com apoio da Federação das Associações Comerciais e da Confederação Nacional das Indústrias com o objetivo de “congregar os brasileiros de boa vontade e promover, por todas as formas, serviços de assistência social, prestados diretamente ou em colaboração com o poder público e as instituições privadas, tendo em vista principalmente: proteger a maternidade e a infância, dando ênfase especial ao amparo total à família do convocado.”(Brasil, LBA 30 anos, 1972 apud Kramer, 2003)

Podemos perceber que os modelos de atendimento no município de Niterói, neste período, evidenciam a concepção assistencialista que foi discutida no tópico anterior.

Essas instituições começaram a passar por dificuldades no período de 1980 a 1981, quando os recursos da LBA ficaram escassos. Após dois anos, foram instaladas duas creches no modelo institucional: *Odylo Costa Neto*, no bairro de Santa Rosa, e a *Ernani Amaral Peixoto*, localizada na Ilha da Conceição, conveniadas com o Grupo Obras Sociais de Niterói.

O *Projeto Creches* fracassou. O resultado foi a desativação da *Creche do Maruí Grande*, o repasse da *Creche do Cavalão* para as Irmãs Vicentinas e, por último, o repasse da administração das duas creches *Odylo Costa Neto* e *Ernani Amaral Peixoto* para o *Grupo NÓS-Niterói* (Obras Sociais).

Outros programas surgiram em 1986¹⁴. Em julho deste mesmo ano, foi criada a Coordenadoria do Bem Estar Social, transformada em Secretaria Municipal do Trabalho e Bem Estar Social. Neste Governo, várias ações sociais foram realizadas nas comunidades, visando ao atendimento à criança pobre. Foi criado também o CIEBS - Conselho de Integração de Entidades para o Bem Estar Social, que coordenava o registro das creches para atendimento às reivindicações das comunidades¹⁵.

Em 1989¹⁶, a Secretaria de Bem Estar Social desenvolveu o *Projeto Creches Comunitárias do Município de Niterói*. O objetivo era “possibilitar o acesso à criança dos bairros populares aos mesmos conteúdos e instrumentos pedagógicos que as crianças de outras condições econômicas, dando tratamento equânime para todas as classes sociais” (Projeto Creches Comunitárias do Município de Niterói). Baseado em uma concepção compensatória de educação, conforme Nunes (2006), “pautaram-se na educação compensatória, com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”.

A partir de 1990, as Creches conveniadas com a LBA começaram a passar por dificuldades pela descontinuidade e falta de recursos do Programa. Assim, em 1994¹⁷, é implantado no município de Niterói, pelo Decreto Legislativo nº 287/94, projeto nº 296/94, publicado em 03/12/94, o *Programa Criança na Creche*.

¹⁴Governo do prefeito Waldenir de Bragança, 1983-1988.

¹⁵Neste período, outras creches surgem em Niterói: Adalgisa Monteiro em Itaipu (hoje chamada Paulo César de Almeida Pimentel), criada em 1983 e conveniada com a LBA; Creche Comunitária Santa Bárbara, criada em 1985; Creche Comunitária Jurujuba, criada em 1985. Neste momento, outras comunidades solicitaram a implantação de creches: Morro do Ingá, Morro Santo Cristo, Sapê e Cantagalo.

¹⁶Governo do prefeito Jorge Roberto Silveira, 1989-1992.

¹⁷Governo do prefeito João Sampaio, 1992-1996.

As creches foram criadas por iniciativa das Associações de Moradores e Filantrópicas, tendo convênio de parceria com a Fundação Municipal de Educação de Niterói, visando a atender as crianças de faixa etária de 0 a 6 anos, sem fins lucrativos, de acordo com o Decreto nº 9748/2006¹⁸. O Decreto garantia que as creches comunitárias seriam admitidas no Programa Criança na Creche através de convênio entre o município, por intermédio da FME, e a entidade mantenedora da creche comunitária. Para que este convênio fosse efetivado de fato, a creche comunitária precisava cumprir alguns requisitos: ser privada, sem fins lucrativos; de caráter comunitário, confessional ou filantrópico; estar devidamente registrada no Cartório de Registro Civil de Pessoas Jurídicas da Comarca de Niterói; estar e manter-se em dia com as suas obrigações, legais, trabalhistas, previdenciárias e tributárias; disponibilizar imóvel com estrutura física adequada às atividades de educação infantil; comprometer-se com a estrita observância da legislação em vigor, bem como das Deliberações do Conselho Municipal de Educação de Niterói, especialmente no tocante à Educação Infantil.

Ao Município cabia constituir uma Equipe Gestora, que seria composta por servidores municipais e chefiada por um Diretor Geral, indicado pelo Presidente da Fundação Municipal de Educação (FME), e transferir mensalmente para a FME os recursos financeiros responsáveis para a execução do Programa.

À Fundação Municipal de Educação cabia as seguintes funções: fiscalizar a aplicação de todas as verbas inerentes ao Programa; prestar assessoramento à entidade mantenedora, em todas as questões relacionadas ao funcionamento da creche comunitária; realizar fiscalização e controle em todas as fases de execução do Programa; adotar, quando possível, mediante solicitação da entidade mantenedora, procedimentos de avaliação dos profissionais que trabalhavam nas creches comunitárias, com base em critérios estabelecidos pela Direção-

¹⁸Art. 1º - O Programa Criança na Creche, instrumento oficial do Município de Niterói, na área de educação infantil, será gerido pela Fundação Municipal de Educação de Niterói (FME) e funcionará conforme o disposto neste Decreto. Art. 2º - São objetivos do Programa Criança na Creche: I) efetivar a ação do Município de Niterói para assegurar os direitos da cidadania às crianças, considerando o Estatuto da Criança e Adolescente, nos termos da Lei 8069/90; II) dar atendimento educacional a crianças de 0 (zero) a 6 (seis) anos, abrangendo os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais, cognitivos, pedagógicos, culturais e sociais; III) apoiar a iniciativa de instituições da sociedade civil na oferta de educação infantil para atendimento aos municípios de Niterói, na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, sem fins lucrativos; IV) fortalecer a efetiva colaboração com o Poder Executivo Municipal e a sociedade civil organizada, incentivando a sua participação em atividades de cunho educativo, no âmbito da educação infantil; V) apoiar a realização de trabalho pedagógico de qualidade, dentro dos padrões exigidos pela legislação em vigor e pelos estudos da área, no âmbito da educação infantil. (NITERÓI, Decreto nº 9748, 2006)

Geral do Programa e aprovados pela Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da FME; colaborar na formação continuada dos profissionais que trabalhavam nas creches comunitárias, sob a Coordenação da Direção-Geral do Programa, após a anuência da Superintendência de Desenvolvimento de Ensino da FME; estimular a participação ativa da comunidade no processo educacional das creches, através de representação dos dirigentes das entidades, dos diretores e dos pais de alunos, em fóruns promovidos pelo Programa e pela FME; promover encontros periódicos com as associações de moradores, entidades conveniadas e Direção Geral do Programa.

Neste mesmo Decreto, ficava vedado ao município a construção de imóveis para a ampliação de creches comunitárias. Assim sendo, caberia às entidades mantenedoras das creches comunitárias as funções de: gerir os recursos financeiros destinados à creche comunitária através da conta bancária especialmente aberta para esse fim; executar com zelo, as tarefas e atividades inerentes ao objeto do Convênio; encaminhar mensalmente à FME os relatórios necessários ao acompanhamento, à avaliação e ao controle da aplicação de recursos financeiros; adotar todas as providências para a seleção do pessoal necessário ao funcionamento da creche comunitária; responsabilizar-se integralmente pela gestão e pelos encargos sociais, trabalhistas e previdenciários decorrentes da contratação dos profissionais que trabalhariam nas creches comunitárias, mantendo-os rigorosamente em dia, conforme a legislação vigente; responsabilizar-se pelo funcionamento integral da creche comunitária, através do acompanhamento do trabalho realizado pela sua Direção, notificando à Direção Geral do Programa toda e qualquer anormalidade; buscar o atendimento das solicitações da comunidade em matéria de Educação Infantil, visando adequar, na medida do possível, as atividades educacionais da creche às demandas reais da população local; responsabilizar-se pela integral alocação dos recursos do convênio exclusivamente na manutenção da creche comunitária.

Embora este Decreto sinalizasse que a construção de creches comunitárias não poderia causar prejuízos para a expansão da Rede Municipal de Educação Infantil, dados estatísticos realizados pela FME comprovam que, no final de 2009, existiam 30 creches comunitárias e 15 Unidades Municipais de Educação Infantil.

O *Programa Criança na Creche* começou a ser implantado no município de Niterói no início da década de 1990. Logo, se buscarmos o contexto histórico-político dessa época, constatamos que é um período marcado por uma intensa política neoliberal (FÁVERO, 2002). O projeto neoliberal é centrado na obtenção de lucro, sob a ditadura do mercado. Neste contexto, as conquistas sociais são anuladas em nome do ajuste da economia e da atuação de

capital especulativo, mediante os mecanismos da desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. A ditadura das leis do mercado e do capital condena milhões de brasileiros ao desmonte dos direitos públicos de saúde, educação, trabalho, cultura, renda mínima, transporte, etc.

No campo específico da política de Educação Infantil, a década de 1990 assiste a uma mudança: a entrada do Banco Mundial (BM), que define prioridades e estratégias de políticas sociais para as populações pobres (ROSEMBERG, 2001).

O Banco Mundial passou a prestar mais atenção ao desenvolvimento infantil e à educação inicial, além das populações indígenas e minorias étnicas. No entanto, as políticas educacionais concebidas e postas em prática pelo BM contrariavam, na forma e no conteúdo, os pressupostos e os princípios de educação básica defendidos para a emancipação da classe popular. Para começar, as propostas são elaboradas por economistas que, como não poderia deixar de ser, seguem a lógica da análise econômica e utilizam categorias como a relação *custo-benefício* e a *taxa de retorno* para definir tarefa educativa, prioridades de investimento, rendimentos e a noção de qualidade. Os professores e os estudos da pedagogia são excluídos do modelo educativo. Assim, as propostas e as políticas educativas são impostas de cima para baixo, por meio de leis e normas, currículos e textos, disposições institucionais e capacitação docente.

Acreditando que a educação básica traria benefícios sociais e econômicos e que, por isso, seria elemento essencial para um desenvolvimento sustentável e para aliviar a pobreza, o Banco Mundial implementou suas estratégias para promover a educação a partir de estudos em países africanos, em uma das regiões mais pobres e com indicadores educativos mais baixos do mundo (TORRES, 2000; SIQUEIRA, 2001). Daí fez-se uma generalização para aplicação de tais propostas em outros países e contextos completamente diversos, numa postura simplificadora, de ocultamento e de distorção dos problemas.

Com uma proposta para educação básica de caráter compensatório das ausências, carências e déficits dos alunos pobres dos países em desenvolvimento, o Banco Mundial recomenda que o acesso à escola seja antecipada para a modalidade da Educação Infantil a fim de compensar as desvantagens e *'prevenir o fracasso'* no Ensino Fundamental. Junto com a educação, deve-se, pois, intervir nas áreas de nutrição e saúde a fim de prevenir infecções parasitárias e problemas de visão e audição (TORRES, 2000). Assim é que a “educação básica foi colocada como a panaceia para resolver todos os problemas da sociedade: alta taxa de fertilidade, desnutrição, fome, desemprego, discriminação das minorias, mortalidade infantil, etc.” (SIQUEIRA, 2001, p.3).

As políticas educacionais do Banco Mundial têm uma visão generalizada sobre os países latino-americanos, africanos e asiáticos, desconhecendo e desconsiderando os contextos econômico, social, histórico, cultural, institucional e as condições específicas que determinam êxito ou fracasso das propostas educativas (TORRES, 2000). Isto significa que os documentos e as práticas impostos por este organismo não consideram a perspectiva histórica, as experiências dos países em lidar com seus problemas, os estudos e as pesquisas locais, e não disponibilizam recursos financeiros para que estes países desenvolvam pesquisa e experimentação. Ao contrário, a educação, nesta perspectiva, reforça a dependência intelectual impondo uma visão de mundo e solução unilateral, eliminando a possibilidade para o aparecimento de perspectivas alternativas. Criando mais uniformidade entre os países pobres, limita bastante a capacidade local para criar e propor currículos, cursos e avaliação baseados nas condições reais (SIQUEIRA, 2001).

De acordo com Zélia Porto:

No Brasil, esse modelo expressava a forma de atendimento desenvolvida pelos projetos *Ceape* (1972 a 1977) e *Proape* (1977 a 1982), posteriormente generalizados na forma de política nacional com o *Programa Nacional* de 1982, programa que inaugurou um novo formato para as políticas sociais que combinavam baixo padrão de gasto público, participação comunitária e utilização dos espaços próprios e ociosos da comunidade (...) A suposta internacionalidade do modelo foi recentemente reafirmada categoricamente pelo Banco Mundial (2002) como sugestão para a expansão do acesso à pré-escola de crianças pobres do Brasil, ressuscitando o modelo *Proape* desenvolvido com apoio das mães e da comunidade, uma alternativa de baixo custo de oferta dos serviços públicos, desenvolvida na década de 1970. (PORTO, 2006, p.5)

A Educação Infantil vivia naquele momento a reintrodução da antiga concepção de atendimento à criança pequena que se manifestava por modelos assistencialistas, tais como: creches filantrópicas, creches comunitárias, visando despender pouca verba do Estado e na tentativa de colocar a política da Educação Infantil como estratégia de combate à pobreza e à privação cultural. Neste modelo, então, foi iniciado o *Programa Criança na Creche* no município de Niterói.

A partir da instituição do Programa Criança na Creche, a Secretaria Municipal de Educação passou a ter dois modelos de atendimento a criança de 0 a 5 anos: as Creches Comunitárias e as Unidades Municipais de Educação Infantil. Ambas são administradas com recursos públicos, mas, através dos decretos e das práticas, podemos perceber que a forma de gestão é diferente. As contratações de professores no programa seguem ao regime celetista, enquanto os professores das Unidades Municipais são contratados através de concursos públicos. Podemos observar que, mesmo sendo crianças do mesmo município, a forma de

atendimento, as concepções que respaldam o trabalho pedagógico, a organização do espaço e tempo são bem diferentes entre esses dois modelos.

A promulgação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) nº 9394, em 1996, assegurou o direito à educação às crianças de 0 a 6 anos e passou a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa do Ensino Básico que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança. No artigo 18, inciso I, dispõe que o atendimento a criança de zero a seis anos é dever dos municípios. Diante desse fato, a prefeitura de Niterói vem realizando um processo de municipalização de algumas creches comunitárias localizadas em prédios municipais. De acordo com o Decreto nº 9748/2006 - artigo 4º, toda creche deve estar localizada em prédios privados.

Em 1992, quatro creches foram transferidas da Secretaria Municipal do Bem Estar Social, municipalizadas e assim incorporadas à Fundação Municipal de Educação de Niterói. Foram elas: Creche *Dr. Paulo César Pimentel* e a Creche *Itaipu*, no bairro de Itaipu; Creche *Olga Benário Prestes*, no Engenho do Mato, e Creche *Marly Sarney*, em Santa Bárbara.

Dois anos depois, houve o primeiro concurso para agente educador (auxiliar de creche), com carga horária de trabalho de 40 horas semanais e exigência do 2º grau completo. Os agentes educadores iriam atuar nas Unidades Municipais de Educação Infantil. Os candidatos convocados passaram a atuar no ano seguinte como responsáveis da turma, porém não assumiram a função de auxiliar, como indicado no edital, e sim a de professores regentes da instituição. Eles eram orientados por um professor formado em nível médio, nos moldes do trabalho desenvolvido pela Secretaria Municipal de Assistência Social. Outro ponto complicador no concurso realizado é que neste não fora exigida a formação de magistério, mas a de qualquer curso de 2º grau ou nível superior. O resultado é que muitos auxiliares não possuíam formação necessária para trabalhar com as crianças. Este concurso público teve como resultado a chegada de funcionários despreparados e desinformados sobre suas funções, e assim ocorreram discussões constantes sobre o papel deste profissional nas instituições de Educação Infantil deste município.

No início de 1994, as Unidades Municipais de Educação Infantil atravessavam um período bastante delicado com relação aos pedidos de exoneração de muitos auxiliares, provenientes do concurso público citado anteriormente. Diante da redução do quadro de funcionários, a FME, no primeiro semestre de 1994, realizou um concurso para professores. Assim, chegaram às instituições de Educação Infantil de horário integral professores para assumirem as turmas apenas no horário da manhã. Com isso, as turmas de Educação Infantil passaram a ter dois profissionais para trabalhar com as crianças. Um deles era o professor,

com formação específica para atuar na área, e o outro, o agente educador, cuja formação exigida era apenas o 2º grau (não era necessário ser professor). Esse quadro demonstrou, na prática, a dicotomia entre o educar e o cuidar, pois no horário da manhã as crianças ficavam com o professor, cuja carga horária era de 22h, e o agente educador, cuja carga horária era de 40h. No período da manhã, eram realizadas atividades ditas “pedagógicas”. Após o almoço, os professores saíam e as crianças ficavam com os agentes educadores, período em que eram realizadas atividades de higiene (banho, escovação de dentes) e o descanso (sono da tarde).

A dicotomia entre educar/cuidar sempre esteve presente na história da Educação Infantil. Se analisarmos esta história, veremos que o lidar com as crianças de 0 a 6 anos sempre se restringiu ao cuidados de higiene e alimentação ou então a prepará-las para o ingresso com “sucesso” no Ensino Fundamental. Outro dado é que o cuidado sempre está sob a responsabilidade de alguém sem formação. Este profissional, nesta perspectiva, deveria apresentar características apropriadas para essa finalidade: estar disposto a limpar, cuidar, alimentar e evitar riscos de quedas e machucados. As pessoas que realizavam estas tarefas eram mulheres de baixa instrução, em decorrência do baixo salário.

A função preparatória/compensatória cabia ao professor, geralmente formado no curso de Magistério de 2º grau. Esperava-se que esse profissional fosse capaz de desenvolver com as crianças atividades de lápis e papel, habilidades e hábitos que se adaptassem à rotina escolar. Neste sentido, os auxiliares (agentes educadores) se sentiam substituídos e desprestigiados com a presença dos professores.

No ano de 1998, através do Decreto 7824¹⁹, o prefeito²⁰ regulamentou a Educação Infantil no município, com base nos Artigos 29 e 30 da LDB. Iniciou-se uma discussão sobre a proposta de ciclos para o Ensino Fundamental e, em 1999, foi lançada a proposta pedagógica *Construindo a Escola do Nosso Tempo*. Neste trabalho, houve um capítulo específico para a Educação Infantil, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e nos Referencias Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Ainda neste mesmo ano, a Fundação Municipal de Educação, através da Portaria nº 002, regulamentou a autorização, o funcionamento e a supervisão da Educação Infantil. O

¹⁹ Decreto nº 7824/98: Art. 1º - Fica regulamentada pelo presente Decreto, no âmbito do Município de Niterói, a Educação infantil de que tratam os artigos os artigos 29 a 31 da Lei Federal nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional - LDB. Parágrafo Único - Considera-se educação infantil, na forma do artigo 29 da LDB, a primeira etapa da educação básica, ministrada, em creches e pré-escolas, públicas ou particulares, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 (seis) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. (FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Decreto nº 7824,1998)

²⁰ Prefeito Jorge Roberto Silveira, 1997 - 2001.

Conselho Municipal de Educação fixou normas para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino do Município de Niterói, através da Deliberação 001/98.

No ano de 2000, foi publicada a portaria 134, que lançou o *Ciclo Infantil*. Neste documento, os estabelecimentos públicos de Educação Infantil, que eram definidos como *Jardins de Infância* ou *Casas da Criança* passaram a chamar-se *Unidades de Educação Infantil*. Os termos: *berçário*, *maternal* e *período* utilizados para definir os grupos de criança por idade foram substituídos pelo termo *anos de escolaridade* da Educação Infantil. O Ciclo Infantil passou a ser composto de seis anos (do 1º ao 6º ano) e, hoje, atende a crianças de 4 meses aos 5 anos e 11 meses. Esse fato é importante para a história da Educação Infantil no município, porque não se tratou apenas de mudar as nomenclaturas, mas uma mudança na concepção de infância, de criança e escola.

Em 2003²¹, diante da necessidade de se debruçar sobre a criação de um Plano Municipal de Educação - tarefa definida nacionalmente para os municípios -, foi realizado o I Encontro Municipal de Educação Infantil, com o título *Niterói pensando a Educação dos Pequenos*. Nesse encontro, foram reunidas três realidades de atendimento à Educação Infantil sob a responsabilidade do poder público municipal: as Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) e as Escolas Municipais com classes anexas com turmas de 4 a 6 anos; creches e pré-escolas das associações de moradores e instituições filantrópicas subsidiadas pelo programa *Criança na creche*, e as instituições da Secretaria Municipal de Assistência Social que realizavam esse tipo de atendimento.

No mesmo ano, foi lançado pela Fundação Municipal de Educação o *Caderno Niterói Pensando a Educação dos Pequenos: Subsídios para o Plano Municipal de Educação de Niterói*, síntese das discussões e reivindicações desses educadores. Essa publicação demonstra a luta coletiva desses profissionais, marcada pelo compromisso público de garantir uma educação de qualidade como direito desses pequenos niteroienses.

Em setembro de 2004, foi publicado o documento *Registros das Conferências do Plano Municipal de Educação: rumo à Cidade Educadora*, em que estavam expressas as contribuições dos palestrantes, dos profissionais da Rede e das entidades representativas de Niterói, em diversos encontros ocorridos naquele ano. Tais momentos se configuraram, na verdade, como pré-conferências do Plano Municipal de Educação de Niterói, que ainda estava por ser elaborado e aprovado.

²¹ Presidente da FME, Professora Maria Felisberta Baptista da Trindade.

Nesse período, o diálogo com a Universidade Federal Fluminense passou a ser fortalecido. Desta forma, foram oferecidos cursos de extensão aos profissionais da Educação Infantil da rede. Ocorreram três cursos de extensão, com duas turmas para cada tema, com a carga horária total de 36 horas por curso. O público alvo desses cursos englobou os profissionais da rede municipal UE/UMEI e do Programa Criança na Creche. As temáticas abordadas foram: a otimização do trabalho por projetos na Educação Infantil; memórias, histórias e práticas dos diferentes espaços e cotidianos da Educação Infantil e, por último, o planejamento participativo em Unidades de Educação Infantil. Estes cursos proporcionaram a formação de 125 profissionais, sendo 75 das Unidades Municipais de Educação Infantil.

Podemos perceber que o período é marcado pela formação dos profissionais em cursos, palestras, seminários, congressos. A FME fazia concessão de incentivos para a participação em congressos e seminários, defendendo a importância da participação dos professores em atividades como estas. Mas era necessário buscar, também, espaços e tempos que proporcionassem os diálogos e as trocas de experiências compartilhadas no cotidiano do trabalho.

Em 2005, inicia-se um novo Governo Municipal²², e assim temos uma nova Presidência na FME²³. Como uma das suas prioridades, a nova gestão definiu o aprofundamento da discussão sobre a implementação do sistema de ciclos na Rede Municipal, sob a responsabilidade de uma nova equipe de gestão pedagógica. Em seu discurso de posse, o novo Presidente se comprometeu com “13 Pontos”, dentre os quais gostaria de destacar o quarto ponto,

Intensificar e aprofundar ações sobre o sistema de ciclos na Rede Municipal, discutindo e aperfeiçoando aspectos como cotidiano escolar, currículo, avaliação, coordenação pedagógica, formação continuada, de modo a favorecer uma maior compreensão do referido sistema pelo conjunto da comunidade escolar e um maior êxito escolar dos alunos.

A Superintendência de Ensino da FME, diante das discussões e avaliações realizadas nos anos anteriores, organizou dois Grupos de Trabalho (GT), com a finalidade de formular uma proposta preliminar de reorganização pedagógica da Rede: GT de Ensino Fundamental e GT de Educação Infantil.

O material produzido a partir de todas as ações realizadas pela Coordenação de Educação Infantil desde 2003 e os diálogos estabelecidos com a rede serviram de subsídio

²² Prefeito Professor Godofredo Pinto

²³ Professor Waldeck Carneiro da Silva

para o GT de Educação Infantil escrever o Documento Preliminar em 2005. Este documento tinha como objetivo propor às unidades uma reformulação da organização da rede através de um processo interno de reflexão da ação pedagógica, das concepções que respaldavam tal ação e das práticas escolares

O Documento Preliminar foi apresentado à rede em dezembro de 2005 em uma reunião com os diretores, professores e pedagogos. Nesta oportunidade, alguns pontos foram criticados e anotados para posterior alteração. Após esta apresentação, o documento foi para as unidades como uma Proposta Pedagógica em elaboração, para assim ser discutida pelas equipes.

No ano de 2006, a Proposta começou a ser implantada na rede para experimentação e avaliação. Na Educação Infantil, 14 unidades²⁴ optaram por serem escolas polos, que deveriam experimentar e avaliar os pontos positivos e negativos da proposta, para sugerirem alterações na mesma.

Iniciou-se um grande desafio: a implementação da Proposta de Reformulação da Educação Infantil nas Unidades Polos. A grande problemática que envolvia o projeto de implementação estava na discussão sobre as concepções pedagógicas que alicerçavam tal proposta. O processo de mudança realmente só ocorreria com a adesão das escolas, e isso só aconteceria com a construção coletiva de um novo Projeto Político Pedagógico.

As escolas polos, citadas anteriormente, passaram a ter uma nova estrutura de funcionamento com grupos de referência (grupos de criança por idade) e com equipes de referência formadas por professores, diretores, supervisores, orientadores, coordenadores de turno e secretários. Diante disto, a equipe da Fundação Municipal de Educação também passou a se organizar de uma nova maneira. Se antes, cada integrante da Coordenação cuidava do seu assunto específico nas Unidades que acompanhavam, passaram-se a existir *Equipes de Referência* do órgão central (FME), dentro de uma perspectiva multidisciplinar, com representantes de várias coordenações, para articular seus conhecimentos, potencializando assim a reflexão e o fazer pedagógico das Unidades Escolares.

Para os integrantes destas equipes, esta nova organização exigiu também, assim como nas escolas, uma reflexão de novas concepções, a saída dos "guetos", um olhar mais

²⁴ Relação das Unidades/Escolas Polos: UMEI Denise Mendes Cardia, UMEI Antônio Vieira da Rocha, UMEI Professor Nilo Neves, UMEI Irio Molinari, UMEI Neuza Brizola, E. M. Infante Dom Henrique, E. M. Adelino Magalhães, E.M. Tiradentes, UMEI Odete Rosa Da Mota, UMEI Paulo Cesar Pimentel, UMEI Maria Luiza da Cunha Sampaio, UMEI Gabriela Mistral, E.M. Ernani Moreira Franco, E.M.Paulo Freire.

integrado, isto é, uma reformulação do fazer pedagógico. Este novo desafio trouxe inseguranças, medos que tiveram que ser trabalhados e "quebrados" durante o processo. De acordo com Kramer:

Desbloqueada a palavra, ela fala por uma prática pedagógica que permita eclodir o avesso, riso, choro, dor, gargalhada, quebrando as pedras da nossa linguagem, as civilizações e o endurecimento que sofremos. (KRAMER, 1993, p. 199)

A estes desafios atrelaram-se alguns questionamentos da Coordenação de Educação Infantil: Qual é o papel desta Coordenação nessa nova reorganização da FME? Como contribuir com o trabalho das Unidades Escolares nessa nova Proposta que, naquele momento, estava saindo da retórica para a prática? Como estabelecer um diálogo com a nova visão generalista da FME com o específico da Coordenação de Educação Infantil? Como entender a singularidade da Educação Infantil diante do desafio de pensar a infância de 0 a 12 anos, sem tornar este conhecimento superficial? Como fazer com que os diversos olhares e conhecimentos dos integrantes da Equipe de Referência pudessem se cruzar (dialogar) para contribuir com o trabalho pedagógico das Unidades Escolares?

Vários encontros foram realizados nas Unidades Escolares com os professores, diretores, pedagogos e Equipe de Referência da FME, possibilitando discussões e avaliações permanentes do trabalho desenvolvido nas Unidades de Educação Infantil e trocas de experiências.

Cabe registrar, também a partir de 2005, a realização de inúmeros encontros pedagógicos com os profissionais da Rede. Entre 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: o currículo 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 Municipal de Educação”.

Após esse longo processo de discussões, embates e reflexões, no final de 2008, foi publicada a Proposta Pedagógica, intitulada “Escola de Cidadania”, junto com as Diretrizes Curriculares para o município.

Podemos perceber que, nesta gestão, várias ações foram realizadas com as Unidades Escolares, em um movimento com/para os professores. A escrita e a experimentação da proposta permitiram aos professores discutirem e socializarem suas experiências, em encontros dentro e fora das escolas. Esta trajetória marca o exercício de um grupo de

debruçar-se em questões teóricas e práticas, em que a discussão curricular foi a pauta central desses encontros. Esta questão foi apontada por Rodrigues (2005, p.45):

Outra questão apontada foi a necessidade de repensar o currículo para a Educação Infantil, que não deveria basear-se em grades, referências ou listas de conteúdos. Ele precisava/precisa ser uma construção cotidiana e coletiva. Esta discussão ficou muito mais intensa com o desafio da elaboração da Proposta de Reformulação da Educação Infantil por/para essa rede. Houve uma compreensão de que, se por um lado, não há conteúdos pré-definidos a seguir, conforme o modelo tradicional do currículo (o que deixa/deixava alguns professores com a sensação de que sua ação não é frutuosa), por outro, revelava um momento importante para reflexão e formação. A equipe da Coordenação defendia/defende que é na prática, no exercício de "estranhar o familiar", que poderíamos/podemos assumir a construção do novo, desconhecido e rizomático, como diria Guatarri (1998). Do resultado deste exercício, de certo poderia/pode surgir uma escola de Educação Infantil para a infância cidadã.

Nesse mesmo ano, houve um processo de crescimento do atendimento da população de 0 a 6 anos com a ampliação da rede. A Creche Ernani Moreira Franco, localizada no bairro da Iha da Conceição e que pertencia ao Grupo-Nós, passou a fazer parte da Fundação Municipal de Educação e passou a chamar-se Unidade de Educação Infantil Írio Molinari. E também foram inauguradas duas novas unidades: Creche Nilo Neves, localizada no Morro da Boa Vista, e Escola Municipal Bolívia Gaeto, localizada no Rio do Ouro, que atende ao ciclo infantil.

No ano de 2009, inicia-se um novo Governo Municipal²⁵ e a um novo Presidente²⁶ assume a FME. Um dos desafios para essa nova gestão foi a escrita do Referencial Curricular para a Rede, que já tinha sido apontada pelas Diretrizes Curriculares, em seu artigo 12²⁷.

Novas diretrizes foram apontadas nas políticas da FME. Muitos projetos envolvendo contratos com empresas para assessoria pedagógica ocorreram nesta gestão. Dentre eles podemos destacar o projeto “Magia de Ler”, iniciado na rede em 2010, idealizado pela Editora Melhoramentos, que envolvia a aquisição de livros de literatura para os alunos, assessoria para as equipes da FME e formações para os professores.

O programa de formação MAGIA DE LER tem como objetivo instrumentalizar os professores para desenvolver, em sala de aula, atividades que ajudem os alunos a se

²⁵ Prefeito Jorge Roberto Silveira, 2009-2012.

²⁶ Claudio Mendonça

²⁷ PORTARIA FME nº 132/2008, Art. 12: 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. Parágrafo 1º: 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 da educação.

tornarem leitores. As ações formativas são organizadas em variadas frentes: atendimento às equipes técnicas da secretaria; cursos que apresentam aos professores projetos didáticos de leitura e escrita que podem ser desenvolvidos em sala de aula; oficinas que apresentam ideias para o trabalho com atividades permanentes de leitura; kits com conteúdo para reflexão a distância; aulas em parceria; chats com autores, ilustradores e especialistas, entre outros.²⁸

Uma das questões apontadas neste projeto é a instrumentalização do professor. Em seu livro "Cenários e Obstáculos para a Reforma Educacional", Claudio Mendonça fala “instrumentalizar o professor em seu planejamento e atuação pedagógica”. Esta discussão será feita ao longo desta pesquisa, mas é importante salientar, desde já, que esta visão de formação privilegia um saber “técnico”, produzido *para* os professores como receituários, discursos formativos, treinamentos.

Outro grande projeto realizado foi o “Alfa” iniciado em 2010, em parceria com o CEALE (Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita), que está ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Segundo os dados obtidos através do site da FME, este projeto visava à redução da quantidade de alunos não alfabetizados ao final do 1º ciclo (2º e 3º anos do ensino fundamental) e tinha duas ações: oferecer formação aos docentes e acompanhar o trabalho em sala de aula. Cerca de 300 professores e integrantes da equipe de articulação pedagógica realizaram a formação continuada, e cada unidade escolar recebeu acervo sobre esta temática. Em relação a este projeto, gostaria de ressaltar que ele envolveu também a contratação de 13 professores em regime de dupla regência, através de um processo seletivo interno simplificado. Este profissional atuaria nas unidades escolares como professor articulador, seria um professor para cada dois grupos de 1º ano e um professor para cada quatro grupos de 2º e 3º anos de escolaridade.

Foi lançado em 2011 o Projeto Residência que consistia em acompanhar os novos professores concursados ao longo do primeiro ano de docência, “com a finalidade de auxiliá-los na *execução de sua tarefas* pedagógicas buscando o *êxito* dos alunos” (MENDONÇA, 2012, p.63, grifos meus). Dessa forma, eles foram encaminhados às Unidades Escolares para atuarem em parceria com os professores regentes. Durante o período do Projeto Residência, as lotações nas escolas seriam provisórias. Após o término do projeto, os professores seriam encaminhados às Unidades Escolares que tivessem vagas.

A metodologia adotada era semelhante a do Projeto Alfa: formação, acompanhamento e assessoria da prática pedagógica. Em seu livro, Claudio Mendonça afirma que este projeto

²⁸ FME. Disponível em: [<http://www.educacaoniteroi.com.br/>] Acesso em 25/07/2012.

foi “inspirado nos moldes da Residência Médica, a proposta de trabalho é baseada em três pilares: assessoria pedagógica, formação continuada em serviço e monitoramento/avaliação” (MENDONÇA, 2012, p.84).

Ele ainda afirma que essa ideia de iniciação pedagógica com fundamento da Residência Médica não é nova, pois,

Em 2007, o Senador da República Federativa do Brasil e ex-ministro da Educação, Marco Maciel, apresentou um projeto de lei que pretendia modificar a Lei de Diretrizes e Bases – (Lei 9394/86) - instituindo a Residência Pedagógica. O tema foi objeto de matéria de capa da Revista Nova Escola, da Editora Abril, no mesmo ano. (Idem, p.52)

Esta Gestão firmou um convênio com a Fundação Getúlio Vargas “visando o monitoramento e avaliação de projetos e programas”.

Naquele momento definimos que havia a necessidade de realizar uma mudança profunda e estrutural em nossa instituição, trabalhar com foco em resultados e desenvolver programas capazes de modificar, de maneira efetiva, aqueles indicadores de qualidade. A FGV foi uma importante aliada nas diversas atividades relacionadas ao processo de verdadeira reconstrução de nossa instituição, quer na parte organizacional, quer na modernização tecnológica e no monitoramento e avaliação das políticas públicas. (Idem, p.194)

Desta forma, cada projeto e programa desenvolvido na FME eram inseridos em um painel de controle, com todos os dados possíveis: documentos, fotos, práticas desenvolvidas, marco legal, os resultados de cada etapa, cada ação disposta no tempo com o respectivo responsável, um mapa de riscos e problemas, indicadores com cores que apontavam o cumprimento dos prazos, o atendimento ou não das metas de curto prazo, abrangência e cronogramas de empenho e desembolso. Mensalmente, ocorriam reuniões de monitoramento das equipes da FME com FGV, para avaliação das metas estipuladas por cada projeto.

Eu como os demais da equipe, corremos a cada mês para cumprir nossas responsabilidades assumidas, em especial quando se aproximava a reunião mensal, já que havia uma cobrança de certa maneira pública, e nenhum de nós queria dar desculpas diante do time. (Idem, p.195)

Em relação especificamente à Educação Infantil, um dos grandes projetos desenvolvidos pela Superintendência da FME foi o Lego Zoom. O contrato visava à compra do material pedagógico, assessoria para os integrantes da FME, formações para os professores e aulas, parceria nas unidades Escolares.

No início de cada ano letivo, é realizada a Semana de Integração, período dedicado a formação dos professores. Os encontros destinados aos profissionais da Educação Infantil, no

ano de 2012, contaram com a presença de teóricos do campo de estudos da infância. Os temas abordados foram: A educação na infância e a infância na educação, com o conferencista Walter Omar Kohan; Mesa redonda - Infância e múltiplas linguagens/ Organização de espaço e de tempo na Educação Infantil, com os professores Jader Janer e Tânia Vasconcelos; Mesa redonda – Infância e linguagem/ Leitura com bebês, com as professoras Ana Flávia Alonço Castanho e Patrícia Corsino.

Muitos outros projetos foram desenvolvidos durante esta Gestão: Reorientação de Aprendizagem; Aceleração da Aprendizagem; Mais Educação; ABC na Educação Científica; Tempo de Escola; realização de seminários com palestrantes, reunindo os professores da rede em grandes auditórios.

Esta gestão adquiriu muitos equipamentos para as Unidades Escolares, como brinquedos, livros, mobiliários, computadores, reformas das escolas, construção de novas escolas, informatização das matrículas, entre outros. Além de, como podemos perceber, grandes contratações de empresas para a realização de formações continuadas. Novamente, deparamos-nos com pacotes prontos para serem consumidos pelos professores, novamente, professores sentados em auditórios ou salas ouvindo o que alguém tem para falar da sua prática, dos seus alunos, das suas experiências. Metas, monitoramento, instrumentalização, controle, sucesso, objetivos claros, êxito, técnicas, indicadores, competências, aprimoramento técnico, palavras tão frequentes nos documentos, registros, relatórios e falas nesta gestão. O que será que essas palavras têm a nos dizer?

Essas palavras exprimem a concepção da escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. É como consumidores que professores, alunos, pais têm sido encarados. E, neste sentido, professores precisam “consumir técnicas” para obter sucesso e êxito com seus alunos, sem levar em conta as diversidades sociais, culturais e históricas presentes nos cotidianos das escolas. A ordem é ter qualidade. Mas que tipo de qualidade está se falando? Qualidade torna-se uma palavra de ordem, uma palavra mágica que representa uma ideia definitiva, unívoca e no singular, que se insere em um projeto de escola comprometido com a busca de um enquadramento que homogeneíza culturas, valores, conhecimentos e práticas, em um contexto social profundamente marcado pelo predomínio da epistemologia positivista.

O termo qualidade aproxima a escola da empresa. Em outras palavras, trata-se de rimar a escola com negócio. Mas não qualquer negócio. Tem que ser um negócio bem administrado. O raciocínio é dominar bem as técnicas. Assim, a noção de qualidade traz no

bojo o tecnicismo que reduz os problemas sociais a questões administrativas, esvaziando os campos social e político do debate educacional, transformando os problemas da educação em problemas de mercado e de técnicas de gerenciamento.

Neste sentido nos deparamos com aquilo que Sousa Santos (2007) discute, a crítica da razão indolente, que desperdiça a experiência, tomando as partes pelo todo. Assim, o conceito de totalidade é feito de partes homogêneas e tudo que fica de fora desta totalidade é desprezado, desperdiçado, tornando-se invisível. Este autor faz uma reflexão de que, muitas vezes, o que é dito como ausente é na verdade produzido como não-ausente, uma visão hegemônica do mundo. Quando empresas são convidadas para ensinar ao professor o seu fazer, na verdade, estão dizendo a este professor que o outro tem um saber maior, melhor, do que o saber que é construído através da experiência.

Sousa Santos (2007) ainda contribui nesta discussão quando afirma que é produzido um “epistemicídio”, a morte de outras formas de produzir conhecimentos. Só é tido como conhecimento o saber científico, outros conhecimentos não têm validade. Diante dessa visão, este autor nos provoca combater o desperdício da experiência, investindo na expansão do presente e na contração do futuro.

Experiências muito locais, não muito conhecidas nem legitimadas pelas ciências hegemônicas, são hostilizadas pelos meios de comunicação social, e por isso têm permanecidos invisíveis, “desacreditadas”. A meu ver, o primeiro desafio é enfrentar esse desperdício de experiências sociais que é o mundo. (SANTOS, 2007, p. 24)

Acredito que no cotidiano das escolas são produzidos saberes, construídos das/nas relações entre sujeitos que ali habitam. Mas precisamos aprender a vê-las de modo a combatermos o desperdício da experiência, tornando visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos, dando-lhes credibilidade. (Idem, 2007)

Neste ponto gostaria de trazer para esta conversa Nóvoa que, em seu livro *Os Professores e a sua Formação*, enfatiza:

A formação do professor não se constrói por acumulação de conhecimentos ou técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de construção e reconstrução permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (NÓVOA, 1998, p. 25).

Como investir na pessoa e dar estatuto à experiência reunindo em grandes auditórios centenas de professores para serem ouvintes de teóricos que desconhecem sua realidade? Como dar estatuto à experiência contratando empresas para ensinar aos professores o seu fazer?

Neste trecho, Nóvoa ressalta a importância da interação entre as dimensões pessoal e profissional, a fim de que os professores encontrem no processo formativo algum significado para suas vidas. Não estou querendo dizer que formações realizadas com grandes públicos e palestrantes devam ser descartadas, mas a experiência desses professores quando compartilhadas entre parceiros, proporciona uma rede de conhecimentos que fazem sentido para estes profissionais. Nóvoa (2001, p. 2) ressalta ainda a necessidade de que esta formação, que se estabelece num continuum, tenha centralidade nas escolas e que os professores sejam os sujeitos responsáveis por tal processo:

A formação de professores é algo, como eu costumo dizer, que se estabelece num continuum. Que começa nas escolas de formação inicial (...) continuam ao longo de toda a vida profissional, através de práticas de formação continuada. Estas práticas de formação continuada devem ter como polo de referência as escolas. São as escolas e os professores organizados nas suas escolas que podem decidir quais são os melhores meios, os melhores métodos e as melhores formas de assegurar esta formação continuada. Com isto, eu não quero dizer que não seja muito importante o trabalho de especialistas, o trabalho de universitários nessa colaboração. Mas a lógica da formação continuada deve ser centrada nas escolas e deve estar centrada numa organização dos próprios professores.

Desta forma, acreditando que os encontros entre professores devam proporcionar diálogos, trocas de experiências, socialização de fazeres, mediados pelas leituras de teóricos que possibilitem a ampliação do olhar para a prática, a Coordenação de Educação Infantil, realizou outras ações, além desses projetos maiores desenvolvidos pela FME. Ações que ocorreram no “miudinho” das escolas, entre seus pares, proporcionando o contato, “olho no olho”. Entre elas a escrita do Referencial Curricular para a Educação Infantil, processo experienciado por esse grupo de professores, cujas conquistas e embates vividos serão discutidos nos próximos capítulos da dissertação.

Para isso, recorri às muitas anotações que fiz em meu caderno de campo e as narrativas das professoras durante este processo. A forma como organizei o texto, os títulos de cada tópico, a escolha das palavras, o que eu escolhi para contar e o que não contei dão pistas para mostrar o meu olhar sobre o vivenciado. Quais foram os caminhos trilhados?

3. ROTAS, TRAJETÓRIAS, DESVIOS: CAMINHOS TRILHADOS

Diego não conhecia o mar.
 O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar.
 Viajaram para o sul.
 Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.
 Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia,
 Depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos.
 E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.
 E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejou, pedindo ao pai:
 - Me ajuda a olhar!

Eduardo Galeano

Através do olhar do outro que consegui/consigo perceber os meus erros e as lacunas do meu pensamento. Nesta trajetória da pesquisa, tive muitos encontros, com colegas do trabalho, com professores, crianças, colegas de pesquisa e com autores que possuíam, em seu arcabouço teórico e no seu modo de fazer pesquisa, pontos em comum com a forma de vasculhar, caçar e inventariar mistérios no mundo, trazidos pelos sujeitos que habitam o cotidiano das escolas de Educação Infantil.

Tomo emprestada a pergunta do menino ao pai, na poesia do Galeano, e de mão dadas com os amigos que encontro neste caminho, sussurro: “*Me ajuda a olhar?*” Olhar para o campo da pesquisa, reconhecer minha implicação neste, estranhar o que me é tão familiar, mostrar os conflitos e os desafios presentes neste processo.

Neste instante de feitura do texto, atravessa minha memória uma experiência que me marcou como pesquisadora. O registro em meu caderno de campo é imprescindível à rememoração do vivenciado. Imprescindível porque muitas vezes a memória costuma nos trair. Por isso, anotei tudo que o parecia relevante, ou até mesmo sem importância, as falas, os momentos em que estas ocorreram, as pessoas presentes, ausentes, as surpresas, os imprevistos, os detalhes das situações vivenciadas.

como pesquisadora do cotidiano, fui aprendendo que este nos indica possibilidades que escapam e não são vistas em um determinado momento. Precisamos, assim, guardar com carinho tudo o que vamos entendendo ou criando, mesmo que pareça não ser importante, em determinado momento. (ALVES, 1998, p. 10)

Registros que fiz nos encontros para a construção de Referencial (procurei estar presente em todos), mas também anotações originadas dos momentos de conversas informais nos corredores das escolas, no horário do cafezinho, na carona do carro, conversas com professores, diretores, pedagogos, colegas da FME. Esses registros, realizados de diversas

maneiras, nos mais variados tempos e espaços durante a construção do Referencial, trazem a marca da emoção vivenciada no momento, minhas escolhas, minha implicação neste processo. Por isso, em uma leitura superficial, podem parecer desconexos. Assim, a cada nova leitura/interpretação realizada, mais complexo, múltiplo e mutante este cotidiano se revela. Quantas vezes nos surpreendemos com as “novas” leituras do que foi registrado há algum tempo no caderno de campo? Registros que revelam este movimento do cotidiano com assombros, emoções, embates, conflitos, uma maneira própria de “organização” que se trança em rede de maneira caótica e não-linear. De posse de todo esse material, me vem uma questão: Como olhar para estas anotações sem empobrecê-las? Como trazer para essa leitura a beleza e encantamento do vivenciado? Este foi um dos meus maiores desafios durante a pesquisa, por isso, retomo a pergunta do menino na poesia e, com ajuda de todos os companheiros que fizeram parte desta trajetória, aprendi que não estou só...

Era uma segunda-feira, e como ocorria toda segunda à tarde, o grupo de pesquisa do qual faço parte se reuniu para estudar, conversar, discutir, trazer relatos das pesquisas, tecer conselhos e assim refletir coletivamente sobre estas experiências vividas no campo. Na semana anterior, eu tinha dado para minha orientadora o meu texto da dissertação já revisado, a partir das orientações anteriores. Não conseguia disfarçar a ansiedade por saber o que achou desta revisão. Tinha me dedicado tanto... Será que escolhi as narrativas corretas? Será que existem narrativas corretas? E o texto tecido a partir da compreensão das narrativas? Consegui um diálogo com a teoria? Todas estas questões atravessavam o meu pensamento durante o encontro. Para ser mais sincera, eu queria que o encontro terminasse logo para poder ouvir o que ela tinha para me dizer do texto. Neste grupo, estávamos estudando o livro “O conhecimento de si: narrativas de estágio e formação de professores” de autoria de Elizeu Clementino. No decorrer do encontro, o professor Celso Sanchez trouxe uma questão sobre a pesquisa com narrativas que provocou uma discussão. Carmen trouxe então o meu texto para esta conversa, pois percebeu que o debate poderia esclarecer algumas questões sobre a minha pesquisa. Fiquei bastante insegura. Como o “meu” texto, “minha” produção seria aberta para que todos pudessem ver, opinar, mexer? Naquele instante, me senti desnuda, era como se o meu corpo ficasse exposto, uma sensação estranha, mistura de medo, ansiedade e tensão. Carmen começou a mostrar o quanto o meu envolvimento na pesquisa não permitia que eu indagasse o campo, o quanto minhas escolhas tentavam demonstrar que a construção do Referencial foi um processo, sem conflitos. Será que é possível um movimento coletivo e político não apresentar conflitos? Será que todos os sujeitos envolvidos na construção do Referencial concordaram com tudo o tempo todo? Assim, trouxe o exemplo das narrativas que escolhi sobre a avaliação que os professores realizaram do Seminário “Cultura, Infância e Currículo” que ocorreu durante a construção do Referencial Curricular da

Educação Infantil em Niterói. As narrativas só demonstravam o lado positivo deste processo. Será realmente que o Seminário agradou a todos? Onde estão as tensões, os conflitos, as contradições deste movimento? Onde estão as críticas dos participantes? Por que eu não fiz estas indagações? Estas questões provocaram uma reflexão sobre a complexidade e responsabilidade do processo de pesquisa com narrativas. Conselhos foram tecidos a partir do meu texto. Fui me sentindo acolhida por meus amigos do grupo de pesquisa, fui percebendo o quanto os outros podem me ajudar a ver, fui reconhecendo que o meu texto, na verdade, não é uma feitura solitária. Várias vozes estão e estarão sempre presentes. Assim, a minha experiência individual, quando narrada, tornou-se experiência coletiva e marcou, naquele momento, todos que estavam presentes no grupo. Reconheço agora que para continuar esta caminhada, preciso pedir às pessoas que encontro: Me ajuda a olhar?

Assim é que este trabalho apresenta o processo experienciado por um grupo de professores que, reunidos para a construção do Referencial Curricular para Educação Infantil, passaram a estudar e pesquisar a prática pedagógica com crianças de 0 a 6 anos, tendo como ponto de partida a reflexão de sua própria prática, ampliando o olhar com as leituras de textos teóricos e experiências narradas nos encontros com professoras e professores, espaço de discussão e construção de saberes.

Tenho como referência narrativas desses sujeitos, histórias tecidas nas práticas pedagógicas cotidianas, histórias singulares, mas que constituem também memórias coletivas, revelando modos de educar e de ser educado, descobertas conjuntas de outras formas de aprender, ensinar e habitar a escola. Narrativas dos sujeitos simples, sinalizando-nos outras versões para os acontecimentos, versões tantas vezes sufocadas e silenciadas pela historiografia oficial, modo dominante de narrar a escola pública, de aprisioná-la em estereótipos, de declará-la como lócus de incompetência, de fracasso, de improdutividade e de estagnação.

Incomodada pela maneira dominante de falar da escola pública, por ser também habitante dela, busquei ouvir histórias que possibilitam um modo de pesquisar e penetrar nas tramas do cotidiano escolar, incorporando não apenas dores, mazelas, dificuldades, mas também alegrias, emoção e produção de saberes.

Modo de fazer pesquisa que se opõe a um modelo hegemônico, que busca categorizar, matematizar, reduzir, afirmar verdades únicas, inquestionáveis, generalizantes e universais, desperdiçando a experiência inesgotável do cotidiano. Opto, também, por um modo de fazer ciência que compreenda a história como inacabada, que expanda o presente e contraia o futuro (SANTOS, 2006), tentando trazer e dar visibilidade a saberes e fazeres vistos como não

existentes, saberes e fazeres dos sujeitos que vivem cotidianamente a escola pública. Busco ainda não perceber as diferenças como sinônimo de desigualdades, mas como possibilidades de produção de diversos saberes.

Mobilizada por estas questões, trago, através das leituras de Prado e Damasceno (2007) e Sampaio (2010), indagações que movimentam esta pesquisa: qual a importância de se discutir os saberes (e fazeres) docentes? Que saberes (e fazeres) são esses? Como esses saberes (e fazeres) aparecem nas narrativas dos professores e das professoras? De que lugar as professoras e os professores narram suas histórias/experiências docentes? Por que essas professoras e esses professores optam por dizer de seus saberes (e fazeres) a partir do discurso narrativo?

Para a feitura deste estudo, utilizei como metodologia a investigação narrativa (CONNELLY Y CLANDININ, 2000), a fim de compreender os saberes presentes nos discursos orais e escritos das professoras, nos encontros para a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil do município de Niterói.

Tenho visto cada vez mais o uso da investigação narrativa em estudos e pesquisas sobre a experiência humana. Segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 16), a narrativa situa-se em uma abordagem de investigação qualitativa, “pois está baseada na experiência vivida e nas qualidades de vida e da educação”. Para esses autores o uso da narrativa como método de investigação justifica-se no entendimento de que somos seres contadores de histórias, somos seres que, tanto individual como socialmente, vivemos vidas narradas. Sendo assim, para eles, o estudo da narrativa é o estudo da forma pela qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo.

Nesse sentido, entendo a narrativa como uma prática social que constitui os sujeitos, ou seja, é no processo de narrar e ouvir histórias que os sujeitos vão construindo tanto os sentidos de si, de suas experiências, dos outros e do contexto em que estão inseridos. Como nos aponta Larrosa (2008, p. 186), “a experiência não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece.”

Segundo o mesmo autor (1996), a narrativa é uma modalidade discursiva, na qual as histórias que contamos e as histórias que ouvimos, produzidas e mediadas no interior de determinadas práticas sociais, passam a construir a nossa história, a dar sentido a quem somos e a quem são os outros. Desse modo, construímos e expressamos a nossa subjetividade a partir das formas linguísticas e discursivas que empregamos nas nossas narrativas. De acordo com o autor,

cada um de nós se encontra já imerso em estruturas narrativas que lhe preexistem e que organizam de um modo particular a experiência, que impõem um significado à experiência. Por isso, a história de nossas vidas depende do conjunto de histórias que temos ouvido, em relação às quais temos aprendido a construir a nossa. A narrativa não é lugar de irrupção da subjetividade, senão a modalidade discursiva que estabelece a posição do sujeito e das regras de sua construção em uma trama. Nesse mesmo sentido, o desenvolvimento da nossa autocompreensão dependerá de nossa participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. A construção do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é, fundamentalmente, um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar histórias, de contrapor umas histórias a outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam em tanto que estão se constituindo nesse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura. (Idem, p. 471-472)

Assim, a história de nossas vidas é constituída por muitas histórias, “nossa história é sempre uma história polifônica” (Idem, p. 475). É nesse complexo jogo narrativo que socializo minhas experiências e construo novos saberes a partir das experiências dos outros. Dessa forma, experiência não é algo que eu descubro como se fizesse parte da minha essência, mas é algo que fabrico, que invento, construo e modifico nessa gigantesca e polifônica conversação de narrativas que é a vida. E essa conversação inclui as pessoas com quem me relaciono e cujas histórias relaciono (LARROSA, 1996).

Trago agora uma narrativa de um grupo de 20 professoras da UMEI Maria Luiza da Cunha Sampaio, localizada no bairro de Charitas e que atende a crianças de 2 a 5 anos em horário integral. As professoras, provocadas pela temática cuidar e educar, se disponibilizaram, no horário do planejamento, a estudar, refletir e escrever a partir de experiências vividas no cotidiano de seu trabalho.

O cuidar está presente em todos os momentos da escola, juntamente com o educar. Está na hora da entrada do aluno, na rodinha, durante as atividades, quando ‘cuidamos’ da educação desse aluno, de sua aprendizagem, de sua ampliação de visão de mundo; está presente quando ouvimos o aluno sobre suas vivências, dificuldades, alegrias e tristezas; está presente quando percebemos que a sua parte física ou emocional não está bem. Cuidamos do educando na hora das brincadeiras para que ele não se machuque, mas também ‘cuidamos’ para que ele se desenvolva plenamente. O cuidar existe quando damos autonomia, independência, responsabilidade para o aluno crescer internamente de forma segura, com confiança em sua capacidade. O cuidar está presente quando ensinamos que o toque de outro aluno em você pode representar um carinho, uma forma de ser percebido, de poder interagir. O ‘cuidar’ na Educação Infantil não existe apenas na relação adulto-criança, mas também de forma inversa a essa, quando a criança pergunta o porquê da professora estar com um band-aid, ou com um braço enfaixado, pergunta o motivo da ausência dela num determinado dia, ou fala como ela está bonita, etc.; este ‘cuidar’ também está presente na

relação entre os próprios alunos, no momento em que um percebe que o outro se machucou e procura a professora para pedir ajuda, ou pergunta ao próprio colega porque ele está chorando, se ele quer a mãe dele, ou quando apenas senta ao lado do amiguinho que está triste e puxa conversa; também existe o cuidar da criança perante a outra quando uma passa a representar o papel de mãe ou de professora e dá comidinha na boca do colega, o ajuda a se enxugar no banho, a colocar o sapato, amarrar o cadarço, a limpar o nariz do amiguinho, etc. O 'cuidar' também está presente quando a escola entra em contato com a família para saber o motivo da ausência do aluno na escola, ou quando o aluno apresenta pediculose, sarna, impetigo, entre outras doenças de pele, e a escola identifica essa situação e entra em contato com a família para que juntas possam solucionar o problema.

Na narrativa acima, é possível visualizar que o cuidado está presente nas ações cotidianas dos sujeitos desta Unidade Escolar: *“O cuidar está presente em todos os momentos da escola,...”*, mas além de relatar tais ações, podemos perceber a compreensão da integração do cuidar e educar na prática educativa: *“... juntamente com o educar.”*

Suas falas revelam que o cuidar não se restringe ao atendimento das necessidades físicas, está relacionado também às manifestações de carinho, atenção, toque, olhar, ouvir: *“o cuidado (...) está presente quando ouvimos o aluno sobre suas vivências, dificuldades, alegrias e tristezas...”*

Damaris Gomes Maranhão aponta a importância da compreensão do cuidado na educação infantil, que deve levar em conta a totalidade do ser humano. A autora defende que:

O cuidado, embora seja muitas vezes efetivado por procedimentos com o corpo e com o ambiente físico, expressa intenções, sentimentos, significados, de acordo com o contexto sociocultural. O cuidado tem muitos sentidos e, dependendo do sentido que se atribui ao ato de cuidar e a sua finalidade, podemos enfatizar alguns aspectos do desenvolvimento humano em detrimento de outros. (MARANHÃO, 2000, p.118).

As professoras nos mostram que o ato do cuidado depende da percepção de alguém em relação às necessidades do outro, da sua disponibilidade e de seu envolvimento com o outro: *“O cuidar está presente quando ensinamos que o toque de outro aluno em você pode representar um carinho, uma forma de ser percebido, de poder interagir”*.

Outra questão importante, presente na narrativa deste grupo, é que o cuidado não está presente apenas na relação adulto-criança, mas envolve todas as relações estabelecidas na Unidade Escolar: criança-adulto, criança-criança, adulto-adulto. *“O 'cuidar' na Educação Infantil não existe apenas na relação adulto-criança, mas também de forma inversa a essa, (...) este 'cuidar' também está presente na relação entre os próprios alunos.”*

Na história do atendimento à criança pequena, constatamos que o cuidado se vincula ao campo assistencial²⁹ e este, por sua vez, à educação da primeira infância, condicionando as posturas das profissionais a dimensionar o cuidado como menos importante ou até desconsiderá-lo. Kuhlman Jr (1990) nos alerta que “não precisamos nos envergonhar dessas dimensões do trabalho pedagógico”, até porque “cuidar” constitui uma atividade humana.

Neste sentido, observamos na narrativa acima que existe uma intencionalidade pedagógica neste fazer, os professores refletem sobre o modo de organizar estes momentos, sobre o desejo e possibilidades de vivências das/com crianças. Conforme foi relatado, o cuidado está presente na entrada, na rodinha, na brincadeira, nas conversas, no toque, em todas as atividades.

Percebemos que este grupo de professoras busca ressignificar as funções da Educação Infantil ao considerar a indissociabilidade entre educação e cuidado, e não um em detrimento ao outro. Assim, a criança é apreendida na sua singularidade, enquanto possuidora de sentimentos, desejos e direitos.

O interessante é que, ao falar e escrever sobre sua prática, debruçam-se sobre o exercício de pensar e, neste movimento, questões são colocadas em pauta para discussão e novos conhecimentos são construídos coletivamente. A prática torna-se objeto do pensamento, como nos diz Suárez (2007):

Al contar sus historias de enseñanza, los docentes autores descubren sentidos pedagógicos parcialmente ocultos o ignorados, cuestiones pedagógicas todavía sin nombrar de maneras poco adecuadas, y cuando logran posicionarse como “arqueólogos” o “antropólogos” de su propia práctica, cuando consiguen distanciarse de ella para tornarla objeto de pensamiento y pueden documentarse algunos de sus aspectos y dimensiones “no documentados”, se dan cuenta de lo que saben y de lo que no conocen o no pueden nombrar.”(SUÁREZ, 2007, p.88)

As discussões recentes sobre a educação das crianças pequenas em instituições coletivas têm colocado em pauta a relação indissociável entre o cuidar e educar. Podemos citar alguns exemplos, Khulmann Jr. (1991), Almeida (1994), Kramer (2005), Guimarães (2009). Neste sentido, esta temática proposta na construção do Referencial Curricular, provocou as professoras a refletirem acerca dessa relação, dando visibilidade e sentido às ações de cuidado. Boff (1999) nos alerta sobre a ética do cuidado como dimensão humana é fundamental para a preservação da vida. Esta concepção está presente também nas falas das

²⁹ Discussão realizada no capítulo 2.

professoras da UMEI Irio Molinari, localizada na Ilha da Conceição, que atende crianças de 1 a 5 anos, em horário integral:

Toda criança precisa ser cuidada, seja no momento de aconchego, de um colo, de manter seu corpo limpo e saudável. Afinal, a criança é corpo e mente, juntos. Não podemos receber em nossas escolas somente a “mente” da criança para ajudar desenvolver o cognitivo. Recebemos um ser único que será cuidado e educado.

Como já foi dito anteriormente, a LDB (1996) traz que "a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade" (Título V, Seção II, Art. 29). A consideração da criança no seu desenvolvimento integral indica que deve haver a preocupação em considerá-la em todas as suas dimensões, tanto nas necessidades físicas como sociais, ou seja, educá-la e cuidá-la.

A complementaridade prevista na relação entre a educação e o cuidado deriva da expressão inglesa *educare*, cunhada pela psicóloga Bettye Caldwell, que tem em si a ideia de fusão dessas dimensões:

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de assistência e educação. Com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. Todas as crianças possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo. (CAMPOS, 1994, p. 35)

As práticas de cuidado configuram-se como uma atitude fundamental à sobrevivência da espécie humana. O bebê não teria como sobreviver se não recebesse a atenção necessária, o desvelo, a intervenção do adulto próximo, sendo que é exatamente por meio das expressões emocionais que ele recebe estes cuidados. Isto implica dizer que as emoções que são em essência, contagiantes, medeiam as práticas de cuidar/educar mais primitivas. Como nos fala Rossetti-Ferreira ao se reportar às práticas de cuidado e educação:

Admirável capacidade humana essa de aprender com os outros da mesma espécie e de se adaptar aos mais variados ambientes e situações. Estranho pensar que ela se funde em nossa extrema imaturidade motora ao nascer, que nos faz depender dos outros por longos anos. Em contraposição, nossa rica expressividade ao nascer, favorece nossa comunicação com os outros. Aqueles que nos cuidam, medeiam nossas relações com o mundo (ROSSETTI-FERREIRA, 2003, p. 10).

Tais argumentos expressam a complexidade e a importância das ações voltadas para a primeira infância e expressam também que as práticas de cuidado/educação são, ao mesmo

tempo, atitudes permeadas por aspectos afetivos/subjetivos e por aspectos racionais/objetivos, o que confirma a integração das mesmas no âmbito da educação infantil. Para Rosemberg cuidar e educar significa:

Atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento a seus afetos, emoções e sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente. Planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguce sua curiosidade (ROSEMBERG, 1999, p. 23)

Reconhecemos que esta temática ainda está em andamento (é bem verdade que sempre estará). E, como ressignificar implica dar outro sentido, compor novos significados, é o que se tem procurado fazer ao discutir e construir o Referencial Curricular da Educação Infantil no município de Niterói. Compartilhar a prática e as experiências tem sido a meta. Compreendê-las tem sido o desafio.

Assim é que esta pesquisa tem sido construída através desses encontros, conversas, reflexões, relatos, estudos, nos quais professoras se desafiam a construir um documento de modo coletivo, que traga a vida pulsante da escola. Busco romper com uma concepção de pesquisa que tem mantido em silêncio professores e professoras, tratados (as) como meros objetos de estudo (CONNELY & CLANDININ, 1995).

Tal proposta demanda uma metodologia adequada à compreensão da complexidade do cotidiano escolar. A pesquisa com o cotidiano, de acordo com Garcia (2003), parte da prática, recorre à teoria de maneira a compreendê-la melhor e retorna à prática de forma ressignificada, num movimento permanente *prácticateoriaprática*. Desta forma, tomo a prática docente, narrada oralmente e/ou através da escrita, como objeto de reflexão, tendo como desafio permanente *compreender o compreender* do outro (BATESON, 1998), incorporando suas lógicas, suas táticas, suas “artes”, me despindo de certezas e modos totalizantes de dar sentido à experiência do outro.

O estudo que tem sido feito com as professoras se aproxima da perspectiva do que Ferrazo (2001) vem chamando de metodologias de investigação-ação com o cotidiano. Assim, na trajetória desta investigação-ação, tento combater um modo de pesquisar dominante, que fabricou uma associação entre o ato de conhecer e o objeto com a necessidade de manter-se dele separado, produzindo uma condição epistemológica - a busca pela objetividade -, pela neutralidade, pela transparência.

Sigo caminho diverso para me aproximar de um modo de pesquisa que assumo que este processo é opaco, em que ocorrem misturas entre pesquisador e pesquisado, ocorrem diálogos entre eles e, neste processo, o pesquisador é desafiado pelas intervenções do

pesquisado a refletir sobre a trajetória da pesquisa, e o pesquisado é desafiado a refletir sobre a sua prática. Nestas trocas, ambos aprendem durante a pesquisa.

Portanto, não faço opção por uma metodologia de pesquisa no sentido clássico do termo, pois acredito, como aponta Garcia (2003), que não precisamos adentrar à escola com os passos marcados por um método. Defendo uma perspectiva para a pesquisa, na qual “teremos que construir uma abertura para irmos costurando a pesquisa de acordo com o que a realidade nos leva a fazer” (Idem, p. 206). Logo, não existe receita para a pesquisa no cotidiano. É lá no campo e com o campo que a pesquisa acontece. Estamos, com essa opção teórico-metodológica, sempre diante do risco, do incontrolável, do imprevisível.

Esteban (2003, p. 211) nos apresenta uma discussão metodológica através da leitura de Ginzburg (1989), alertando-nos para a necessidade da busca de um *rigor flexível*. A autora aponta que

Ginzburg explicita a complexidade da pesquisa enlaçada às tramas do cotidiano, à busca de pistas que traduzam pontos que ampliem a visibilidade da realidade que se faz opaca. Mostra que esse conhecimento vinculado à experiência demanda rigor flexível, evidência de que a pesquisa não pode ser completamente exposta; sua realização guarda alguns mistérios, pois coloca em ação tipos de conhecimento que tendem a ser inexprimíveis, cujas regras não se prestam de maneira fácil a ser formalmente articuladas ou mesmo enunciadas.

Na busca por estas pistas e indícios, participei, como já disse, de 29 encontros para a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil no município de Niterói em 2009 e 2010. Estes encontros foram gravados em áudio e alguns também em vídeo. As transcrições tornaram-se momentos de rememoração e de estudo. A opção pelas gravações em vídeo se deu por algumas questões: como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-me sobre eles? Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registro.

Utilizei, também, produções escritas pelos professores nesses encontros. Produções que partem de uma reflexão sobre a prática, a partir das temáticas sugeridas pelos grupos que participaram da construção do Referencial. Para facilitar o acesso a estas produções, fiz fotocópias de todo material enviado para a Comissão e encadernei de acordo com as temáticas trabalhadas. São um total de sete cadernos, abordando as seguintes discussões: indagações iniciais, currículo, relação adulto/criança, cuidar e educar, espaço e tempo na educação infantil, brincar, análise do Documento Preliminar.

As atas de reuniões foram também utilizadas para poder compreender melhor esse processo. Nas reuniões, era escolhido um integrante para registrar as discussões. Neste

material, fica marcado o que este relator elege como importante para ser registrado e de que forma registrou a fala dos outros.

Não posso omitir que, nesta trajetória, marcas deixadas pelos modos de pesquisar herdeiros do positivismo, por vezes, tentaram penetrar nos modos de pensar e realizar esta pesquisa. E, mesmo estando engajada em criar/inventar um outro modo de produção de conhecimento, ainda carrego no corpo um certo temor da mistura e por isso, muitas vezes, busco antídotos e fórmulas para desenvolver o distanciamento, para garantir a neutralidade e negar, em minhas escolhas, a influência dos meus interesses e desejos, negar o tanto de mim presente neste processo.

Estes caminhos trilhados foram ensinando a pesquisadora que, pesquisar o cotidiano, também é rever posturas, preconceitos, modos de ver o mundo, a escola e a vida que ali circula, reconhecer na sua prática contradições.

Reconhecer a implicação do / a pesquisador / a no trabalho é um alerta; não nos autoriza, de modo algum, a torcer os dados ao manipulá-los, redefinindo os fatos que contradizem nossos pressupostos, hipóteses ou intenções, ocultando as lacunas e vozes que expõem a parcialidade do trabalho e amplificando o que nos confirma e reforça o trajeto realizado. Tais práticas desfiguram a pesquisa, mesmo quando geram um discurso verossímil. Discurso que sendo uma possibilidade não traduz o processo de pesquisa. Porém, como nos proteger de nossas próprias tramas de tradução que sempre se fazem acompanhar de traição? Como evitar, na intensidade do cotidiano escolar e na complexidade de suas relações, que as perguntas ou hipóteses sejam meros “disfarces” de conclusões pré fabricadas e os pressupostos estejam alinhavados por preconceitos, fazendo da pesquisa uma busca de argumentos teóricos e práticos que “comproven” o que já se sabia desde o início? (...) Os pressupostos servem a uma relação marcada pelo diálogo – diálogo que prevê o confronto – com o outro, ou são instrumentos de uma relação de subordinação do outro, que deveria ser meu parceiro? De que maneira pesquisar com o outro sem usá-lo como ilustração das perspectivas teóricas nas quais me inscrevo? (ESTEBAN, 2003,p.139)

Para encontrar outros sentidos não cooptados por um modo dominante de narrar a escola e falar de sua gente, era necessário que as professoras me convidassem para ouvir suas histórias, que elas permitissem mostrar achadourous³⁰ de esperanças, de projetos, de invenções, de sonhos invisíveis no chão da escola.

Continuo assim esta caminhada...

³⁰ Encontrei este termo em um livro em prosa do poeta Manoel de Barros intitulado “Memórias Inventadas – A infância”. Neste livro, ele conta que Pombada, negra remanescente de escravos do Recife, havia lhe ensinado que achadourous eram buracos onde os holandeses, na fuga apressada para o Brasil, escondiam baús repletos de moedas de ouro. Manoel de Barros, no entanto, se põe a pensar em achadourous de infância: “...Se agente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa.” Se brincarmos como algumas crianças cavando, poderemos inventar uma chegada até o Japão. Me apropriei desta ideia de caçar achadourous, neste caso, para buscar vestígios de jardins no chão da escola.

3.1 Conversas pelo caminho

Como já disse anteriormente, gostaria de ressaltar que esta pesquisa tem sido feita por encontros. Encontros que mostram a necessidade da busca por ferramentas conceituais que possam amplificar as questões que serão trazidas pelo campo. Tais ferramentas servirão para manusear, desfilar, esgarçar as tramas³¹ que compõem o texto, para puxar linhas de pensamento e com elas compor outros textos, ampliando o olhar e a compreensão.

Uma teoria é uma caixa de ferramentas (...) É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. Se não há pessoas para utilizá-la, a começar pelo próprio teórico que deixa de ser teórico, é que ela não faz nada ou que o momento ainda não chegou. Não se refaz uma teoria, fazem-se outras; há outras a serem feitas (...) A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica. (FOUCAULT, 1999, p.71)

Encontros como os que tive oportunidade de participar nas aulas do mestrado, diálogos que me possibilitaram tecer outros fios, nesta rede de conhecimentos que estou apenas iniciando. Encontros com autores que muito contribuíram com esta pesquisa, e novos encontros que ainda acontecerão e que poderão mudar a trajetória do caminho que comecei a caminhar...

Encontros com Souza Santos, Bakhtin, Walter Benjamin, Ginzburg, Michel Certeau, Carmen Sanches, Regina Leite Garcia, Nilda Alves e outros pesquisadores que, creio eu, plagiando Ariès (1978), fazem pesquisa no meio da rua, fazem pesquisa na/da/com a vida que lhes atravessa. Assim é que me lanço no desafio de compreender os saberes e fazeres das professoras e dos professores que se reuniram para a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil no Município de Niterói.

Destaco, dentre as ferramentas que uso para efetivar a possibilidade de escrita de uma outra história que valorize os seres “desimportantes” e as ruínas em que habitam, o pensamento de Foucault (1999), Benjamin (1993) e Ginzburg (1991).

Busco nesses autores o que têm em comum: o interesse pelas coisas “ínfimas”³², pelos homens, mulheres e crianças “desimportantes”³³, numa perspectiva que procure fazer saltar do

³¹ Trama: 1-conjunto dos fios passados no sentido transversal do tear, entre os da urdidura. 2-V.tela. 3- Enredo, intriga, trama, trança (Dicionário Aurélio, 2002). Ênfase tais definições com o propósito de caracterizar o uso da palavra trama no texto, admitindo-se ambos sentidos.

³² Busco em Manoel de Barros a palavra que preciso, fazendo de sua poesia ferramenta para poetizar esta pesquisa.

cotidiano fragmentos de uma “baixa história” (FOUCAULT, 1999). Ouvir as vozes que foram silenciadas por um modo de fazer ciência e escrever a história que calou a gente comum, que passou a falar por elas e contra elas, sufocando suas vozes, impedindo seus gritos, seu canto, a narração dos seus sonhos e seus saberes.

No texto de Foucault (1999), encontro a possibilidade de escrita de uma outra história que seja “efetiva”, que respire a vida dos homens e seus embates diários, em que possamos ouvir seus gritos, seus silêncios e a música de suas festas e folias. Uma memória das baixeiras, que não é feita de grandes nomes e feitos, mas que ousa analisar justamente aquilo que é tido como não possuindo história: sentimentos, instintos, o amor, as infâncias, a brincadeira, a alma, a loucura, a raiva, a paciência, a criatividade...

Assim, a pesquisa empreendida por Foucault não se funda, mas agita o que se percebia imóvel, fragmenta o que se pensava unido, mostra a heterogeneidade do que se imaginava em conformidade (FOUCAULT, 1999).

Criando um diálogo entre Foucault e Benjamin, levando em conta as distâncias temporais, históricas e de pensamentos destes autores, podemos reforçar a crítica à historiografia dominante propondo a história como uma contramemória (FOUCAULT, 1999) ou ainda escovando-a a contrapelo (BENJAMIN, 1993).

Ambos os autores não discutem a ideia de linearidade, evolução e continuidade na história. Entendem o presente como prenhe de possibilidades, como objeto de uma construção, o que permite uma mobilidade, uma relação transformadora com ligação com o passado (MURICY, 1995).

Esta relevância dada ao presente como possibilidade de reconstrução da história - história do presente para Foucault ou história passada na atualidade para Benjamin - e a crítica à historiografia dominante são ferramentas que estou aprendendo a usar para mergulhar no campo de investigação. “O agora é o presente do historiador, no momento em que ele escreve a história. Passado e presente são, para o historiador, objetos de construção - arrancados do fluxo de um tempo vazio e homogêneo.” (BENJAMIN, 1993, tese 13)

Na trajetória desta pesquisa encontrei, como já foi dito, na leitura de Souza Santos (2004), a possibilidade de reflexão através da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências. A Sociologia das Ausências é um procedimento pelo qual o autor afirma que muito do que não existe em nossa realidade é produzido como não-existente. Por isso

³³ “Gosto muito das coisas desimportantes, como insetos. Não só das coisas, mas também dos homens desimportantes, que eu chamo de 'desheróis'” – Manoel de Barros em entrevista a José Castello – www.jornaldepoesia.jor.br

pretendo utilizá-la para pensar concretamente o potencial de algumas práticas com crianças pequenas que desnaturalizam a infância, que reconhecem que ela é reinventada todos os dias, que ela engendra artes, modos de operar a realidade e transformá-la. E através da Sociologia das Emergências, busco a possibilidade de difundir estas práticas como inspiração e pistas na escrita do Referencial. Santos (2004, p. 778) afirma:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está desperdiçada (...) Em terceiro lugar, (...) para combater o desperdício da experiência social, não basta propor um outro tipo de ciência social. Mais do que isso, é necessário propor um modelo diferente de racionalidade.

Segundo o autor, esse novo modelo é fundamentado em três procedimentos sociológicos: *Sociologia das Ausências*, *Sociologia das Emergências* e o *trabalho de tradução*. O estudo e o uso desses procedimentos irão contribuir muito para a reflexão e para o desenvolvimento desta pesquisa.

Continuando o diálogo com este autor,

A compreensão do mundo excede em muito a compreensão ocidental do mundo, que a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito a ver com concepções do tempo e da temporalidade e ainda que a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o facto de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro. (SANTOS, 2004, p.779)

Neste ponto, o diálogo com Souza Santos contribui quando este propõe a expansão do presente no sentido de criar condições para o conhecimento e valorização da *inesgotável experiência social que está em curso no mundo hoje*. Outro ponto que o autor traz para reflexão é o desperdício da experiência promovido pela razão indolente e a busca por tornar visíveis práticas reais invisibilizadas pelos procedimentos da racionalidade moderna. Assim, pretendo, através dessa leitura, buscar uma sensibilidade e humildade para não desperdiçar experiências relatadas pelos diversos sujeitos presentes nesta pesquisa, reconhecendo suas singularidades e especificidades, ou seja, suas formas de saber/fazer/pensar/criar/sentir que, muitas vezes, são desprezadas em nome do saber científico e valorizado pela cultura capitalista ocidental.

Continuando nesta caminhada, encontro-me também com Ginzburg (1991) que propõe fazer análise das fontes não oficiais, consideradas inadequadas pelo modo de fazer ciência dominante. Pesquisa dos indícios, dos dados considerados marginais, das coisas não evidentes, das coisas que, de tão corriqueiras, podem se tornar invisíveis. Pistas que podem

suscitar descobertas sobre acontecimentos passados que não foram conhecidos, rotas inexploradas que precisam ser seguidas para, quem sabe, mostrarem outros caminhos.

Porém, como aponta Esteban (2003, p. 138),

encontrar nos indícios e sinais nas zonas privilegiadas para a melhor compreensão da realidade que, por ser opaca, oculta relações e expõe generalizações que reduzem a complexidade do real, requer um processo profundamente marcado pelo sujeito que se propõe à busca. Os indícios, os pormenores negligenciáveis, as pistas, para serem usados, precisam ser interpretados e ganhar visibilidade, sendo necessário explicitar também porque se configuram como indícios, porque ser indício ou evidência depende, também, do quadro de referência do/a pesquisador/a do contexto relacional da pesquisa. É preciso cuidado para preencher os silêncios, para completar as faltas, para traduzir os atos, para recortar as expressões dos sujeitos, para selecionar os dados que serão abandonados, para não silenciar aqueles com quem pretendemos dialogar e cujos conhecimentos pretendemos identificar e explicitar.

Nesta trajetória, encontro outras ferramentas que dizem respeito à possibilidade de tomar o cotidiano como campo de análise, contemplando a diferença como interpeladora, como provocadora do pensamento, como não categorizável. Pesquisa que pretende se fazer com o cotidiano, e não sobre ele, no encontro com o pesquisado que se deixa afetar pelo estranhamento das evidências, que não busca a certeza consoladora das totalizações, que se constitui como intervenção criadora na qual os pesquisados estão necessariamente implicados.

Assim, tomo como ferramenta, que me parece fundamental, a necessidade que vem sendo apontada por Regina Leite Garcia (2001) e Valla (2000), de construir uma pesquisa que busque *compreender o compreender do outro*, que busque assim, tomar as vozes dos professores não como ilustrações de minhas hipóteses, ou possibilidade de construção de outras, mas como campo de confronto, de desconstrução de um olhar que toma como referência nossas próprias lógicas, promovendo uma mistura de nossas perspectivas e entendimentos.

Dialogando com esses autores que falam que a “crise de compreensão é nossa” (VALLA, 2000), posso olhar a Educação Infantil de outro modo, resistindo a um discurso que narra historicamente este segmento da educação como espaço de assistência, cuidados e que, por isso, os profissionais que atuam nesta etapa são encarados como consumidores passivos de conhecimentos produzidos pelas Secretarias e pesquisas.

Para ampliar uma perspectiva que pretende fazer da pesquisa uma possibilidade de diálogo com os pesquisados, busco a leitura de Certeau (1990). Este autor apresenta uma diferenciação entre consumidor e usuário que entendo ser interessante para pensarmos o cotidiano escolar. O consumidor é aquele que não opera, não ressignifica o produto ou lugar estabelecido por uma lógica dominante, e o usuário é aquele que faz uma bricolagem com a

economia cultural dominante, usando inúmeras “*metamorfoses da lei*”. Essa ideia nos incita a olhar para as práticas de perversão da lei, para as *táticas* as quais as professoras recorrem diariamente, a fim de resistirem à possibilidade de se enquadrarem num modelo, numa prescrição, numa ordem. Essa diferenciação também pode ser praticada para pôr em análise os sentidos que as professoras dão aos currículos praticados cotidianamente nas escolas, seus saberes e práticas.

A tática depende do tempo, vigiando para “captar no voo” possibilidades de ganho. O que ela ganha, não o guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em “ocasiões”. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. (CERTEAU, 1990, p.46-47)

A obra de Certeau também nos permite compreender que, para estabelecer um diálogo com os pesquisados, é necessário que estejamos atentos à riqueza das *conversas ordinárias*, que não possuem lugar próprio para serem tecidas, mas acontecem onde menos se espera.

As conversas ordinárias são narrativas breves que contam “*artes de ser professora*”, “*artes de educar crianças*” nas quais estão incluídas “*técnicas*” que não podem ser desprezadas por quem pretende pesquisar o cotidiano, e que nos aproxima da leitura de Souza Santos quando fala que vivemos numa sociedade que desperdiça a experiência. As professoras possuem saberes que são desprezados pelas políticas públicas, que excluem, de seus processos de trabalho e convivência, espaços/tempos de narração das histórias de vida, reduzindo a intensidade de suas experiências e encontros ao preenchimento de dados, formulários e estatísticas.

Deste modo, o fio da sabedoria cuja fonte é a experiência, não é tecido à narrativa. Segundo Carmen Sanches (2000):

É a discussão teórica do trabalho realizado que tem possibilitado às professoras repensar e questionar a sua própria ação pedagógica, permitindo que, coletivamente, se apropriem de novos conhecimentos. A teoria, ao se confrontar na prática, é validada ou atualizada. Isso impulsiona as professoras a continuar ousando e tentando.

Neste ponto do texto, gostaria de trazer as reflexões realizadas através da leitura do texto de Walter Benjamim, no artigo “O narrador” (1993). Neste artigo, ele traz uma discussão concernente ao processo de extinção da arte de narrar, como efeito do advento do capitalismo, que intensificou a difusão da informação através dos meios de comunicação de massa, privilegiando, como forma de comunicabilidade, a informação em detrimento da narrativa, descartando assim as experiências que eram passadas de pessoa a pessoa. “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos

outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. (BENJAMIN,1993, p.201)

Afirma ainda que o capitalismo também reduziu os espaços tempos de narrar, através de uma nova divisão e organização do trabalho, que criou novos ritmos aos modos de produção, individualizados e competitivos. Não era mais possível contar histórias durante a lida, o ritmo artesanal que permitia o tecer de histórias foi substituído pela técnica industrial, que acelerava o trabalho e impedia a lentidão necessária para fiar narrativas, e também dispersava a comunidade de ouvintes que deveriam concentrar-se na parte da produção da peça que lhe era devida. Não era mais possível resguardar a distensão de um tempo para contar histórias, alimentar o tédio para que se pudesse chocar os “ovos da experiência” e dela extrair-se alguma sabedoria.

Para Benjamim (1993), enquanto a “arte da narração” está em evitar explicações e intercambiar experiências de vida, a informação precisa ser plausível, aspirar a uma verificação imediata, precisa ser compreensível “em si e para si”. Na narração, o sujeito é livre para interpretar, enquanto a informação transmite o “puro em si”, uma “verdade” completa, única, fechada.

A informação fechada desqualifica o saber da experiência, sabedoria que é costurada na matéria da vida, que encarna as histórias, os afetos, as paixões, trajetórias, sonhos e lutas vividas no cotidiano por personagens quase sempre anônimos, desconhecidos ou não reconhecidos. Estar informado é acumular notícias, pesquisar na Internet, ler no jornal, ouvir palestras, ver na televisão ou aprender na escola. A tragédia e o drama da existência são neutralizados por uma linguagem jornalística destituída de odores, cores, suores e sorrisos; novidades rápidas, instantâneas, descontextualizadas; imagens e conteúdos velozes, incrementados por estatísticas que escamoteiam e fazem definhar histórias e memórias.

Na informação jornalística, num tipo de pesquisa que privilegia os números em detrimento da vida que escorre entre eles, morrer e viver perdem suas intensidades e ganham a possibilidade de uma menção desapaixonada, um comentário desprezioso, uma visão generalizada, uma opinião que não se mistura ao fio de história do outro, que não é marcada pela experiência alheia, fonte constante de estremecimento de certezas, estranhamentos e produção de outros sentidos, saberes híbridos. A informação nos ensina a ver apenas homogeneidades repetitivas, a fabricar massas, a desconhecer diferenças nas paisagens, a não conhecer resistências e tomar o que raramente conseguimos ver como dissonante como anormalidade, espetáculo, monstruosidade.

Não pretendo despotencializar o número e a informação, mas atentar para o seu poder subversivo, tomá-los como instrumento de luta, seja nas ciências, na poesia, na vida que segue, não divorciá-los das histórias da vida, mas conjugá-los às narrativas para que se possa combater as formas de opressão e exclusão.

“Jogar conversa fora”, “contar historinhas”, falar “abobrinhas”, são expressões geralmente utilizadas para desvalorizar o ato narrativo que não diz respeito especificamente aos saberes, às informações e aos conteúdos competentes, priorizados na sociedade. Se vivemos no mundo do “tempo rápido”, no qual “*time is money*”, viver narrando é perda de tempo, que não traz “resultados”, não pode ser traduzidos em números.

A narração, fiar artesanal e coletivo de histórias, experiência compartilhada de uma comunidade, torna-se cada vez mais rara, e, acreditamos, cada vez mais necessária para uma (re) invenção dos modos de se relacionar, ver, ler e estar no mundo. Pois ela pode disparar, engendrar um descolamento da opinião pessoal e produzir um saber coletivo, intercâmbio de experiências, encontro e desencontro de pertencimentos, dores, angústias, sonhos e projetos que, ao serem narrados, podem provocar o surgimento de conselhos.

O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se dar conselhos parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos que dar uma resposta a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação da história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência têm um nome: sabedoria. (BENJAMIN, 1993, p. 200)

Assim, os conselhos, menos do que oferecer uma resposta ou dar uma solução, se entrelaçam à história do outro como uma proposta de continuar a tessitura da narrativa, potencializando o construir coletivo em detrimento de práticas de produção de um sujeito ensimesmado (Idem). O ouvinte e o narrador, ao darem um conselho, se misturam ao fuso de histórias contadas e tecem conjuntamente fio híbridos, redes de poesia, sabedoria e (por quê não?) lutas coletivas.

As narrações se alteram pela experiência vivida pelo narrador e pelas experiências dos ouvintes, que se misturam aos fios da “trama”. Enquanto a informação só tem importância no instante em que se constitui como novidade, a narrativa carrega seu valor, conserva sua potência depois de muito tempo. Ela reverbera infinitamente o momento presente no passado e no futuro. Sua força está na capacidade de se configurar como uma obra aberta, colocando-se disponível para uma futura continuação, possibilitando outras miradas, outros olhares e modos de interpretá-la.

Na urdidura da narrativa, a roca da história fabrica um espaço/tempo lentificado, descompromissado com a garantia de instituir verdades absolutas, informações fidedignas. Um tempo para bordar nossas experiências na experiência alheia, tempo que insinua outro ritmo para o corpo, outro modo de comunicação, um modo artesanal de narrar, em que a delicadeza, a lentidão e o silêncio sejam cultivados.

A narrativa é ela própria uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o puro em si da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1993, p.205)

Com esta ampla caixa de ferramentas, pretendo me aventurar a compreender as concepções presentes nos encontros para a escrita dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil no Município de Niterói, provocando criação e valorização de espaços/tempos de narração coletiva, no qual possamos - pesquisadora, professores, pedagogos, gestores - roçar diferentes modos de conceber infâncias, currículo, saberes e fazeres com crianças pequenas, reconhecendo as singularidades presentes em cada fala.

Deste modo, esta pesquisa tenciona engendrar a possibilidade da mistura de sentidos, de afetos, de forças e potências, contribuindo para dar visibilidade aos saberes presentes na construção do Referencial, entendendo-os não como resultados das somas das diferentes concepções, mas como nascedouro de uma proposta mestiça, composição de forças do diálogo e do surgimento de práticas mais democráticas em educação. Práticas que apontam a constituição da escola de Educação Infantil como espaço político que pode se dar não somente como uma iniciação, adaptação e controle social, mas também como espaço de produção de novas subjetividades dissidentes, espaço de rupturas, enfrentamentos, onde a criança seja ouvida em suas múltiplas expressões, trazendo a possibilidade de descoberta e reinvenção, na medida em que suas narrativas sobre o mundo possam se constituir analisadores de nossa sociedade.

Nesta trajetória, apareceram questões que trouxeram ansiedade para essa simples pesquisadora: Como trazer para o texto a poesia da vida expressa nas memórias e histórias contadas pela professoras sobre seus cotidianos de trabalho? Como usar ferramentas conceituais sem engessar a narrativa, sem impossibilitar a fabricação de outros sentidos? Como trazer para o texto a intensidade e o movimento das histórias que foram colhidas no chão dos cotidianos escolares? Por isso, novamente, “é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só

uma criança pode fazer, mas, que depois de feitas, são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade.” (SANTOS, 2002, p.6)

3.2 Abrindo o diário de campo: o processo de construção do Referencial Curricular

Como integrante da Coordenação de Educação infantil no Município de Niterói, vi-me desafiada, no ano de 2009, a participar do processo de construção do Referencial Curricular da Educação Infantil deste município. Processo que a Coordenação, composta por seis professoras que até pouco tempo atuavam diretamente com crianças nas Unidades Escolares, pretendia que fosse dialógico, com a participação dos profissionais envolvidos com a Educação Infantil da Rede.

Opção política da equipe que defendia a importância da valorização e do reconhecimento dos saberes produzidos pelos professores no cotidiano de suas práticas e que, embora com características diferentes dos conhecimentos produzidos nos centros de pesquisa e formação, possuem igual importância e relevância na compreensão dos processos educativos. Podemos perceber esta intenção através da fala de Fernanda Bortone, integrante da Coordenação de Educação Infantil de Niterói, no encontro realizado com os professores no dia 13 de maio de 2009.

(...) uma escuta sensível e que exija a escrita de uma história a contrapelo. Quando eu falo história a contrapelo, eu estou me inspirando num autor, que pra mim é muito caro, que é o Walter Benjamin (...) muitas das vezes, documentos oficiais, por mais que eles tentem trazer um diálogo com seus autores, eles excluem algumas vozes. Então acho que o nosso desafio hoje é escrever um documento que não seja excludente, mas que seja “includente”. E que a gente possa promover um diálogo, escutando de forma sensível todas as vozes que muitas vezes são excluídas da história, entre elas as crianças e professores (...) O movimento de discussão do referencial curricular, que é um movimento de escolhas de concepções, de escolhas de forma de educação, de mediação pedagógica. A criança, ela também precisa estar presente. Então que essas vozes estejam presentes de alguma forma. A gente precisa tentar isso.

Esta opção se deu também porque, sendo professoras de Educação Infantil, reconhecemos, através de nossas experiências no cotidiano das unidades escolares, que professoras e professores que atuam em turmas de Educação Infantil são percebidas (os), por muitos pesquisadores e responsáveis de políticas públicas, apenas como executores de propostas pedagógicas. Uma forma de conceber a atividade docente – *o professor como*

técnico (PÉREZ GOMEZ, 1995) – de acordo com o modelo de *racionalidade técnica* (SCHON, 1995). Esse modelo supõe a superioridade do conhecimento teórico sobre os saberes práticos. No modelo da *racionalidade técnica*, o professor é visto como um técnico, especialista, sua atividade é tipicamente instrumental e a prática é vista como uma aplicação da teoria.

A Coordenação de Educação Infantil demonstrou oposição a este modelo de *racionalidade técnica e instrumental* da ação dos professores e propôs, em 2009, a construção do Referencial Curricular, baseada na concepção teórica de *reflexão-na-ação e sobre-a-ação* (PÉREZ GOMEZ, 1995), eixos fundamentais do conceito de *professoras-pesquisadoras* (ESTEBAN & ZACCUR, 2002), como prática inquieta e reflexiva que busca novas formas de compreensão, articulando teoria e práticas.

Para realizar um processo que partisse da reflexão sobre a prática, era necessário garantir espaços e tempos de encontros coletivos. Pois, como afirma Nóvoa,

tem que se criar um conjunto de condições, um conjunto de regras, um conjunto de lógicas de trabalho e, em particular, e eu insisto neste ponto, criar lógicas de trabalho coletivos dentro das escolas, a partir das quais - através da reflexão, através da troca de experiências, através da partilha - seja possível dar origem a uma atitude reflexiva da parte dos professores. Eu disse e julgo que vale a pena insistir nesse ponto. (NÓVOA, entrevista TVE/SALTO PARA O FUTURO, 2001)

A discussão curricular no município de Niterói já vinha sendo realizada há algum tempo. No ano de 2005, foi iniciado um movimento de construção da proposta pedagógica intitulada “Escola de Cidadania”, publicada em 2008, junto com as Diretrizes Curriculares para o município. O artigo 12³⁴ do documento já apontava a necessidade da escrita de um Referencial Curricular de forma coletiva.

A primeira iniciativa para articular as instituições de Educação Infantil na perspectiva da construção do Referencial Curricular ocorreu nos dias 13 e 14 de maio de 2009, quando foi organizado o encontro “Infância, Cultura e Currículo”, um espaço de discussão cujo objetivo, dentre outros, era o de apresentar a proposta de construção deste Referencial Curricular.

³⁴ PORTARIA FME nº 132/2008 Art. 12: 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. Parágrafo 1º: 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 da educação.

Este encontro representa um movimento importante, por termos reunido, no mesmo espaço, profissionais da rede municipal e das creches comunitárias para que juntos pudessem discutir e refletir sobre o currículo para as crianças de Niterói. Este grupo de profissionais que atua no mesmo município e lida com as crianças desta localidade, parece estar distantes nos diálogos, nas práticas, nas políticas para este segmento e na forma de gestão das instituições.

O grande desafio que se apresentava para os profissionais envolvidos no processo inicial de organização da construção dos referenciais era trazer para este documento - que afinal se propunha a ser referencial - as vozes destes profissionais, muitas vezes silenciados na política para a Educação Infantil. Como nos aponta a professora Mônica Picanço, Coordenadora do Programa Criança na Creche,

A última questão que continua em pauta, diferença de atendimento entre as unidades (UMEI) 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 as creches 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. Buscando espaço para que a creche comunitária seja ouvida e integrada a todo o processo de discussão da educação infantil na rede. (Mônica Picanço, Coordenadora do Programa Criança na Creche, Encontro “Infância, Cultura e Currículo”, 2009)

Neste encontro, foi pontuado que a escrita do Referencial iria ser um movimento que legitimaria a história vivida por esta rede, trazendo discussões já realizadas para a escrita do Referencial:

Então, hoje, na verdade, não posso dizer que estamos dando início à discussão do Referencial Curricular, porque esta discussão é uma discussão antiga da rede. Por que eu quero pontuar isso? Porque eu quero sair um pouco do campo do que é sempre inaugural quando se começa uma nova gestão. (Fernanda, Coordenadora da Educação Infantil, Encontro “Infância, Cultura e Currículo”, 2009)

A discussão do Referencial seria desdobrada em encontros com/nas escolas, através da parceria entre a Fundação Municipal de Educação e as Unidades Escolares. A Coordenação de Educação Infantil pretendia que o movimento para a elaboração dos Referenciais partisse da prática das professoras, trazendo assim a voz destes profissionais e também das crianças que vivem, cotidianamente, a Educação Infantil desta rede.

A intenção desta Coordenação era que este documento expressasse a vida vivida nas Unidades de Educação Infantil. Para isso, era importante tomar as práticas como ponto de partida e compreender as teorias que se encontram subjacentes a estas práticas, confrontando-as com outras teorias, no movimento de voltar às práticas para melhor compreendê-las:

Esta proposta é uma proposta que se pretende indagativa. O que eu estou dizendo com isto? Que é uma proposta para estar, no primeiro momento, levantando perguntas sobre este cotidiano, tentando compreender como é esse trabalho de educação infantil na rede. É um trabalho que também pretende ser propositivo, porque a partir deste momento nós vamos estar colhendo e escrevendo e registrando as propostas das escolas. E é afirmativa, no sentido em que a gente vai construir um Referencial. (Fernanda, Coordenadora da Educação Infantil, Encontro “Infância, Cultura e Currículo”, 2009)

O grande desafio que se apresentava para esta Coordenação era pensar uma dinâmica que garantisse a participação das professoras e crianças neste processo de escrita, que configurasse, de fato, a construção de um Referencial a partir de todos, com todos e para todos. Um processo que pudesse trazer discussões já realizadas nas escolas, escutando a multiplicidade de vozes presentes neste cotidiano, buscando contemplar várias formas de fazer a escola, de estar na escola, de ser criança, de ser professor.

Este era o maior desafio dos profissionais envolvidos neste processo: construir um documento que fosse Referencial para o Município, mas que não deixasse de lado as experiências vivenciadas nas escolas de Educação Infantil. Como aponta Fernanda:

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 oceânica. 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, desde o

desafio da assistência. É um debate antigo. Eu sei que esse debate não é novo e que ele já está nas escolas. É um debate que é feito de contradições, de concepções de educação infantil, de sociedade e de sujeito. E, sendo um debate, é impossível localizar uma parte da fala do outro de uma escola a não-contradição, porque nós mesmos somos contraditórios muitas vezes nas nossas ações. Mas é importante que a gente reconheça nossas contradições e analise a nossa própria prática, que a gente localize (...) 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, Coordenadora da Educação Infantil, Encontro “Infância, Cultura e Currículo”, 2009)

Reconhecer o cotidiano como espaço complexo, de criação, de produção de conhecimentos e possibilidades, acreditando na potencialidade das crianças e das professoras, colocava-se como um desafio para a Coordenação da Educação Infantil: Como trazer as diferentes vozes para a escrita do Referencial?

Após um processo de debate, foram definidos alguns consensos:

- o processo de construção coletiva do Referencial deveria 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 deveria dialogar com as experiências pedagógicas vividas no cotidiano das instituições e contemplar os processos coletivos da elaboração;
- seria adotada uma metodologia com três momentos distintos, mas em estreita articulação: reuniões com a Comissão Organizadora, reuniões com os Mediadores e reuniões nas Unidades Escolares.

Creches Comunitárias e Unidades de Educação Infantil, aceitando o desafio, elegeram os professores mediadores junto às suas equipes nas unidades escolares. Aos professores mediadores 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 Unidades escolares.

Estas reuniões consistiram em Grupos de Trabalhos que tinham o objetivo de discutir, estudar e elaborar materiais que sistematizassem o processo de construção do Referencial. Foram escolhidos 154 mediadores³⁵ das 77 Unidades de Educação Infantil.

Outro grupo organizado foi a Comissão do Referencial Curricular, eleita em encontros que ocorreram, em junho de 2009, com os representantes das Unidades que atendem a Educação Infantil. Foram eleitos 20 integrantes para esta Comissão, dentre estes: representantes da Coordenação de Educação Infantil; do Programa Criança na Creche; da Coordenação de Educação Especial; das Unidades Municipais de Educação Infantil; das Escolas Municipais que possuem turmas de Educação Infantil; das escolas que foram municipalizadas, e das Creches Comunitárias. Durante a realização da pesquisa, aconteceram mudanças nos integrantes desta Comissão, porque alguns não participaram efetivamente dos encontros.

Embora a constituição de um grupo menor permitisse uma reflexão mais aprofundada dos possíveis encaminhamentos e análise das proposições apresentadas nos diferentes encontros realizados com os mediadores e com os professores em suas Unidades Escolares, era necessário garantir o exercício do diálogo permanente com todos os sujeitos envolvidos, superando uma organização hierárquica em que comumente prevalecem decisões unilaterais e centralizadoras. À Comissão cabia, portanto, a tarefa de estabelecer as bases metodológicas que estimulassem a participação de todos no processo de elaboração do Referencial, propiciando a construção de novas formas de interlocução e de participação política. Isto exigiu um árduo e permanente esforço de superar a histórica centralização do poder, a ausência da afirmação da autoria dos diferentes sujeitos que representavam o universo da Educação Infantil e a existência de mecanismos que impediam a instituição de práticas emancipatórias. A Comissão era responsável por:

- 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;
- mediar os encontros com os mediadores;
- acompanhar os mediadores nas discussões nas escolas.

³⁵ Foram eleitos dois mediadores por Unidades Escolares, sendo um deles suplente.

A metodologia proposta e realizada em 2009 e 2010, que manifestava um anseio histórico de participação e decisão coletiva, foi aperfeiçoada tendo em vista observações e críticas apresentadas ao longo do processo. A partir dos encontros com a Comissão e com os Mediadores, foi possível aprofundar o olhar sobre todo o processo em construção, avaliar a metodologia utilizada, socializar as dúvidas, tornar visíveis as ideias, as trocas, estabelecer uma dinâmica que permitisse a liberdade da crítica, da reflexão dos diferentes fazeres e saberes revelados no cotidiano das práticas pedagógicas.

No primeiro encontro, realizado em maio de 2009, com a participação de todos os profissionais envolvidos na Educação Infantil, foi feita uma pesquisa para saber quais questões o grupo de professores avaliava importantes serem discutidas para a construção do Referencial. O resultado deste trabalho foi tabulado pela Comissão de Educação Infantil e serviu de base para organização dos encontros com os mediadores. Dentre as respostas³⁶, destacaram-se: infâncias, 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, ciência e tecnologia, artes, fazeres na Educação Infantil, musicalidade, avaliação, tempo e espaço, formação de professores.

Estas questões trazidas pelas professoras, e que seriam tecidas nos encontros para a construção do Referencial, demonstram que estes profissionais, que vivem a escola cotidianamente, desejam que este processo possa trazer uma discussão que não generalize a infância, tão constante nas pesquisas e teorias sobre crianças. Uma discussão que não traga explicações vazias sobre o comportamento infantil, que não indique um único modo de como aprendem, como se relacionam, como brincam, como vivem a escola, que não insinue a existência de ausências e faltas. Estas questões, levantadas por estas professoras, nos revelam o desejo deste grupo de que se reconheçam as diversas infâncias presentes nas escolas como um movimento singular, que não busquem generalizações.

Outra reflexão sobre estas questões aponta a urgência de se pensar um Referencial que não engesse a prática educativa numa identidade cristalizada de professora e criança, aluno e adulto, mas pensar na relação, nos (des) encontros, nas afecções, nas asperezas, nas alianças que podem ser construídas entre eles, nos sustos, nos assombros, no dia a dia vivido nos

³⁶ Respostas retiradas da tabulação realizada a partir da pesquisa com os professores no primeiro encontro para a construção do Referencial. Esta pesquisa tinha o objetivo de levantar questões de interesse destes profissionais para serem desdobradas nos encontros posteriores.

espaços e tempos do cotidiano com as crianças, nos entrecruzamentos de tempos da escola, que fazem as memórias dos adultos serem disparadas no encontro com os pequenos.

Ocorreram 29 encontros com a Comissão Organizadora no período de 2009 e 2010. Estes encontros eram realizados, conforme a disponibilidade, no mini auditório de um prédio que pertence à Fundação Municipal de Educação.

Aconteceram 16 encontros com os mediadores, nos quais foram discutidas as temáticas sugeridas pelas professoras. Os encontros com os mediadores eram realizados em salas cedidas pela Universidade La Salle. Integrantes da Comissão solicitavam o empréstimo deste espaço, pois a Fundação não possuía quantidades de salas suficientes para receber estes profissionais. As salas disponibilizadas por esta instituição eram confortáveis, amplas, claras, arejadas e climatizadas. Cada sala tinha um *data show* com computador. O grupo era dividido em três salas, nas quais ficavam, em média, 25 mediadores e 3 integrantes da Comissão. A opção pela divisão em um número menor de participantes visava facilitar o diálogo.

Nestes encontros, era feita uma proposta de atividade (perguntas sobre a prática, reflexões a partir de um texto, observações do cotidiano, relatórios de ações com/das crianças, entrevistas, entre outras) para ser encaminhada às Unidades Escolares. Nas escolas, as discussões ocorriam nos horários de planejamento, de acordo com o grupo de professores. As reuniões de planejamento acontecem às quartas-feiras, quando as crianças são dispensadas no meio do turno, de 10 as 12 horas e de 15 as 17 horas, respectivamente.

Acredito que os encontros para a construção do Referencial se tornaram momentos de trocas de experiências. Por isso, desafiei-me a mergulhar³⁷ neste processo de escrita coletiva, para tentar compreender saberes construídos pelas professoras em suas práticas cotidianas com as crianças pequenas. É importante ressaltar que, as interações entre os diversos sujeitos participantes destes encontros, tornaram estes momentos também de construção de novos saberes. Ao discutirem sobre temáticas que envolvem currículo, sentiram-se provocados a discutirem sobre suas práticas e assim compartilharam suas experiências, *deram-se como texto para serem lidos por muitos* (LARROSA, 1999). As professoras puderam viver um processo de resignificação dessa prática, produzindo novos sentidos para a condição de ser professora de Educação Infantil.

³⁷ Tomo aqui emprestado de Alves (2002) este termo, como significativo de um movimento de inserção no cotidiano, que é feito de corpo inteiro, no qual todos os sentidos do pesquisador podem ser atçados. Modo de fazer pesquisa que não despreza os afetos surgidos ou provocados no campo de investigação entre os usuários da escola e o pesquisador.

Destaco agora um trecho de uma atividade realizada por um grupo de professoras da UMEI Paulo Cesar Pimentel, localizada em Itaipu. Esta atividade faz parte da construção do Referencial, em que unidades escolares e professoras se reuniram para estudar, discutir, refletir e escrever suas práticas, a partir de temáticas sugeridas por todos os profissionais que atuam na Educação Infantil da Rede. O relato demonstra como nestes encontros novos saberes podem ser construídos coletivamente.

Durante a leitura feita pelo nosso coletivo de professoras, pudemos perceber o alcance que práticas educativas conscientes, presentes na rotina da Educação Infantil, podem ter na formação da autonomia da criança. Nesse sentido, consideramos a necessidade de ressaltar um duplo valor que o conceito rotina encerra em si mesmo. Um deles é negativo, pois se refere às ações cotidianas repetitivas, sem reflexão, sem a consciência docente. O outro valor, positivo, diz respeito àquelas práticas educativas que, mesmo ao se repetirem todos os dias, têm como objetivo ajudar a criança a perceber a necessidade do cuidado e da higiene pessoal; a entender que existe um tempo definido para a alimentação, para seu lanche, para suas brincadeiras e para seu descanso diário; a compreender a necessidade de respeitar o tempo do colega para que este também respeite seu tempo; a valorizar cada uma das profissionais da UMEI encarregadas de cuidar de sua alimentação, de limpar a escola, de realizar atividades da secretaria, de dirigir a unidade, enfim, de todas as profissionais cujas funções são parte efetivas de um processo maior e complexo denominado: educar. Dessa maneira, ao refletir sobre a importância de cada etapa da estrutura de funcionamento da escola, também pudemos desmitificar a falsa dicotomia entre o cuidar e educar, compreendendo que ambas são ações indissociáveis e, em assim o fazendo, desvelar o preconceito que divide profissionais de sala de aula, dos profissionais da limpeza, da merenda, etc. Na verdade, todas fazem parte do mesmo processo. Da mesma forma, também compreendemos que a valorização de nossas ações educativas voltadas para a formação de cidadãos críticos e autônomos é de suma importância. Não só isso implicaria na “mudança de olhar” da comunidade escolar para com a Educação Infantil, propiciando uma melhor compreensão do termo educar, como, também, pelo aspecto subjetivo dessa valorização na instância pessoal de nosso trabalho. Na cultura escolar, são recorrentes as queixas das professoras da educação Infantil quanto a pouca importância que lhes é dada ou pouca a visibilidade de seu trabalho. Tanto por parte dos pais e da comunidade, quanto por muitas delas próprias, pois acabam incorporando esse discurso negativo sem se darem conta da armadilha.

Ao refletirem coletivamente sobre sua prática, algumas questões foram levantadas por estas professoras. Gostaria de destacar a temática sobre a rotina na Educação Infantil: “nesse

sentido, consideramos a necessidade de ressaltar um duplo valor que o conceito rotina encerra em si mesmo. Um deles é negativo (...) O outro valor, positivo (...)”

A organização do tempo pedagógico apresenta uma dinâmica muitas vezes multifacetada, por isso, através de uma observação atenta, a professora percebe as diversas relações sociais entre as crianças e também os gostos e as necessidades individuais e coletivas. A rotina deve ser planejada, porém flexível, envolvendo o cuidar, o educar e as especificidades imaginativas da criança.

Mesmo assim, em algumas instituições nas quais a rotina deveria ser flexível, o que ocorre, na verdade, é que sua aparência assemelha-se a uma camisa de força, como nos diz as professoras, *“um deles é negativo, pois se refere às ações cotidianas repetitivas, sem reflexão, sem a consciência docente”*. Assim é organizada de forma em que há um tempo pré-estabelecido para todas as atividades, e esse tempo deve ser seguido rigorosamente, não levando em consideração a individualidade e as diferenças culturais. A esse respeito, Batista (1998, p.46) ressalta:

Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente da diversidade de ritmos culturais das mesmas. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um suposto padrão de comportamento. Se espera que a criança comporte-se como aluno: aluno obediente, aluno ordeiro, aluno disciplinado, entre outras.

Em relação ao valor negativo da rotina, percebemos também que não só ocorre a padronização de atividades como do tempo destinado a elas. Barbosa (2006) acrescenta, ainda, que em algumas escolas existe uma sequência fixa de atividades que ocorrem ao longo do expediente escolar, que geralmente são nomeadas como “hora de”. Estas atividades são cronometradas e subdivididas em atividades pedagógicas e atividades de socialização, empobrecendo, assim, a compreensão de rotina na Educação Infantil, por tratar as atividades de higiene da criança como destituídas de valor pedagógico e de relações socioculturais. Além disso, o tempo parece preso a amarras de pressupostos e ideias pré-concebidas que promovem uma prática sem autocrítica, empobrecendo a compreensão da dinâmica das relações sociais. Neste sentido as professoras nos revelam que *“dessa maneira, ao refletir sobre a importância de cada etapa da estrutura de funcionamento da escola, também pudemos desmitificar a falsa dicotomia entre o cuidar e educar, compreendendo que ambas são ações indissociáveis...”*

Dialogando com Batista (1998, p. 46-47):

A lógica da rotina da creche também parece ser fragmentada, pois separa o tempo de educar, do tempo de cuidar, do tempo de brincar, do tempo de aprender, do tempo de ensinar, entre outras. O tempo na creche parece ser recortado minuciosamente: há um tempo pré-determinado para “todos” comer na mesma hora, banhar na mesma hora, dormir na mesma hora, brincar e aprender. Parece ser possível dizer que esta organização, antes de estar centrada nas necessidades das crianças, obedece a uma lógica temporal regida basicamente pela sequenciação hierárquica e burocrática da rotina.

É de suma importância que as professoras, ao planejarem as atividades, partam do pressuposto da organização do tempo educacional a partir de um olhar sobre as crianças. Barbosa e Horn (2001) acreditam que esse olhar deve observar quais as preferências das crianças e que comportamentos elas apresentam nas mais diversas situações.

Em relação ao papel do professor, esta mesma Unidade Escolar ao refletir sobre a rotina escolar, nos diz:

A boa educadora está sempre examinando aquilo que ensina, revendo o que já foi escrito ou executado, não fica escravizada a ideias antigas em nome de êxitos progressos, muitas vezes propiciados por condições sócio-históricas que já não mais existem. A boa educadora, aquela que se reconhece em suas ações, aquela que reflete sobre o contexto em que agora se encontra imersa, toma a experiência e a riqueza filosófica do passado para recriá-las no presente, adaptando-as a um novo público, sob novas condições. Assim, ao perceber sujeito desse processo, o bom educador passa a entender que sua realização pessoal, a satisfação que cada um deve procurar em seu trabalho, não depende essencialmente do reconhecimento de terceiros, mas, principalmente, da sua própria compreensão de que esta sempre será fruto de um conjunto de ações, que passam obrigatoriamente pela percepção das potencialidades do processo educativo em que estamos envolvidos e da consciência de que é ator privilegiado do espaço escolar.

Desta forma, o papel do educador é de fundamental importância, pois é ele que, a partir de uma observação sensível, poderá transcender a rotinização rígida para uma (des) construção reflexiva da rotina, em se tratando dos interesses e das necessidades das crianças, dos professores e da instituição. Quanto a isso, Cavasin (2008, p. 50) acrescenta:

É importante que o profissional que atua junto às crianças observe o seu fazer pedagógico, como ele acontece, quanto tempo dura, onde as crianças preferem ficar, o que mais as agita, e o que as deixa tranquilas, para poder, deste modo, fazer uma organização do tempo. Esse conhecimento é fundamental, caso contrário corre-se o risco de ter uma rotina sem nenhum significado e muitas vezes até autoritária, tirando a autonomia das crianças.

As narrativas tecidas nos encontros para a construção do Referencial provocaram inspiração para a pesquisa, por destacar das paisagens da vida cenas desestabilizadoras,

produtoras de rupturas na continuidade e na repetição, enfim, cenas que provocaram reflexão em meio às práticas consideradas naturais, mecânicas e sempre iguais.

Mas esta caminhada foi atravessada por alguns encontros não previstos. No segundo semestre de 2010, a Fundação Municipal de Educação contratou uma consultoria privada, através da Fundação Darcy Ribeiro (FUNDAR), na pessoa da Professora Ana Canen, para assessorar o trabalho de construção curricular.

Em dezembro de 2009, foi promovida uma reunião intercomissões, com a professora Ana Canen, para alinhar o processo de consultoria que iria se iniciar no ano seguinte. Na ocasião, a professora comprometeu-se em sistematizar todo o material produzido ao longo do ano de 2009 e em apresentar um Documento Preliminar no início do ano seguinte, a partir do qual seriam retomados os trabalhos. Na reunião, as Comissões presentes relataram a preocupação com a ruptura da dinâmica que já estava sendo realizada com os professores, ressaltando que era um movimento coletivo e dialógico. Vejamos o diálogo entre esses profissionais:

Rosely, integrante da Comissão da Educação Infantil, fala:

Nós temos a preocupação, enquanto Comissão, de respeitar o processo que estávamos vivendo. Era a Comissão que se reunia e organizava os encontros com os mediadores. E, hoje, nós temos uma Consultoria. Então eu acho interessante uma explicação de todo o processo vivido.

Neli, integrante da Comissão da Educação Infantil, continua o diálogo:

Eu acho muito, muito importante, você resgatar toda a produção realizada por esta rede.

Ana Canen, consultora, fala:

Vocês precisam me dar o máximo de material possível. Já me falaram que os grupos que mais produziram foram os grupos da Educação Infantil e EJA. Vocês receberam a nossa proposta, o parecer e como a gente pretende (...) Então, agora a gente vai falar sobre a reunião do dia 7. A professora Cléa me telefonou e muito gentilmente me convidou. Acha importante e eu também concordo que a gente divulgue isso para as Comissões que tanto trabalharam. E para isso foi marcado no próximo dia 7, às 16h30, no auditório da Fundação, uma reunião para todas as Comissões. Então, neste momento vocês vão falar das expectativas. O que vocês esperam? Como Rosely falou, as expectativas são de divulgação e abrir para opiniões. Não é isso?

Neli ressalta:

O que eu estava falando, e a Rita pode falar pela EJA, é de não inviabilizar, não é isso. É priorizar a colocação do professor, porque este trabalho que ele fez até aqui então é fundamental.

Michele, integrante da Comissão de Educação Infantil, reafirma:

Eu acho que a expectativa da Comissão da Educação Infantil, acredito que o que a Comissão esteja esperando é a questão da continuidade do trabalho que vem sendo feito. Acho que isso é a prioridade maior da nossa Comissão. Que se valorize, que continue toda essa dinâmica que já está acontecendo, essa dinâmica já tem sido feita. Eu acho que a Comissão está muito receosa, eu estou sendo sincera, com a ruptura deste processo. Vai chegar algo novo e o que já foi feito deixar no cantinho. Esta é a maior ansiedade que a nossa Comissão tem (...) Porque a sensação da Educação Infantil, vou pegar o exemplo da Fernanda que está grávida, é a sensação de estar gestando, está vendo a barriga crescer, vendo tudo acontecer, está curtindo, está cuidando. A gente tem um cuidado tão grande com este fazer, acho que é isso. Então, nossa expectativa é essa, Ana.

Ana, consultora, responde:

Podem ficar tranquilas. A gente não está aqui realmente, nem o Claudio Mendonça, não foi assim que a gente pensou. Ele me chamou justamente porque sabe como é que eu sou, ele sabe que eu nunca faria isso. Eu já trabalhei com ele em outras ocasiões, ele sabe e está empenhado nisso. Não vai ter nenhuma ruptura de diálogo. Vai ter uma tentativa de sistematizar o que já está e implementar um pouco o que eu puder ajudar. Ele sabe que eu trabalho muito com multiculturalismo e currículo, e ele sabe que a rede está preocupada com essa diversidade cultural. Então, isso pode ser implementado numa humilde tentativa de eu trazer coisas que têm sido produzidas sobre a diversidade. Então, o que vai acontecer é um incremento na parte de fundamentação da diversidade cultural. Como isso, pode ser articulado com os conteúdos curriculares, como pode ser traduzido.

Estas falas - que não são inaugurais - são carregadas de outras falas e revelam que aquele contexto social era caracterizado por disputas entre os sujeitos. Os integrantes das Comissões traziam em seus enunciados a história de professoras, marcada pelo silenciamento que muitas vezes viveram em sua trajetória profissional, mas traziam também a possibilidade de dar visibilidade à sua voz e à sua experiência, através da conquista da escrita coletiva do Referencial, que estava sendo ameaçada. Naquele momento, a palavra e a contrapalavra não eram dirigidas apenas a Ana Canen, eram dirigidas também à Fundação Municipal de Educação que contratou uma Consultoria, modificando a dinâmica e a concepção do processo de elaboração do Referencial. Dirigia-se também à história vivenciada pela categoria docente, na qual sua voz e seus saberes são negligenciados e, desta forma, os professores são vistos como executores de manuais.

No início do ano letivo de 2010, a Fundação Municipal de Educação organizou um grande encontro com todos os professores da rede. Este encontro ocorreu no Clube Português,

no bairro de São Domingos, com a presença da consultora Ana Canen que apresentou o Documento Preliminar, no qual, supostamente, estariam sistematizadas as discussões do ano de 2009. Este documento deveria se tornar a base para as discussões de 2010 e poderia ser alterado conforme as discussões dos grupos.

Desta maneira, o primeiro encontro com os mediadores organizado pela Comissão, realizado em 29 de março, teve como pauta a análise crítica do Documento Preliminar. Após este encontro, as Unidades enviaram, por escrito, observações críticas, a partir da leitura e discussão do Documento Preliminar com as respectivas equipes. Destaco a fala de algumas Unidades sobre esta questão:

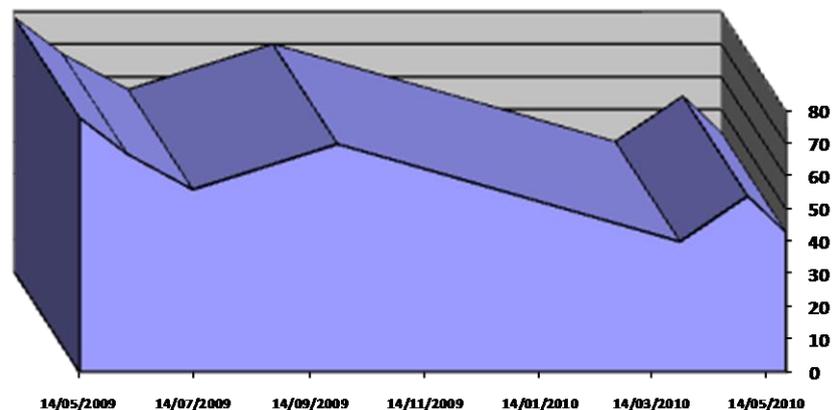
Compreendemos que uma proposta construída com as escolas da rede e não para as escolas municipais deve respeitar a história de cada unidade, a pluralidade de ideias e perspectivas, as trajetórias dos profissionais, as culturas locais, a singularidade e as necessidades de cada instituição e comunidade. E isto requer disposição e esforço, os quais vinham sendo demonstrados pela Coordenação de Educação Infantil nos grupos de trabalho para a elaboração dos Referenciais Curriculares em 2009. Portanto, é a partir de um movimento de dentro das escolas, com suas demandas e especificidades, com o que as difere e as aproxima, que será possível construir uma proposta efetivamente democrática, com a qual os profissionais de educação de Niterói realmente se identifiquem. Na rede municipal, há muitos professores estudiosos, capacitados e interessados em discutir e elaborar as diretrizes e as matrizes curriculares para nossas escolas. Contudo, o que temos vivenciado, mais uma vez, é o movimento vindo de fora e querendo se impor às unidades escolares na forma de sistematização encomendada, terceirizada, com a pretensão de expressar, de identificar e de traduzir os focos teóricos e as intenções que norteiam o nosso fazer pedagógico, tal como consta na página 4 do Documento Preliminar. Avaliamos que o modo como se configurou a dinâmica da escrita final do Documento Preliminar aproxima-se muito mais de uma pseudo participação das escolas da Rede, que, de nosso ponto de vista, não tiveram suas discussões contempladas no texto escrito do referido documento. (UMEI Rosalina de Araújo Costa)

Não estão presentes no documento preliminar os textos e as discussões feitas no ano de 2009, pois acreditamos que antes de detalharmos os conteúdos a serem possivelmente trabalhados durante o ciclo da educação infantil, organizando-os através dos eixos, devemos mostrar como é a educação infantil ou com o que nos preocupamos nela (...). (UMEI Maria Luiza da Cunha Sampaio)

É relevante destacar a inquietação e o pesar de todos os profissionais de educação desta unidade, no que concerne ao processo parcial de construção coletiva desta atual rede pública de educação, acerca do documento em

questão, na medida em que inicialmente houve um tradicional e genuíno movimento no qual todos os profissionais foram legitimamente envolvidos em: estudos, discussões, registros, reuniões, revisões de registros e, sobretudo, significativas trocas entre profissionais da própria rede. Notamos que a partir da decisão de contratar uma consultoria (...) as produções preliminares, assim como também no próprio documento preliminar, a ausência das marcas, reflexões e abordagens e resultantes dos estudos e posicionamentos do conjunto de profissionais da rede pública de Niterói. (UMEI Nilo Neves)

É interessante olharmos o gráfico que mostra como a frequência de participação dos professores em alguns encontros com os mediadores foi diminuindo a partir da apresentação



	14/05/2009	08/06/2009	13/07/2009	28/09/2009	29/03/2010	04/05/2010	24/05/2010
■ Frequência UEs	78	67	56	70	40	54	43

do Documento Preliminar, no dia 29 de março de 2010.

O Programa Criança na Creche enviou um documento à Fundação Municipal de Educação, expondo as críticas em relação ao novo processo de construção do Referencial que se configurou com a chegada da consultoria, e solicitando que retomasse as discussões de forma participativa.

Sem repetir o destaque dos muitos pontos evidenciados pelas escolas, percebemos que a síntese dos estudos e dos registros realizados ao longo de 2009 não estão representados como conteúdo construído coletivamente pelos educadores da rede de Niterói. Ademais, no que se refere à definição do currículo de Niterói como um currículo multicultural, o referido

documento, em nossa opinião, peca ao assemelhar-se aos documentos oficiais que também proclamam “as bem aventuranças do multiculturalismo” e com isso fragmentam a luta dos oprimidos, trazendo à baila as formações culturais, étnicas, identitárias que apagam as estratificações econômicas e promovem políticas para escondê-las. Do mesmo modo, além da representação do Eixos, o Documento Preliminar não condiz, com o dito, com o preconizado na portaria 132/2008, quando refere-se ao processo de construção coletiva. Apesar do esforço tanto da Comissão quanto de alguns representantes de diferentes Unidades de Educação, avaliamos que a diminuição da frequência nos encontros tanto de mediadores quanto nas reuniões da comissão e dos seminários propostos se constituem como sintomas a serem analisados e que pensamos estar relacionados não somente com o não reconhecimento de autoria no Documento Preliminar, mas principalmente com a incerteza e descrédito quanto à efetiva participação na construção do documento final. Em tempo, destacamos que os últimos encontros da comissão e de mediadores bem como os seminários propostos para alteração do texto do Documento Preliminar realizados nos dias 10, 14, 16, 22 de junho de 2010, manteve-se o esvaziamento já destacado. Além disso, na medida em que foi decidido que as reuniões internas das escolas e creches comunitárias (das últimas semanas do referido mês) seriam os espaços de proposições e contribuições para o texto curricular nesta reta final, mais uma vez impossibilitou-se a participação das creches comunitárias que, em maioria, realizam encontros de formação continuada mensais e não semanais. Sendo assim, fica evidente a impossibilidade de participação efetiva destas unidades na construção do documento final. Pelos motivos expostos, percebemos um desânimo generalizado por parte dos educadores/educadoras envolvidos, expressos em reuniões realizadas no Programa Criança na Creche – especificamente nos dias 29/06 e 01/07 – e em conversas com a equipe pedagógica em visitas de supervisão. Reiteramos, portanto, nossa discordância com relação aos rumos que este processo vem tomando e formalizamos nosso desejo em retomar as discussões de forma efetivamente participativa na construção do Referencial Curricular de Educação Infantil de Niterói considerando este contexto. (Programa Criança na Creche, junho, 2010)

O movimento de crítica e resistência de profissionais, que juntos lutaram pela continuidade do trabalho coletivo que já estava acontecendo, abriu brechas, linhas de fugas, que possibilitaram a retomada de novas discussões e mudanças no Documento Preliminar.

Nessa parte da caminhada, posso encontrar com o “homem ordinário” de Certeau (1990), homem que escapa silenciosamente aos mecanismos de opressão e massificação efetuados pelo poder dominante. Homem, mulher ou criança que inventa o cotidiano, que não consome apenas a vida que lhe é imposta, mas altera os objetos e os códigos e que, através de “operações microbianas”, fabrica modos de resistir à disciplina e ao controle, efetuando “microrresistências” com as armas que lhe resta: astúcias que se alimentam de sutilezas,

maneiras de dar golpes, voltas e atalhos, jogos de palavras, ironias, mil práticas inventivas que nos ensinam que a “multidão sem qualidades” não é obediente nem passiva.

É dessa gente ordinária que pretendo falar, ou melhor é com elas que pretendo dialogar, desejo que elas estejam perambulando ou desfilando pelo texto, que gritem conosco, que nos provoquem o pensamento, que nos convidem a tecer histórias outras, que sacudam nossas certezas, que alimentem a nossa curiosidade, e que nos chamem para participar de seus dramas, de suas alegrias, tragédias e descobertas cotidianas. Que estas vidas digam o texto, e que elas abram a possibilidade de refazê-lo outras tantas vezes, recortá-lo em mil pedaços, construir outros arranjos de histórias!

Como professora-pesquisadora, incomodada com esta nova proposta de escrita deste Referencial Curricular, preferi estar entre minhas companheiras de trabalho, resolvi misturar-me às sujidades³⁸ da pesquisa que se faz no/do cotidiano, misturar-me às questões que ali são fomentadas. Resolvi que era do “meio da rua” que poderia analisar os movimentos de (re) invenção, tão negligenciados pelos modos dominantes de fazer pesquisa e narrar a escola pública.

Por isso, minha opção em me debruçar mais no primeiro momento de construção do Referencial, quando não existia nenhuma consultoria, nenhum Documento Preliminar, quando o movimento era realizado junto com os professores e as crianças, quando a autoria era coletiva. Momentos de trocas, de estudos, de reflexão sobre a prática; momentos de encontro com o outro, de construção de novos saberes. Como nos apontam as professoras da UMEI Nilo Neves, “*genuíno movimento no qual todos os profissionais foram legitimamente envolvidos em: estudos, discussões, registros, reuniões, revisões de registros e, sobretudo, significativas trocas entre profissionais da própria rede*”.

Trarei as discussões sobre infância, cuidar-educar e relação adulto-criança que ocorreram em 2009 e 2010. Nestes encontros, a dinâmica partiu das experiências vividas pelos professores no seu cotidiano com as crianças.

Tive a oportunidade de, junto com estes professores, refletir sobre *saberesfazeres*, concepções de criança, currículo, conhecimentos presentes nos diálogos estabelecidos, nas interações entre os diversos sujeitos e nos materiais produzidos. Percebi que tais encontros se tornaram momentos de formação coletiva. Busquei compreender o que tem sido invisível aos

³⁸ Novamente pego palavras da obra de Manoel de Barros. Uso *sujidades* para falar das misturas da pesquisadora com as cores da vida, das histórias, dos cheiros, dos afetos, das intensidades presentes no cotidiano escolar, da impossibilidade de uma cisão entre a história de vida e a pesquisa, um corte entre a pesquisadora e a professora.

métodos tradicionais de pesquisa que estipulam modelos e explicações das práticas por meio de generalizações.

O foco dessa pesquisa se define: investigar (e acompanhar) experiências narradas (orais e escritas) pelas professoras de Educação Infantil nos encontros para a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil no Município de Niterói. Discussão que será realizada nos próximos capítulos.

4. REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL DE NITERÓI: CONSTRUÇÃO E FORMAÇÃO

Neste capítulo apresento os conhecimentos tecidos por um grupo de professoras que, coletivamente, se desafiaram a elaborar um Referencial Curricular para a Educação Infantil no município de Niterói. Processo que possibilitou encontros, desencontros, troca de experiências, reflexão sobre a prática e construção de novos saberes. Com a narrativa da história, pretendo apresentar a experiência vivenciada/compartilhada por estes sujeitos durante este processo.

4.1 Currículo na Educação Infantil?

O primeiro encontro discutiu a pertinência do currículo na Educação Infantil. Era necessário refletir sobre a importância de um projeto de currículo no qual as crianças são entendidas como sujeitos situados em um contexto histórico, cultural, geográfico, econômico e social específico, e se busque realizar um trabalho criativo e reflexivo. Como nos apontou a professora Lígia Aquino, neste primeiro encontro,

Bem, para se discutir essa questão de infância, cultura e currículo, eu preparei alguns pontos. O primeiro aspecto, para se pensar a própria questão da infância a partir de uma perspectiva histórica, social, cultural, quer dizer, entender a criança numa concepção histórica, social, cultural. Esse entendimento da infância hoje tem tido várias discussões, de entendê-la não só como uma etapa da vida, em um sentido cronológico, mas também no sentido de uma dimensão da vida que está presente na experiência humana, na organização social. A infância na nossa humanidade, quer dizer, a infância na nossa sociedade e a infância de cada um, não só no tempo passado vivido, mas a infância que está em nós. Portanto, entendida do ponto de vista histórico. Tanto para entender como que a infância hoje, como a gente a percebe e a entende do ponto de vista histórico social e cultural, mas entender também que a infância em si é algo que tem uma história, se constitui em sociedade, é produzida e produz cultura. (Professora Lígia Áquino, “Encontro Infância, Cultura e Currículo”, 2009)

Na contemporaneidade globalizada, pós-moderna, pós-industrial, é fundamental conhecer e demarcar as condições históricas, econômicas, sociais, políticas e culturais para analisar *crianças e infâncias*. Crianças concretas, reais, vivendo e crescendo em conjunturas complexas, plurais e desafiadoras.

Para além dos graves problemas que as crianças vêm enfrentando ao longo dos séculos, podemos identificar aspectos gerais que categorizam todas as crianças, nos diversos contextos e culturas. Como afirma Kramer (2006, p.15):

Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nelas produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir de seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria de história: existe uma história humana porque o homem tem infância. As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras, na brincadeira, elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. (...) Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas.

Destacar o que é próprio da infância, ressaltar a historicidade e os direitos dos “pequenos”, possibilita aos estudiosos e aos profissionais que atuam com as crianças compreendê-las a partir do olhar, da percepção, dos interesses e das necessidades delas. Isto, por um lado, ajuda a desmistificar a imagem romanceada, idealizada e generalizada do modelo europeu de uma infância feliz, sem conflitos e sofrimentos e, por outro, favorece a ação, a intervenção e a mediação do adulto que com elas lida. Novamente trago a fala da professora Lígia Aquino,

Então o primeiro ponto é o reconhecimento da infância e do sujeito criança como um sujeito social e cultural, essa condição da criança como alguém que é um sujeito social e cultural. O que isso vai atribuir uma centralidade tanto das pesquisas, o que a gente vem estudando sobre as crianças, o processo de desenvolvimento humano, as questões da educação e a própria educação infantil, mas também uma centralidade das práticas destinadas às crianças. E aí centralizadas. Então o que é que a gente está falando? Que historicamente, tanto se a gente pensar a escola, independente se é para criança menor ou mais velha, a escola se organiza muito mais pensada na perspectiva da nossa sociedade, uma necessidade da sociedade ter um lugar para colocar as crianças ou os seus jovens, serem educados e dominarem um determinado conhecimento. A escola, de uma maneira geral, se organiza pensando centralizada no conhecimento e é depois que chega ao aluno, no estudante. É por isso que a criança, o jovem vira aluno, ele dentro da escola é só aluno, porque na verdade o foco está no conhecimento. E aí a figura do professor é a figura central, a atividade principal é a aula, porque é a transmissão do conhecimento. Quando a gente passa a pensar a natureza humana, no que é o ser humano, nas etapas da vida e particularmente a questão de ser criança, entendendo que desde que nasce é um sujeito social, é um sujeito de cultura e, nesse sentido, ele também se educa, você passa a olhar a questão da educação tendo a criança como centralidade para pensar a sua ação, para planejar as ideias, porque o conhecimento também

estará presente. Mas não é a partir do conhecimento, é a partir da criança. Olhar a criança como sujeito social também vai implicar da gente considerar a sua família e a comunidade a qual pertence. A criança é um indivíduo, mas é um indivíduo social. (Professora Lígia Aquino, “Encontro Infância, Cultura e Currículo”, 2009)

Reunindo estes elementos, cabe discutir qual é o papel das instituições brasileiras de Educação Infantil no início do século XXI. Traços marcantes na sua trajetória de atuação são: a fragmentação, a descontinuidade, a falta de integração, as constantes barganhas nas políticas de atendimento à infância. Atendimento de caráter assistencialista, compensatório, preparatório, de proteção social, de controle e prevenção, de medicalização, submetido às práticas médico-higienistas, jurídico-policiais e religiosas.

Entendo que a Educação Infantil é “uma necessidade da sociedade contemporânea, caracterizando-se por um espaço de socialização, de troca, de ampliação de experiências e conhecimentos, de acesso a diferentes produções culturais” (NUNES, 2006) e que as crianças de zero a seis anos são sujeitos históricos, social e culturalmente situados, criativos, que interagem com o mundo, são cidadãs com potencialidades, direitos, construtoras de conhecimento e produtoras de cultura.

As crianças chegam à escola com muitas informações, valores afetivos e culturais, histórias pessoais, curiosidade, vontade de aprender, e trazem para a Educação Infantil conhecimentos do mundo sócio-familiar que passam a compartilhar, confrontar, comparar, trocar com as experiências que os demais companheiros (os pares) também trazem. Tudo isso deve ser considerado na elaboração do currículo. Como diz Tomaz Tadeu:

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa realidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2007, p. 150)

Assim, os currículos escolares não podem se limitar à repetição dos conteúdos que são “depositados” nos estudantes, numa perspectiva de *educação bancária* de que falava Freire. Nosso papel é fazer com que eles tenham consciência crítica do mundo, que aprendam a *ler o mundo* para transformá-lo. Logo, os currículos devem conter conhecimentos significativos que ajudem na atuação reflexiva sobre a realidade, que sejam *práxis*. A escolha do currículo é, portanto, pedagógica e política. Na sua construção, devem ser envolvidos todos os sujeitos da

escola (professores e demais funcionários, comunidade e crianças). Desta maneira nos apontou a professora Vera Vasconcelos,

Eu fiz questão novamente de colocar fotos de professores fazendo o planejamento juntos, os educadores em roda, em atividade de mesa, mas também planejando as atividades. As atividades pedagógicas das UMEI's devem ser planejadas com cuidado e de preferência envolvendo toda a equipe. É muito bom quando a gente realmente pode envolver toda a equipe, a gente pode envolver o pessoal da limpeza, o pessoal da cozinha, o pessoal de apoio, que não é a palavra mais adequada, o pessoal de trabalho básico. Porque apoio pode faltar (...) se a faxineira faltar, o banheiro vai ficar insuportavelmente fedorento, então não são profissionais de apoio, são profissionais do serviço básico. Se podemos envolvê-los, porque quando a gente trabalha em UMEI's, em creches, as crianças são muito pequenas, as linguagens de todos influencia no desenvolvimento, na compreensão daquelas crianças. Então quanto mais gente puder ser envolvida, melhor. (Professora Vera Vasconcelos, Encontro Infância, Cultura e Currículo, 2009)

Mas, para a elaboração de um currículo, era necessário que este coletivo refletisse sobre algumas questões:

De uma maneira geral, acho importante que, enquanto estivermos elaborando um currículo, temos que responder a algumas questões bem simples. Quando ele fala de princípios, de finalidades, de recursos, é perguntar: "Quem?"; "O que?"; "Você está educando quem?"; "Para que?"; "Com quem?"; "Onde?"; "Como educar?", e aí eu trago mais uma pergunta também que é: "A favor de quem?. E nesse caso é trazendo muito as ideias de Paulo Freire. Não só Paulo Freire, se a gente pegar Tomaz Tadeu, as discussões que ele faz da dimensão de poder e ideologia que está presente no currículo também. Fazer um currículo é tomar decisões, é fazer escolhas: "Quais os conhecimentos?"; "Quais as ações?"; "Quais as metodologias?". E ao fazer você está dando destaque para uns, pondo em evidência algumas e outras estão silenciadas. Então sempre há uma tomada de posição. E aí tem que ter clareza. Lógico que a gente nunca tem consciência plena do que a gente faz, nós somos seres racionais, mas não somos seres apenas racionais e na nossa racionalidade há muita subjetividade, dimensão inconsciente. O Freud e tantos outros já nos apontaram sobre isso. Então, nós não somos hiperracionais, mas temos que buscar o máximo possível disso, deixar claro qual é o nosso compromisso. Meu compromisso é com quem? É com a criança? Com a educação pública, popular? Com uma educação para uma sociedade feliz, livre, autônoma, cooperativa? Que compromisso a gente tem? (Professora Lígia Aquino, "Encontro Infância, Cultura e Currículo, 2009)

Era permanente a tensão no grupo sobre o que, como, para que e para quem ensinar. Não se tratava simplesmente de selecionar determinados conteúdos e aplicá-los nos

‘trabalhinhos’, mas sim de ampliar a discussão sobre currículo e os objetivos da escola pensando nas perguntas feitas por Paulo Freire (1993, pp. 135-136):

[...] que conteúdos ensinar, a favor de quem, contra quem, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso, desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, que é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialógico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? [...] Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? [...] Será possível um professor que não ensina? Que é a *codificação*, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? Como entender, mas sobretudo viver, a relação prática-teoria sem que a frase vire frase feita? [...] Como trabalhar a relação linguagem-cidadania?

Neste sentido, o grupo buscou pesquisas recentes que tratassem sobre a temática curricular para a Educação Infantil. Algumas pesquisas foram muito relevantes para o aprofundamento desta questão. Passo a comentá-los a seguir.

Tisuko Morchida Kishimoto (1994) define currículo como “explicitação de intenções que dirigem a organização da escola visando colocar em prática experiências de aprendizagem consideradas relevantes para as crianças e seus pais”. Entende experiências de aprendizagem como a “interação entre o aluno e as condições exteriores do ambiente a que ele pode reagir”. Para a autora, sendo as crianças individualidades distintas, interpretam e vivenciam as situações de forma variadas, podendo-se dizer, nesse sentido, que cada criança tem um currículo. Kishimoto enfatiza a necessidade de se responder as seguintes questões para se construir um currículo: “A que criança se destina? Qual é a concepção de educação presente? O que ensinar? Como ensinar? De que forma? O que avaliar e como avaliar?”

De acordo com Zilma de Moraes (1994), currículo é “um balizador de ações”, assim, está associado à orientação política-ideológica-técnica. Parte de uma concepção sócio-interacionista do desenvolvimento infantil e considera a criança como cidadã, com direitos de participar de ambientes estimuladores para o seu desenvolvimento e de construir significações e formas cada vez mais complexas de sentir, pensar. Para esta autora, é no espaço construído na interação com outras pessoas que ocorre a ação educativa. Enfatiza que o planejamento curricular deve explicitar tanto uma fundamentação teórica quanto alternativas de estruturação do ambiente de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, incluindo a organização do espaço físico-social. Ressalta que o planejamento curricular e a formação em serviço podem ser integrados, numa espécie de planejamento participativo.

Para Maria Lúcia Machado (1994), a definição de currículo precisa estar associada a clareza “do porquê, por quem, para quem e para que ensinar, além do quando, do como e de

onde”. Assim, identifica currículo “como uma série de pontos de partida, um conjunto de princípios e ações”. Como princípios, aponta as concepções relativas “à infância e às relações desenvolvimento/aprendizagem/ensino, à função da instituição e da educação, ao papel do profissional, da família e da comunidade”. Em relação às ações, “implicariam observar, selecionar, escolher, decidir, organizar, refletir, sonhar e realizar, ou seja, fazer”.

Maria Carmem Barbosa (2009) sinaliza que, durante muito tempo, o currículo foi compreendido como uma listagem de atividades, assim, várias aprendizagens eram deixadas de lado, fora dos currículos, dos planejamentos e das reflexões dos professores, pois não eram consideradas importantes como atividades curriculares.

Para esta autora, atualmente, as discussões sobre currículo começam a questionar essa visão restrita e passam a compreender o currículo de uma forma mais ampla, procurando incorporar as diferentes aprendizagens tecidas nos contextos internos e externos à escola.

Talvez agora possamos focar o currículo nas crianças e em suas relações e concebê-lo como construção, articulação e produção de aprendizagens que acontecem no encontro entre os sujeitos e a cultura. Um currículo emerge da vida, dos encontros entre as crianças, seus colegas e os adultos e nos percursos no mundo. (BARBOSA, 2009, pág.50)

Assim, o currículo na Educação Infantil acontece na “participação das crianças nos processos educacionais, que envolve os momentos de cuidado físico, a hora de contar e ouvir histórias, as brincadeiras no pátio ou na sala, a hora de cantar e de garatujar, ou seja, ele está continuamente em ação.” (BARBOSA, 2009, pág.50) Dessa maneira, o papel da professora é fundamental. Cabe a ela estar atenta àquilo que a criança diz e faz. O currículo se constrói a partir de uma escuta sensível e o olhar atento à criança compreendida como sujeito singular. Nesta perspectiva curricular, há espaço para a ludicidade, para a brincadeira, para a interação, para a fantasia, para encontros entre crianças-crianças e crianças-adultos.

Barbosa (2009) defende também que o currículo precisa estar articulado às práticas culturais dos grupos sociais. Desta forma, não pode estar desvinculado do contexto social mais amplo, “os contextos sociais, e neles os contextos familiares, podem ter destaque na formulação dos princípios e dos conhecimentos curriculares.”

Kramer (1994) compreende currículo de uma forma ampla, dinâmica e flexível. Dessa maneira, currículo reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas, assim como aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização. Parte do pressuposto de que “uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar”,

defende que toda proposta tem uma história que precisa ser contada e que “toda proposta pedagógica contém uma aposta”,

Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. É, pois um diálogo. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana; vontade que, por ser social e humana, não é nunca uma fala acabada, não aponta “o lugar”, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir.” (KRAMER, MEC, Política Nacional de Educação Infantil, 1994)

Kramer (1994) também alerta para os riscos que se corre quando se busca uma “nova” proposta pedagógica. Neste sentido, seguindo a lógica da atualização, da descartabilidade, da busca pelo moderno, negando a experiência acumulada. Dialoga com Benjamin, que questiona: “por que o moderno envelhece tão rápido?”. Parafraseando Benjamin, Kramer indaga: “por que as propostas pedagógicas envelhecem tão rápido?”. Ela mesmo responde: “talvez por não terem sido geradas por perguntas vivas de uma comunidade atuante e reconhecida como tal, por reificarem respostas de um lugar que não é seu”.

Assim, a autora chama a atenção para o fato de que toda proposta pedagógica contém um projeto político, de sociedade, de educação, de cidadania, de cultura. Expressa valores que a constituem e precisa estar ligada à realidade a que se dirige, pensando criticamente esta realidade. Sua construção precisa ser coletiva e democrática, ou seja, com a participação de todos os sujeitos – crianças, adultos, professores, profissionais não-docentes, famílias e comunidade -, levando em conta as singularidades, diversidade e necessidades. Para Kramer, isto aponta a impossibilidade de uma proposta única, reconhecendo a complexidade constitutiva da realidade.

Outro desafio apontado pela autora é a construção da unidade na diversidade. A questão posta é: Como construir um currículo que leve em conta a heterogeneidade? Para ela,

privilegiando fatores sociais e culturais; entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania; garantindo, ainda, o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação do auto-conceito, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão. (KRAMER, MEC, Política Nacional de Educação Infantil, 1994)

Kramer defende que, para que uma proposta pedagógica se torne um fato presente, é necessário, além das condições materiais que assegurem o processo de mudança, garantir aos professores acesso ao conhecimento produzido na área de educação e cultura e a atuação

como sujeitos na produção do conhecimento. Como os professores favorecerão a construção de conhecimentos se não forem desafiados a construírem os seus? Como podem os professores se tornarem construtores de conhecimentos quando são reduzidos à executores de propostas e projetos de cuja elaboração não participarem sendo chamados apenas para implantá-los?

Percebemos desta forma que a construção de um currículo não é uma iniciativa simples, mas sim uma prática complexa que deve envolver os diferentes sujeitos que atuam no contexto escolar, visando à democratização da prática educativa, com a elaboração coletiva e a responsabilização de todos.

O processo de elaboração do Referencial Curricular para a Educação Infantil no município de Niterói foi se configurando em meio a uma diversidade de pressupostos, perspectivas, interesses, valores, entendimentos, desafios e dúvidas que se atravessaram, conflitaram, refutaram, enfim, marcaram a participação e os lugares das professoras, das crianças, dos funcionários e do órgão central. É preciso considerar que

Na configuração e desenvolvimento do currículo, podemos ver se entrelaçarem práticas políticas, administrativas, econômicas, organizativas e institucionais, junto a práticas estritamente didáticas; dentro de todas elas agem pressupostos muito diferentes, teorias, perspectivas e interesses muito diversos, aspirações e gestão de realidades existentes, utopia e realidade. A compreensão do currículo, a renovação da prática, a melhora da qualidade do ensino através do currículo não devem esquecer todas essas interrelações. (SACRISTÁN, 2000, p. 29)

Sabemos que o currículo abrange múltiplas determinações, condicionamento histórico, peculiaridade do contexto, ritos, mecanismos, tradições que se misturam nos fenômenos educativos. Nos encontros, surgiram pontos conflitantes relacionados às concepções de criança, de currículo e de escola. Foram defendidas ideias que remetem a determinadas correntes teóricas da Psicologia, tais como: ‘fase egocêntrica’, ‘maturidade’, ‘preparação’, ‘habilidade’, ‘estimulação’, ‘capacidade’, ‘percepção’, ‘comportamento’, ‘competências’, ‘adaptação’, ‘desenvolvimento’, ‘necessidades específicas de cada idade’, ‘etapa da vida’, ‘proximidade cognitiva’.

Tais termos vêm fundamentando, histórica e hegemonicamente, os sistemas escolares que, pautados em teorias desenvolvimentistas, tecnicistas e biologizantes, consideram que as crianças aprendem e se desenvolvem de acordo com *determinações etapistas e cronológicas impostas*, estipulando padrões de normalidade com relação ao desempenho das crianças e modelos que orientam a prática docente. Deste modo, fica encoberta a vinculação social e histórica das crianças, uma vez que elas “são vistas apenas como seres biológicos que

percorrem etapas definidas pela faixa etária, tomando-se o que é particular pelo universal, limitando e cerceando as produções coletivas das crianças e desconhecendo os possíveis sentidos e significados das misturas de idades”. (PRADO, 2007, p. 2)

Confrontando com aquelas noções, apareceram as seguintes perspectivas: ‘currículo é um documento em constante transformação’; ‘currículo é vida vivida’; ‘prática e experiências relevantes para as crianças’; ‘currículo como caminho’ ‘respeito aos limites e individualidades de cada um’; ‘considerar a heterogeneidade dos alunos’; ‘expectativa de que as crianças sejam mais críticas e questionadoras’; ‘que as crianças se sintam valorizados por serem produtoras de conhecimento e poderem trazê-lo para a sala de aula’; ‘autonomia’; ‘curiosidade aguçada’; ‘enriquecedora troca de experiências’.

Aqui temos sugeridos outros conceitos de crianças, infâncias, currículo e o papel das escolas para os pequenos, surgidos na área da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia. Podemos compreender que, neste caso, as crianças são reconhecidas como sujeitos históricos, sociais, criativos e culturalmente situados. Nas palavras de Gunilla Dahlberg (apud MOSS, 2002, p. 243):

a noção de criança como um ator ativo e criativo, como um sujeito e cidadão com potenciais, direitos e responsabilidades, uma criança com quem vale a pena ouvir e dialogar e que tem a coragem de pensar e agir por si mesma (...) a criança como um ator ativo, um construtor, na construção do seu próprio conhecimento e da cultura de seus companheiros (...) uma criança com sua própria inclinação e poder para aprender, investigar e desenvolver como ser humano em uma relação ativa com outras pessoas (...) uma criança que quer ter parte ativa no processo de criação de conhecimento, uma criança que em interação com o mundo ao redor é também ativa na construção, na criação de si mesma, de sua personalidade e de seus talentos. Essa criança é vista como tendo ‘poder sobre o seu próprio processo de aprendizagem’ e tendo o direito de interpretar o mundo.

Podemos concordar com estas premissas, mas vivenciá-las na prática cotidiana é bastante difícil. Afinal fomos ensinados e acostumados a trabalhar na escola ‘bancária’, com turmas supostamente ‘homogêneas’, na quais os alunos idealizados apresentavam o mesmo ‘nível de desenvolvimento’, estavam na mesma ‘etapa cognitiva’ e deveriam aprender certos ‘conteúdos’, previamente selecionados de acordo com a faixa etária e o ‘grau de maturidade’. As crianças que não estivessem adequadas ao “modelo” eram rotuladas como ‘atrasadas’, ‘imaturas’, ‘carentes’, e tantos outros adjetivos que explicaram e/ou justificaram a discriminação, a reprovação, a exclusão, a evasão, o fracasso escolar.

Assim, o grande desafio era promover uma reflexão a partir da qual as professoras pudessem rever certezas, procedimentos, maneiras de contatar o conhecimento e atuar com as crianças, para que as ações de ensinar e aprender se pautassem na relação de alteridade entre professoras e alunos, possibilitando o desvelamento e a transformação do mundo. Neste

sentido, a pergunta principal que embasou a construção do Referencial Curricular foi: *Com qual criança eu trabalho?* Discussão que iremos realizar no próximo item que abordará concepção de infância.

4.2 Com qual criança eu trabalho? Concepção de infância em discussão

A criança desordeira: toda pedra que ela encontra, toda flor colhida e toda borboleta apanhada é para ela começo de uma coleção, e tudo aquilo que ela possui representa-lhe uma única coleção (...) Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo o vestígio fareja nas coisas; entre espíritos e coisas transcorrem-lhe anos, durante os quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Sucede-lhe como em sonhos: ela não conhece nada estável; acontece-lhe de tudo, pensa a criança, tudo lhe sobrevém, tudo a acossa. Seus anos de nômade são horas passadas no bosque onírico (...) De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, consolidá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas precisam transformar-se em arsenal e zoológico, museu policial e cripta. “Pôr em ordem” significaria destruir uma obra repleta de castanhas espinhosas, que são estrelas da manhã, papéis de estanho, uma mina de prata, blocos de madeira, os ataúdes, cactos, as árvores totêmicas e moedas de cobre, os escudos. (BENJAMIN,1995, p.80)

Com este trecho, Walter Benjamin nos convida a percorrer as aventuras e descobertas de uma criança caçadora, que fareja espíritos nos restos, no lixo dos adultos e nas coisas “sem importância”. Criança rastreadora de mistérios nas sobras dos dias, de histórias incomuns na simplicidade das coisas chãs, inventiva, que faz blocos de madeira, papéis de estanho, moedas de cobre, objetos encantados que precisa desenfeitiçar.

Assim, quando falamos de currículo para a educação infantil, quando falamos de infância, de que infância estamos falando? O que é infância para este grupo de professoras? O que entendemos por infância enquanto objeto ou sujeito de um Referencial Curricular para a Rede Municipal de Educação de Niterói?

Estas questões estavam presentes quando a Coordenação de Educação Infantil se reuniu com o objetivo de iniciar o processo de construção do Referencial Curricular para a Educação Infantil do Município de Niterói. Era preciso pensar nas diversas infâncias presentes neste município. Era necessário reconhecer que a infância é algo que está em permanente construção e que esta não é a mesma em cada escola, em cada grupo de crianças da mesma turma.

É um debate que tem sido feito no campo da contradição. A gente tem várias concepções de infância que atravessam as nossas práticas, que atravessam o trabalho nas escolas, e a gente precisa estar intensificando também este debate em torno dessas contradições, para que a gente eleja que concepção

vai nortear nosso documento. (Fernanda, Coordenadora da Educação Infantil, 2009)

Era preciso discutir o conceito de infância antes de qualquer questão. Então, a Coordenação de Educação Infantil resolveu organizar um encontro sobre esta temática, intitulado “Infância, Cultura e Currículo”. Desta forma, reuniu todos os profissionais que atuavam com a Educação Infantil no município. Foram convidadas as professoras Vera Vasconcelos³⁹, Angela Borba⁴⁰ e Lígia Aquino⁴¹, pois possuíam uma história de trabalho com a Rede, em pesquisas já realizadas na Educação Infantil da cidade.

Para esta Coordenação, era importante que a discussão sobre infância trouxesse uma reflexão contrária à generalização desta, tão constante nas pesquisas e teorias sobre crianças. Estas teorias tomam, como referência de análise, modelos e padrões, inventam categorias ou técnicas de encaixe a um modelo de infância normalizada.

Mas se nós formos conhecer as histórias dessas crianças, nós vamos ver que também tem diferentes infâncias sendo vividas por essas crianças da rede aqui de Niterói, e diferentes modos também das famílias compreenderem o que é ser criança e o que é infância. Então, é importante que a gente tenha essa dimensão do conceito de infância, que não é um conceito único, não é um conceito abstrato. Ele está vinculado a uma determinada história, a uma determinada cultura, que vai criando os seus modos de olhar para a infância, de compreender a criança, de ocupar esta criança e de se relacionar com ela. (Professora Angela Borba, Encontro “Infância, Cultura e Currículo”, 2009)

A condição social define também o conceito e o modo de viver a infância, pois

as crianças são diferentes porque têm histórias diferentes, em que se revelam as diferenças de classe, de raça e etnia, de gênero, de valores, de religião, de local onde vivem, de grupo sócio-cultural ao qual pertencem, e por fim, porque a singularidade sempre marca a forma única de reagir ao que marca cada. (GARCIA, 2002, p.23)

Infâncias que escapam de categorias, metamorfoseando-se em formas inéditas, que desafiam a nossa compreensão do que costumamos denominar crianças. Como a fala da professora Angela Borba:

³⁹ Professora Doutora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

⁴⁰ Professora Doutora da Universidade Federal Fluminense

⁴¹ Professora Doutora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

O que é infância? O que é ser criança? Nós sabemos que nem todas as crianças vivem essa infância que Manoel de Barros fala. A gente tem crianças que trabalham desde muito cedo, crianças de três anos que trabalham na lavoura, na cana, trabalhos pesados muitas vezes; a gente tem crianças que vivem presas dentro de casa, que ficam em frente à televisão, que não tem o espaço para brincadeira. Então, a gente tem muitas infâncias e muitos modos de se compreender a infância. (Professora Ângela Borba, Encontro Infância, Cultura e Currículo, 2009)

Essas reflexões nos ajudam a compreender que a infância é uma construção social, uma construção histórica. Os estudos mais recentes sobre a infância têm fornecido contribuições muito interessantes para pensarmos as crianças, não como seres submissos, seres que são determinados totalmente pelos adultos e pela sociedade, mas como sujeitos que são participantes desta sociedade, que estabelecem relações, que influenciam e são influenciados. Infância como categoria social.

Olhar a infância não só como essa etapa, no sentido de infância criança, tempo cronológico, uma fase da vida, mas também uma categoria que está presente na experiência humana, na organização social. Portanto, entendida do ponto de vista histórico. Tanto para entender como que a infância hoje, como a gente a percebe e a entende do ponto de vista histórico social e cultural, mas entender também que a infância em si é algo que tem uma história, se constitui em sociedade, é produzida e produz cultura. (Professora Lígia Aquino, “Encontro Infância, Cultura e Currículo”, 2009)

Para continuar esta reflexão convidado, novamente, para o diálogo Walter Benjamin. Suas leituras nos ajudam a constituir um outro modo de enxergar a infância, revelando-nos modos próprios de olhar, pensar, sentir e recriar o mundo. A infância, em Benjamin, se explica através de uma concepção de história, dialoga com uma perspectiva de linguagem e uma crítica à modernidade que gera o autômato, um ser dominado pela repetição, pela mercadoria, pela mesmice, pela superficialidade.

É importante destacar que a “ideia de infância que se encontra no centro da concepção benjaminiana da memória histórica” (LEHMAN, 1986) é uma infância considerada como coletivo, como a chave para a compreensão de uma época, por meio da sua face criança.

Benjamin apresenta uma narrativa sobre infância a partir da sua própria infância, não como uma autobiografia, mas como narrativa da infância de um sujeito, de uma era, de um momento da história, da sociedade. Relacionada ao conceito de história como entrecruzamento de presente, passado e futuro, logo um conjunto de agoras, a infância toma

potência não de uma promessa, mas de um presente que se inicia antes de si e se estende para além do hoje, porque construído agora na história que se refaz.

Neste sentido, Souza (1994, p.159) enfatiza que, na perspectiva benjaminiana, “a criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo”. Assim, a infância remete à criação, à fantasia; está sempre propensa a dar novos sentidos ao estabelecido, a fazer o novo no sempre igual, através da imaginação; subverte a ordem estabelecida na expressão de uma outra realidade possível sobre o que o adulto abandona, impulsionada pelo desejo que cria.

Para Benjamin, “as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem.” (BENJAMIN, 2002, p.94). Logo, não podem ser isoladas em teorias que as analisem fora da perspectiva de seu pertencimento de povo e classe que as constituem. A criança no olhar benjaminiano não está fixada, passiva, estática a espera que a cultura a preencha de suas “melhores” contribuições. Ela é um sujeito imerso na cultura, logo parte dela e é produtora dela. “Não são as coisas que saltam das páginas em direção à criança que as vai imaginando – a própria criança penetra nas coisas durante o contemplar” (BENJAMIN, 2002, p.69).

Ao analisar o brinquedo, diz que as crianças “fazem história a partir do lixo da história” (Benjamin, 1984, p.14) e aponta um movimento da criança frente ao produto da cultura: “A criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda” (Idem, p.93).

Mostra-nos uma criança autora, decidida, criativa, que em nada se assemelha a uma ideia de infância moldada ou semente a ser cultivada, de acordo com o desejo do adulto. Sua visão de criança, que cria com liberdade e sonho sobre a cultura, na relação com essa cultura, se apresenta ainda mais uma vez, quando diz: “Não há dúvida que brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio” (Idem, p.85).

Outra questão apontada por Benjamin é a nossa dificuldade, em especial na sociedade capitalista, em enxergar a criança, em compreender a infância, até porque ela é denúncia dessa era de perda do sonho e da sensibilidade. Interessadas em jogos e bonecas, fascinadas por livros, coleções, pedras, retalhos, blocos, querendo aprender e criar, as crianças estão, segundo Benjamin, mais próximas dos artistas, do colecionador e do mago, do que qualquer pedagogo bem intencionado, a que chama de filisteu.

Trata-se do preconceito de que as crianças são seres tão distantes e incomensuráveis que é preciso ser especialmente inventivo na produção do entretenimento delas (...) Desde o iluminismo é esta uma das mais rançosas especulações do pedagogo. Em sua unilateralidade, ele não vê que a terra está repleta dos mais puros e infalsificáveis objetos da atenção infantil. (BENJAMIN, 2002, p.57)

O filisteísmo toma a infância na perspectiva do olhar da falta sobre ela, de uma educação que não reconhece sua especificidade, sua singularidade, de um olhar infantilizador, de uma preocupação de escolarização, do fazer utilitário que compreende a infância como tempo preparatório, desconsiderando a infância como tempo presente, agora. Benjamin denuncia como o filisteísmo influencia o fazer educativo na modernidade, apagando o que aponta como potência e possibilidade na infância.

Pensar a infância na perspectiva benjaminiana, significa olhar a própria condição humana, a história do homem. Impregnar-se desse olhar infantil crítico, criativo, sensível, que vira pelo avesso as coisas estabelecidas nesse mundo. Significa estar atento à criança, vê-la, ouvi-la, construir com ela, de forma coletiva e dialogada, o trabalho educativo, centrado em uma criança real, inserida em um contexto e uma classe reais. Concordando com Kramer (2000, p. 51), pensamos que

aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais.

Os olhares das crianças sobre as coisas podem nos levar a desnaturalizar nossos modos de viver, nossas práticas profissionais e nos apontar o quanto estamos impregnados pela lógica do mercado. Compreendendo as crianças, é possível compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação.

Desta forma, enfeitiçados pelo poder do menino de maravilhar-se com os cacos, com entulhos e miudezas, podemos, num esforço de aproximação, precipitar um encontro entre Benjamin e Marcos. Embora habitantes de épocas, tempos e lugares diferentes, podemos fazer com que ambos possam desbravar bosques repletos de segredos .

Assim, o menino de Benjamin pode ser arrastado pelas mãos de Marcos pelo recreio, para catar pedrinhas, colher flores de onze horas e margaridas sem vergonha, pode ainda descobrir bichos rastejantes e insetos esquisitos que habitam o pátio. Na sala de aula, Marcos o convidará a conferir enigmas às rachaduras das paredes, aos desenhos que saltam das revistas e dos jornais e a inventar o suspeito, o imponderável, onde só existe calma e rotina.

A professora do Maternal estava desenvolvendo as atividades de rotina, cantando músicas, quando o aluno Marcos pega uma tirinha de um jornal (muito pequena) e pede para contar uma história a partir do desenho (um peixe, signo da astrologia). A turminha fica atenta a história que é contada com a iniciativa e participação do aluno. (Creche Comunitária Francisco Mariano Silva)

Este breve relato da professora, narra os fazeres de um menino que de repente pôde ensiná-la a ficar mais atenta aos pequenos movimentos da sala de aula. Menino desafiador que levou a professora a pensar sobre as miudezas, sobre os fragmentos que estão prechos de histórias para contar.

Este menino desordeiro parecia com a criança trazida por Benjamin, um caçador, farejador de pistas. Atraindo os outros meninos para suas atividades de caça não autorizada⁴², ele fazia com que as crianças também seguissem o caminho da invenção de novas histórias. A professora, empurrada, movida por este novo desenho da rotina escolar e pelas inquietações fomentadas pelo encontro diário com o menino, pôde fazer dele seu guia pelos desvios, perseguir os atalhos, as pistas deixadas pelo inventor de mistérios, de questões inexploradas e poder criar outras.

Instigadas por estas questões, a Comissão organizou um novo encontro que discutiu a relação adulto-criança no contexto da escola. Assim, estes profissionais, envolvidos no processo de construção do Referencial, decidiram refletir: Como a concepção que temos sobre a infância influencia a nossa prática pedagógica?

Este encontro apresentou uma dinâmica diferente. Os professores sinalizaram, através de uma avaliação por escrito, que encontros com muitas pessoas dificultam a participação e as trocas de experiências. Desta forma, os encontros seguintes foram com um número reduzido de pessoas, apenas com os mediadores eleitos. As discussões eram encaminhadas para as escolas através destes mediadores (já expliquei este processo no segundo capítulo). Iremos discutir no próximo item como foi o processo de mudanças dos encontros posteriores.

⁴²Tomo de Certeau esta expressão que se remete às operações efetuadas no cotidiano: astúcias e artimanhas dos mais fracos no enfrentamento das estratégias dominantes.

4.3 “As discussões deveriam ser mais no miudinho”

Diálogo com o ser amado/o semelhante/
 o diferente/ o indiferente/ o oposto/
 o adversário/ o surdo-mudo/ o possesso/
 o irracional/ o vegetal/ o mineral/ o inominado
 Diálogo consigo mesmo/
 com a noite/ os astros/ os mortos/
 as ideias/o sonho/ o passado/ o mais que futuro
 Escolhe teu diálogo e tua melhor palavra
 ou teu melhor silêncio
 Mesmo no silêncio e com o silêncio
 dialogamos.
 Carlos Drummond de Andrade

Que palavras dizer? Como falar? O que eu quero que o *outro* entenda? O que será que o *outro* vai pensar? Será que me expressei de maneira adequada? Disse a palavra “certa” no momento “certo”? São incontáveis as possibilidades de diálogo e dos *modos de dizer*, dependendo de *para quem* falamos (o ser amado, o juiz, os alunos, conosco mesmos, etc.), do *momento* (numa situação mais íntima, no ambiente de trabalho, na sala de aula, entre outros), e do que sentimos, reivindicamos, reclamamos, calamos, tal como Drummond aponta na poesia *O constante diálogo*.

Os *modos de dizer* - a entonação, os gestos, a escolha das palavras ou do silêncio - são determinados pela situação social imediata – o *momento* - e pelo meio social mais amplo que estruturam o *diálogo*, a *enunciação*. De acordo com Bakhtin (1992), é nas enunciações concretas estabelecidas pelas relações sociais que as palavras se realizam - na oralidade ou na escrita - e são, portanto, sempre dirigidas a alguém com intencionalidade e orientadas em função deste interlocutor, do auditório social – *para quem falamos*.

Ainda que seja para manifestar uma necessidade biológica, natural, nossa expressão recebe inevitavelmente uma coloração sociológica e histórica: a da época, do ambiente social, da posição de classe do falante e a da situação real e concreta em que teve lugar a enunciação (BAKHTIN, 1992). Para além de um fenômeno apenas linguístico, os enunciados vinculam-se ao contexto extraverbal, a fim de que tenham sustentação e sentido para o ouvinte. O contexto extraverbal é formado por três aspectos: horizonte espacial comum aos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação pelos interlocutores; a avaliação comum da situação.

Compartilhando do horizonte espaço-temporal e da situação social, os locutores elaboram enunciações que já sinalizam possíveis respostas do destinatário (ouvinte/leitor), que não se comporta passivamente diante do que ouve ou lê. O destinatário poderá concordar,

discordar, completar, ajustar, executar, aderir, refutar, objetar, polemizar, silenciar, etc., adotando para com o discurso uma *compreensão responsiva ativa*.

De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1992, p. 290, grifos do autor)

Para Bakhtin (Idem), a compreensão responsiva é a fase inicial e preparatória para uma resposta, já postulada ou presumida pelo locutor que é, em certo grau, também um respondente, pois pressupõe a existência de enunciados anteriores – dele mesmo ou de outros – aos quais o seu próprio enunciado se vincula de alguma maneira.

Temos então que os enunciados não são “soltos”, “isolados”, nem surgem do nada, mas são sempre contextualizados na situação social, ligados ao que se disse anteriormente e contendo o germe do que será dito em seguida, formando elos na cadeia da comunicação verbal e provocando reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica. (BAKHTIN, 1992)

O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera: refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição definida numa dada esfera da comunicação verbal, relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. (Idem, p. 316)

Buscando uma compreensão responsiva do grupo de professores e compreendendo que estes discursos não são isolados, fazem parte de uma interação social, destaco as avaliações de algumas professoras ao final do primeiro encontro.

A avaliação proposta trazia três questões:

1. Esse encontro contribuiu para...
2. Gostaria de discutir currículo abordando a seguinte temática:
3. Comentários sobre a dinâmica e organização desse encontro.

Vejamos as respostas de alguns professores em relação à primeira questão: Esse encontro contribuiu para:

-Revisitar concepções sobre a Educação Infantil e sobre as diferentes infâncias.

-Ressaltar a importância da ludicidade na educação infantil e assinalar a necessidade de pensarmos sobre as infâncias.

- Compreender a criança como um ser social.
- Enriquecer a nossa prática pedagógica e analisar e compreender a criança como um ser social e em constante aprendizado e formação.
- Repensar a questão do currículo na Educação Infantil, considerando aspectos relevantes do contexto histórico e social em que vivemos e como as crianças estão inseridas nele.
- Ampliação de uma visão sobre infância, que muitas vezes fica desperdiçada pela correria diária.
- O fortalecimento e melhor compreensão do novo modo de pensar e agir das crianças, para que daí se entenda o como se trabalhar com as mesmas de maneira mais produtiva e significativa.

As professoras revelam conhecimentos teóricos sobre o conceito de infância, temática do encontro. Suas falas destacam a dimensão do conceito de infância, que não é um conceito único, nem abstrato. Ele está vinculado a uma determinada história, a uma determinada cultura que vai criando modos de olhar para a infância, de compreender a criança e de se relacionar com ela. Ainda como ponto de reflexão, que o trabalho com as crianças pequenas exige dos professores a urgência de compreender esta criança *como legítimo outro* (MATURANA, 1999), assumindo o princípio da alteridade como constitutivo da prática pedagógica.

Pensar e praticar uma Educação Infantil em que a criança não se constitui no amanhã: ela é hoje, no seu presente, um ser que participa da construção da história e da cultura de seu tempo. Ter um olhar atento e uma escuta sensível para o que as crianças estão fazendo e dizendo no cotidiano do espaço escolar. O que acontece nesse espaço/tempo? Tornar o presente mais significativo como campo permanente de descobertas: o que sabem/ainda não sabem as crianças? O que elas revelam através das suas brincadeiras? Das suas falas? Dos seus desenhos? O que elas falam no momento da rodinha? O que elas falam quando estão brincando? Que saberes revelam nas suas interações? O que será que revela o seu silêncio? Que ações pedagógicas realizar de modo a ampliar os conhecimentos infantis valorizando suas singularidades?

Como, com as crianças lidar, sem desconsiderá-las? Sem desqualificar seus modos (legítimos) de estar e intervir no mundo? Sem acreditar que o presente - muitas vezes marcado pelo “desconhecimento”, pela ausência de direitos - não determine, de modo inexorável, seus futuros? Aprender a cuidar do presente para investir em possibilidades futuras. Um aprendizado necessário na construção de uma escola cuja prática cotidiana contribua efetivamente para a emancipação social. (SAMPAIO, 2009)

Para continuar a discussão curricular, foi proposto que os professores sugerissem as temáticas para os próximos encontros. Destaco algumas sugestões:

-Colocar em prática, através de intercâmbios entre as unidades escolares, onde possamos “vivenciar” uma rotina, em diferentes espaços e com diferentes atores, o que representa currículo para cada profissional, aluno, família e comunidade.

-Cultura infantis: como trazê-las para o cotidiano da educação infantil?

-Há uma linha tênue entre a brincadeira e o currículo. Entendo que na Educação Infantil o currículo é brincar e construir conhecimentos, mas às vezes o aspecto lúdico fica prejudicado pelas condições de trabalho... Gostaria de estudar mais sobre isso.

-Gostaria de sugerir um encontro que ocorreu no ano passado sobre currículo, avaliação e planejamento.

-O papel da escola e principalmente do educador em uma prática que privilegia as dimensões de respeito e valores à dignidade humana, necessidade gritante na sociedade atual, onde a escola divide espaço e até perde esse espaço para outras instâncias formadoras como especialmente a mídia.

-Prática cotidiana e troca de experiência entre educadoras de educação infantil e de ensino fundamental.

-Interação família-escola-comunidade, resgate da história-cultura e memória local, tempo e espaço, brincadeiras, rotinas, cuidar e educar.

Estas temáticas sugeridas nos revelam o interesse dos professores de discutirem sua prática. Era necessário que as discussões pudessem promover reflexões que partissem da prática para a teoria, retornando àquela com um olhar mais ampliado, em um movimento *prácticateoriaprática*.

Mas para que estas discussões ocorressem num processo dialógico, no qual se abrisse espaço para as narrativas das experiências, espaço de debates, de conselhos, de trocas, era necessário também estar atento às avaliações da terceira questão: Comentários sobre a dinâmica e organização desse encontro.

-Creio que seria mais proveitoso oportunizar formações com pequenos grupos.

-Acho que o encontro deveria ser trabalhado com mais tempo, primeiro em grupos menores e depois abrir para grupos maiores, pois neste auditório grande, há muita conversa e costumamos ouvir o palestrante.

-As discussões deveriam ser mais no “miudinho”, pois ficam soltas demais e as conversas ao redor atrapalham.

-Repensar a questão da “obrigatoriedade” em participar de algo que não tem significado para ela, atrapalhando aquelas pessoas interessadas em participar, ouvir, refletir, questionar, etc. Muito desagradável e constrangedor.

O que estas falas nos fazem pensar? O desejo de encontros de professores que promovam o diálogo, o contato, olho no olho, a possibilidade de narrar suas experiências com colegas que vivenciam histórias parecidas, fiar conselhos. Enfim, tecer narrativas breves que contam “*artes de ser professora*” e nestas “*artes*” estão incluídas técnicas que não podem ser desperdiçadas por quem defende a escrita de um Referencial Curricular democrático e coletivo. São técnicas que nos impedem de esquecer que as professoras são gente de carne e osso e não um amontoado de mulheres, são técnicas que nos ensinam como elas inventam maneiras de sobreviver ao descaso das políticas públicas, aos espaços improvisados, aos poucos salários, à desvalorização do magistério (principalmente da educação infantil) e à burocracia que exclui de seus processos de trabalho as histórias de vida e as reduzem a números, estatísticas.

As conversas de professoras operam uma “maneira de fazer”, uma “arte de conversar”, elas são tecidas no cotidiano, nos encontros entre colegas. Conversas que alimentam o intercâmbio de experiências e saberes docentes, conversas que instauram um *espaçotempo* de contar histórias, desprivatizar dores e alegrias e sobreviver à rotina.

(...) as retóricas da conversa ordinária são práticas transformadoras “de situações de palavra”, de produções verbais onde o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais, as criações de uma comunicação que não pertence a ninguém. A conversa é um efeito provisório e coletivo de competências na arte de manipular “lugares comuns” e jogar com o inevitável dos acontecimentos para torná-los “habitáveis”. (Certeau, 1990, p.50)

Se analisarmos na História as propostas que têm sido feitas de encontros para/com os professores, observaremos que as conversas e histórias contadas das experiências vividas na escola são cada vez mais raras, pois a burocratização das relações, a lógica de mercado que passa a inscrever-se nas práticas de educar e formar professoras, marcando seus fazeres pela exigência em apresentar resultados, pela competição, pela meritocracia, pela descartabilidade dos dias e dos saberes, e pela necessidade de garantir a circulação da informação em detrimento da narração, quase impedem a criação de momentos de narrar o cotidiano.

As reuniões de professoras são resumidas a circulação de informações, papéis para preencher, propagandas de cursos, mudanças pedagógicas e administrativas caídas de paraquedas em suas cabeças, avaliações e, quando sobra algum tempo, são realizadas leituras apressadas de textos teóricos. Nas “capacitações”, “reciclagens”, ou “formação continuada”, as histórias de professores/as são espremidas, achatadas entre a leitura das informações vindas das secretarias e a fala de um especialista. As narrativas são esvaziadas da possibilidade de trazerem questionamentos, pois são tomadas como gesto ilustrativo, confirmação de uma

teoria ou de uma realidade previamente estabelecida. Deste modo, o fio da sabedoria, cuja fonte é a experiência, não é tecido à narrativa.

Retorno às falas das professoras quando sugerem que os encontros deveriam ser no “miudinho”. Muito mais do que desqualificar encontros entre professores, este “miudinho” nos convida a ousarmos a invenção de outros tempos e espaços de formação docente. E revisitarmos, na pressa de nossas práticas que desqualificam o silêncio e a contemplação, os *espaçostempos* de tecer histórias que ainda resistem, as vozes que ainda ecoam “clandestinamente” pelos corredores das escolas, nos pátios, nos refeitórios, na hora do cafezinho, nos lugares que ainda podemos narrar artesanalmente.

Pensar em uma proposta de construção do Referencial Curricular da Educação Infantil a partir da valorização do saber da experiência e da possibilidade de narrá-las e ouvi-las com calma, constituiu-se um grande desafio para a Comissão, diante de um sistema de educação que reduz os processos de aprendizagem ao acúmulo de informações e conteúdos.

4.4 Novos encontros

Aceitando o desafio, a Comissão organizou encontros em grupos menores. Nesses grupos, a prática vivenciada no cotidiano era ponto de partida das conversas, debates, reflexões, aliando a esta, leituras teóricas para melhor compreendê-la. Desta forma, estas professoras puderam perceber que o campo do seu trabalho é um local de produção de conhecimentos. Como podemos ver na narrativa abaixo.

A professora do 5º ano estava trabalhando sobre o tema Família e, aproveitando o Dia dos Pais, pediu para que as crianças desenhassem o pai. Um aluno fez um desenho do pai e depois rabiscou todo o desenho de preto. No momento que a professora viu e falou: “__ Você, você rabiscou o seu trabalho todo! Estragou o seu desenho!” E ele falou: “__ Não, tia, o meu pai chega todo dia assim”. A professora procurou saber que profissão ele tinha e foi descoberto que ela era mecânico. Nesta situação, observamos um exemplo de invisibilidade, pois a professora não percebeu a mensagem tão importante que o aluno deu em seu desenho. (Creche Comunitária Maceió)

Este relato nos mostra que, ao registrar sua prática, a professora pôde olhá-la e assim refletir sobre o seu fazer cotidiano. Desta forma, conceitos e procedimentos tidos como óbvios e naturais começaram a ser questionados e desnaturalizados: “__ Você rabiscou o seu trabalho todo! Estragou o seu desenho!” Ao expor para o grupo esta experiência, a professora dá pistas sobre suas vivências com as crianças e a prática pedagógica realizada na escola. Mostra

que a professora estava tão preocupada com o produto final, ou seja, o ponto de chegada prefixado. Desta forma, não oportuniza o diálogo, a imaginação, o processo, que é a história contada através das experiências vividas pelas crianças. O fazer pedagógico é invadido pela intenção e ação do adulto. Guimarães (2008, p.164) nos aponta que

o “trabalhinho” se coloca como a atividade que o adulto propõe à criança, encaminhando a postura correta de sua execução, a disposição corporal adequada, certa conduta: fazer pinturas, preencher o papel com a tinta adequadamente, fazer colagens, colocar objetos dentro e fora de recipientes, repetir gestos iniciados e provocados pelos eles.

Como o relato de outra professora,

Júlia chega à Creche e diz:

— Tia olha o que eu trouxe!

A professora imediatamente chega no portão diz:

— Hoje não é dia de trazer livro. Pode guardar isso agora.

Júlia entrou com o livro na mão sem dizer nada. Quando a professora entrou na sala, o livro estava na estante e se deu conta que era um livro de receitas para dar de presente à merendeira. (Creche Comunitária Moacyr Bogado)

Estas falas proporcionaram uma discussão sobre a relação adulto-criança, destacando a visibilidade e invisibilidade das crianças, nestas relações. Para esta conversa, foi utilizado também o texto de Daniela Guimarães, “A visibilidade e a invisibilidade das crianças nas relações com os adultos na creche”. Como provocador desta reflexão, foi proposto aos professores que respondessem algumas questões, coletivamente, em suas Unidades Escolares:

- Como a comunidade escolar identifica, no cotidiano da Escola, situações em que:
 - a) Os educadores antecipam-se às ações das crianças, impossibilitando que suas próprias expressões, desejos e potencialidades se desenvolvam e ajudem a configurar o processo educativo? Traga uma narrativa de sua Unidade que exemplifique esta questão.
 - b) Os educadores respeitam e valorizam as expressões, os desejos e as ações das crianças, bem como sua singularidade, utilizando-as como elemento fundamental do processo educativo? Traga uma narrativa de sua Unidade que exemplifique esta questão.

Guimarães (2009) aponta no seu texto que as crianças tornam-se invisíveis quando os adultos, ao se relacionarem com elas, determinam os sentidos das suas ações, antecipando movimentos, nomeando atos e sensações “num movimento de atropelamento dos sentidos das

próprias crianças”. Ela também nos fala que a questão da visibilidade e invisibilidade está em assumir a criança como outro. Traz para a discussão Larrosa (2003, p.197) que diz que este outro é “algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios”. Desta forma, este autor propõe desconstruir a imagem da infância que fica escondida em nossa retina, a partir de um olhar preconceituoso e acabado, para construir uma “imagem do encontro com a infância”, no sentido do encontro com o “sujeito da experiência”.

Larrosa aponta que a relação entre adultos e crianças pode ser compreendida a partir de três posicionamentos, de acordo com o olhar do adulto em relação à criança. O primeiro posicionamento é o sujeito do reconhecimento. Assim, o adulto olha a criança a partir do “que quer, do que sabe, do que imagina, do que necessita, do que deseja e do que espera.” Desta forma, não sobra espaço para a criança que está presente, não sobra tempo para o “olho no olho”. O segundo posicionamento é o sujeito da aproximação. Neste sentido, o adulto “converte o outro criança em algo à sua medida”. No terceiro posicionamento, Larrosa nos apresenta o sujeito da experiência. Esta relação é construída através das relações entre os sujeitos, nos encontros e desencontros cotidianos, nas misturas, no toque, nas surpresas compartilhadas, numa relação de alteridade, assim, o outro não pode ser reconhecido e nem apropriado. (Idem)

A reflexão continua quando nos permite entender que, muitas vezes, o nosso olhar é contaminado pela visão de uma criança modelar, padronizada, idealizada e, assim, não conseguimos enxergar a criança que está diante de nós, impedindo desta forma o encontro com esta. Outra reflexão que o texto nos trouxe foi a dificuldade de vermos a nós mesmos. Para podermos ver o outro, precisamos enxergar a nós mesmos. Segundo Guimarães (2009), “assim, podemos dizer que o desafio do educador e da educação é ampliar esses espaços de visão: do profissional sobre si para, ao mesmo tempo, ver a criança em sua singularidade.”

Neste momento, trago algumas narrativas das professoras da UMEI Odete Roda da Mota, localizada no bairro de Itaipu, que atende crianças de 2 a 5 anos, em horário integral, ao discutir esta questão:

Costumeiramente, as pessoas tendem a julgar os outros utilizando como parâmetro sua própria visão, sem o exercício prévio de se colocar no lugar do outro. Na atividade docente, o professor estabelece cotidianamente relações, não só com os adultos, mas também entre seus pares, Equipe de Articulação Pedagógica e com a comunidade. Para olhar o outro, em primeiro lugar, é necessário aprender a olhar para dentro de si mesmo,

vivenciar o que é ser um cidadão, para permitir que aqueles sob sua tutela também possam vivenciar este seu direito em plenitude. Para tanto, permitir que o aluno se expresse, sem o nosso olhar de censura, preconceitos ou que ele se baseie apenas em nosso julgamento, é fundamental.

Estas falas demonstram momentos de construção/desconstrução compartilhada, possibilita ao grupo refletir certezas e dúvidas, olhar para a prática, construir novos saberes, proporcionando uma atitude investigativa do fazer pedagógico. Como nos fala as professoras da UMEI Olga Benário Prestes, localizada no Cafubá, que atende crianças de 2 a 5 anos, em horário integral:

No que se refere à prática educativa, faz-se necessário perceber a criança sob o ponto de vista de suas necessidades e desejos, e não sob a prevalência do olhar do adulto. A prática do professor de Educação Infantil deve partir do diálogo com a criança que, por sua vez, não se limita ao aspecto verbal, mas a sensibilidade às várias manifestações apresentadas por ela. A invisibilidade no processo educativo também é consequência de uma preocupação restrita/acentuada somente ao produto do trabalho na sua forma concreta e materializada, em detrimento ao próprio fazer em processo. Na verdade, o centro/foco do trabalho na Educação Infantil deve ser sempre o processo na sua riqueza em caráter de continuidade.

Continuando o diálogo com o texto de Guimarães e as narrativas das professoras, podemos perceber que, na relação adulto-criança, quando está presa ao sujeito do reconhecimento ou da apropriação, não se consegue enxergar a criança, sujeito da experiência. Desta forma, a professora precisa superar a rotina mecanizada e olhar para a criança na sua poesia, na sua singularidade, construindo uma relação com a infância em que a professora, misturando-se às crianças, às suas criações, aos seus despropósitos⁴³ e “peraltagens”⁴⁴, subverte o papel de quem sempre ensina e de repente aprende com elas.

As relações entre adultos-crianças que se estabelecem nas Unidades Escolares não ocorrem apenas entre professores e crianças. Todos os funcionários destas Unidades, ao se misturarem com as crianças, têm muita história para contar. Histórias que podem demonstrar

⁴³ Pego emprestado do texto de Manoel de Barros (1999) esta palavra, para dizer das invenções despropositadas das crianças, de algumas de suas criações sem utilidade, sem a preocupação com um produto final, com um resultado. Ações que não obedecem a uma lógica adultocêntrica.

⁴⁴ Não encontrei esta palavra no dicionário, creio que ela seja uma invenção de Manoel de Barros, um exercício de ser criança, de brincar com as palavras. Como nos ensina Benjamin, as crianças exploram as palavras como se fossem cavernas.

um olhar para a criança com sensibilidade, percebendo-a como sujeito da experiência, aquele que intervém e transforma o mundo a sua volta. E assim...

Ao trabalhar na cozinha de uma instituição de ensino, tinha uma visão sobre o que ocorria no refeitório da mesma. Dessa forma observava e percebia atitudes e procedimentos tanto dos docentes quanto dos discentes. Nesta escola foi matriculada uma criança na Educação Infantil que apresentava sérias dificuldades motoras e de convívio. Na hora das refeições não conseguia segurar o talher direito e sujava tudo ao seu redor. Com o decorrer do tempo, com a ajuda da professora e dos coleguinhas da turma, essa criança foi superando suas dificuldades. É claro que ainda era mais lenta que as outras, porém sabemos que cada criança tem seu tempo. Nesse ínterim, veio trabalhar nessa instituição uma agente de educação como apoio para a Educação Infantil. Não sei se por falta de orientação, de paciência ou no intuito de ajudar, resolveu dar comida na boca dessa criança para que a mesma acabasse de comer com rapidez. Nesse momento todo o trabalho que fora desenvolvido foi por água abaixo. A criança não quis mais comer sozinha e regrediu em todo o processo. (Margareth-merendeira da Escola Municipal Professor André Trouche, localizada no Barreto)

Esta narrativa nos mostra o quanto esta merendeira está atenta às manifestações infantis, o quanto ela percebe as singularidades e as diversidades presentes nos grupos de crianças. Esta história nos ensina que a prática desta merendeira está próxima desta criança, levando em consideração sua ação, sua iniciativa, suas conquistas, dando visibilidade a esta. A prática da agente educadora está centrada na ação do adulto, neste sentido, as ações das crianças são consideradas invisíveis.

Ainda falando da merendeira Margareth, podemos compreender seu olhar sensível e observador sobre as crianças a partir da sua própria experiência. Ela nos conta que:

Quando pequena, entre 6 e 7 anos, morei na Ilha de Abraão, em Angra dos Reis/RJ. Ao retornar para São Gonçalo/RJ, lembro-me que estávamos no outono, período em que as copas das árvores estão amareladas. Fui matriculada em uma escola pública e, num dia de aula, a professora distribuiu folhas para os alunos com a figura de uma árvore para colorir. Acho que pensei nas árvores da Ilha quando sai de lá, até porque sentia muita falta daquele ambiente de liberdade, e pintei minha árvore com as folhas amarelas. Quando a professora pegou o meu desenho, sem a menor cerimônia, me chamou de burra, porque eu não sabia que nas árvores as folhas são verdes. Essa atitude teve um efeito arrasador sobre a minha vida escolar, que durante anos fiquei sem pintar nada. Essa professora conseguiu matar a arte que existia dentro de mim.

A sensibilidade da Margareth, ao perceber as conquistas do menino no refeitório, demonstra o reencontro com a sua infância. É importante ressaltar que não vejo a memória como um passado inalterado, uma infância intocada. Entendo que a narrativa desta memória é (re) arranjada pelo presente. Assim, as histórias contadas não podem ser uma cópia fiel da realidade vivida. Elas possuem ruídos, elementos de outras histórias, interferências do presente e dos sujeitos que são seus narradores e ouvintes.

Aproveito para dizer que o texto desta dissertação é marcado por uma concepção de memória que se aproxima da invenção:

Na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho. Se assim é, deve-se duvidar da sobrevivência do passado, “tal como foi”, e que se daria no inconsciente de cada sujeito. A lembrança é uma imagem construída pelos materiais que estão, agora, à nossa disposição (...) Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção se alterou e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor.” (BOSI,1983,p.17)

O exercício da Margareth ao lembrar sua infância pôde nos fazer pensar diálogos entre os tempos presente, futuro e passado. Pensar que nossas infâncias não passaram, que elas continuam sendo vividas por nós e que são convidadas, diariamente em nosso trabalho com as crianças, a serem revividas. A invisibilidade, que foi vivida no passado pela criança Margareth, possibilita a visibilidade do menino do refeitório.

É muito difícil terminar este último capítulo, pois uma história sempre desperta a contação de outra e de outra... Então, acho que a melhor maneira de terminá-lo é contando outra história...

A gente fala tanto de tempo com as crianças. A criança está chorando, a gente fala assim: “__Espera um pouquinho, a mamãe já vem, daqui a pouco...” Vejam quantos conceitos abstratos de tempo nós usamos com as nossas crianças e nós não nos damos conta de que nós estamos falando grego para elas. O que é “daqui a um pouquinho”? O que são dois minutos? Eu dizia para os meus filhos, quando eu dizia algum não, eu dizia: “__Você tem quatro minutos para me convencer do contrário”. E um dia o meu filho, que tinha os cílios muito grandes, veio com os olhinhos arregalados e disse assim: “__Quanto são quatro minutos?” Então essa questão de tempo, como é que a gente trabalha o tempo com a criança? Temos hábitos, fazemos a tal da rodinha de manhã, fazemos a rodinha para quê? Saber as novidades? Tem crianças que preferem chegar mais tarde na creche para não ter que passar pela rodinha, porque não dá para ter novidade todo dia. A gente pode usar esse tempo para planejar coisas,

planejar com as crianças: o que a gente quer fazer? O que podemos fazer? Então esse relógio, esse desenho aqui, é um relógio com figuras que você pode tirar e colocar. Então você pode planejar com as crianças, desenhos que podem ser feitos pelas crianças, então hoje vai ser pintura... " __Vai ser antes ou depois do lanchinho?" Vai tentar negociar esse tempo e organizar o relógio do tempo na rodinha de manhã. É fundamental, antes da roda, avaliar o uso do tempo e o que você planejou no final do dia. Então a criança pode com os ponteiros ir acompanhando... " __Ih, está na hora do lanche!"; " __Está na hora da gente brincar lá fora". E você diz para a criança o mais importante sobre o tempo. "O tempo não para", diz a música. O tempo corre, então você tem que planejar e ela entende. A minha experiência com um bebê, um bebê de dois aninhos, em uma inserção, ele estava em uma inserção em uma creche. No dia seguinte, ele estava chorando, chorando que queria a mãe. Eu disse, " __Mas por que que você está chorando?" E ele disse: " __Mamãe!" Estava na hora do lanche, então eu disse, " __ Você vai lanchar... Não, era almoço! Você vai almoçar, vai escovar os dentes, vai mudar a fralda, tem o soninho, lanchar e então a mamãe vem buscar, está bem?" Aí ele parou de chorar. No dia seguinte, ele estava chorando de novo, eu disse, " __Mas por que que você está chorando?" Aí, ele fez assim pra mim... [nesse momento ela conta os dedos da mão imitando o movimento feito pela criança] e foi embora. Então ele entendeu, mesmo que ele não soubesse dizer que tinha um monte de coisas que iam acontecer entre o lanchinho dele e a chegada da mamãe, que era o que ele queria. Isso é um pouco melhor do que "depois". "Depois" pode ser "daqui a pouco" ou pode ser muito.

Esta memória foi trazida por uma professora que disse ter extraído desta experiência uma lição. Disse ter aprendido com o menino o quanto sua prática apressada, mecanizada, rotineira, poderia sufocar as expressões, os sentimentos, os afetos, as vozes das crianças. O menino chorando por saudade da mãe contagiou a professora que, desta forma, estendeu sua presença e faz a criança perceber que estava sendo vista e acolhida. Ela deu visibilidade a sua história e se misturou com seu choro, com sua lágrima.

As histórias contadas pelas professoras nos encontros para a construção do Referencial Curricular para a Educação Infantil no Município de Niterói nos revelam o cotidiano do trabalho com os pequenos como espaçotempo que abriga diferentes concepções, desejos, compromissos, modos de ser, pensar, agir, falar, tocar, sentir, olhar dos sujeitos que ali habitam e denunciam, também, a necessidade permanente do diálogo, da troca, da discussão coletiva no "miudinho", que foi vivenciada por este grupo, nesses momentos.

Assim, a pesquisadora encontrou nestas narrativas inspiração para construir esta pesquisa, para destacar, das paisagens da vida que corre, cenas desestabilizadoras, produtoras

de rupturas, na continuidade e na repetição, enfim, cenas que pudessem provocar perplexidades em meio as práticas consideradas naturalizadas, mecânicas e sempre iguais.

Percebi que nas atividades tidas como mais simplórias ou desimportantes existiam indícios, pedaços de histórias para investigar. Percebi, junto às professoras, que os modelos de infância, educação e escola não davam conta da infinidade de jeitos de ser criança, professora, adulto e de praticar a educação. Comecei a desconfiar da importância da constituição de modelos, de modos universalizantes de dizer como as crianças são, como aprendem, como usam a escola, como se relacionam com os adultos. Comecei a fazer perguntas, e a querer dividi-las, ambicionando contar histórias da escola...

Para finalizar (pelo menos, por enquanto!), querendo contar mais histórias, me despeço deste capítulo tão difícil de ser feito, pois estas histórias encantaram minha vida, e tive muito medo de simplificá-las. A lembrança destes sujeitos contadores de histórias me ensinaram a escrever esta dissertação. Eles me mostraram que escrevê-la poderia ser uma delícia, que seu texto poderia ser alegre, triste, irônico, confuso, medroso e corajoso, e que eu teria uma boa oportunidade para poder me reencontrar com tantas professoras, crianças, funcionários, meninos e meninas que estão me ensinando a ser professora-mulher-pesquisadora. E assim, depois de tantas caminhadas, conversas, conselhos e tantos encontros compreendo que,

Sei de muito pouco. Mas tenho a meu favor tudo o que não sei - por ser um campo virgem - está livre de preconceitos. Tudo o que não sei é a minha parte maior e melhor: é a minha largueza. É com ela que eu compreenderia tudo. Tudo o que não sei é que constitui a minha verdade. (LISPECTOR, 1991, p. 20)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminada a investigação, terminado o momento epistemológico, terminado o conhecimento, começa o que realmente importa. [...] Algo novo, que nunca existira antes, do qual não se pode perguntar se é verdadeiro ou falso, invade o mundo. E o mundo fica diferente. (ALVES, 2005, p.83)

A aventura investigativa vai se aproximando do final. E na linha de chegada, encontro novas possibilidades de partida convidando para novos desbravamentos. O mundo ficou diferente, mais amplo, encantador e assustador ao mesmo tempo. O momento da pesquisa, da epistemologia e da elaboração do conhecimento, de que fala Rubem Alves, invadiu meu mundo cotidiano, transformando minhas relações pessoais e profissionais.

No processo de construção do estudo, pretendi investigar (e acompanhar) experiências narradas (orais e escritas) pelas professoras de Educação Infantil, nos encontros para a construção do Referencial Curricular da Educação Infantil no Município de Niterói. Nessa trajetória, fui surpreendida por vários encontros, tive oportunidade de, junto com estes professores, refletir sobre *saberes-fazer*s, concepções de criança, currículo, conhecimentos presentes nos diálogos estabelecidos, nas interações entre os diversos sujeitos e nos materiais produzidos durante este processo.

Encontros como este com as professoras da Creche Comunitária Basílio Neves,

Projetos, pesquisas, resolução de problemas, estudos de casos, ensaios de avaliações, já são temáticas que englobam o processo de ensino aprendizagem tanto debatidas. O que achamos que se faz necessário é a troca de experiências entre as Unidades que irão enriquecer o Programa Criança na Creche. A elaboração do currículo não tem que acontecer somente em bastidores e nos ser apresentado como “bolo” feito. Participar da mistura dos ingredientes se faz necessário a partir de todos, todos envolvidos com as crianças, com a mão na massa, facilitando o trabalho no cotidiano.

Não poderia, mesmo que provisoriamente, terminar este texto com palavras melhores que estas. Palavras de um grupo de professoras que, coletivamente, lutam por uma Educação Infantil que seja alegre, colorida, prazerosa, acolhedora, solidária, que se reinventa todos os dias. Palavras que demonstram que o cotidiano é repleto de conhecimentos que se constroem a partir das relações entre os sujeitos que ali habitam. Palavras que revelam esta caminhada em busca de um documento curricular que realmente seja coletivo. Quando este grupo de professoras fala “tanto debatidas”, demonstram nossa discussão inicial, que questiona

formações, pesquisas e políticas que têm tentado manter em silêncio as professoras, tratando-as como objetos, resumindo sua atividade como instrumental, dependentes das técnicas, regras, receitas, impondo um saber que vem de fora. Segundo Schon (1995), uma racionalidade técnica e intrumental.

“A elaboração do currículo não tem que acontecer somente em bastidores e nos ser apresentado como “bolo” feito”. Contrapondo a esta visão, este grupo revela o desejo de um saber que é construído através de uma rede colaborativa, *“se faz necessário é a troca de experiências”*. Experiência, como nos ensinou Larrosa (2002), *“não é outra coisa senão a nossa relação com o mundo, com os outros e com nós mesmos. Uma relação em que algo nos passa, nos acontece”*. Assim, essas experiências quando narradas se misturam umas às outras, como um processo de misturar os ingredientes, a massa de um bolo. *“Participar da mistura dos ingredientes se faz necessário a partir de todos, todos envolvidos com as crianças, com a mão na massa, facilitando o trabalho no cotidiano.”*

Após tantos embates, tantas lutas, colocaram a “mão na massa” e, ao se reunirem entre seus pares para a elaboração do Referencial, puderam socializar suas práticas, em um movimento de reflexão-na-ação e sobre-a-ação (PÉREZ GÓMEZ, 1995), eixos fundamentais do conceito de profissional reflexivo (SCHÖN, 1995), constituindo assim a construção do Referencial em uma rede de formação compartilhada, “todos envolvidos”.

Gostaria de relatar algumas coisas que aprendi nestes encontros. Vi que as professoras são profissionais que possuem conhecimentos sobre sua prática, que refletem sobre ela e são capazes de produzir novos conhecimentos, em uma ação práticateoriaprática. Neste sentido, a importância de espaços de encontros entre estes profissionais, “no miudinho”, onde experiências sejam narradas, compartilhadas, discutidas, ressignificadas, ampliadas a partir dos conselhos tecidos e das leituras teóricas. Aprendi, a partir do vivenciado e das leituras de Santos (2007), que devemos combater o desperdício da experiência, tornando visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos, dando-lhes credibilidade.

As professoras da Rede Municipal de Educação de Niterói poderiam retornar a este processo, e novamente serem silenciadas através de uma consultoria contratada. Mas elas tiveram ousadia para lutar, experimentar e continuar no processo escolhido pelo coletivo, em consequência, criaram “algo novo, que nunca existira antes, do qual não se pode perguntar se é verdadeiro ou falso”.

Foi preciso criar artifícios, táticas de resistência que permitissem a continuação do trabalho. O enfrentamento profissional, o posicionamento político e ideológico, a disputa de ideias, a não conformação das professoras como meros executores de políticas educacionais

gestadas nos gabinetes das secretarias de educação e impostas às escolas, a transgressão ao instituído, indicam que as educadoras buscaram superar a dependência profissional, reconhecendo-se e se legitimando como capazes de criar, reinventar, construir, observar, comparar, avaliar, escolher, decidir, intervir, romper, optar, de *transgredir como uma possibilidade*, conforme apontava Paulo Freire (2002).

Encarar as venturas e desventuras da profissão docente, os desafios cotidianos, os problemas tão amplamente conhecidos e denunciados, os limites e obstáculos, com união, confiança, coragem, ousadia, esperança. Entre recuos e avanços, vamos nos renovando na luta, descobrindo possibilidades, trilhando novos caminhos, encontrando outros parceiros, escrevendo a nossa história. E quem sabe conquistaremos uma escola pública e uma sociedade mais justas, mais humanas, mais democráticas para todas as crianças brasileiras.

Para concluir, por enquanto, vamos buscar inspiração em Mário Quintana,

Que mata um jardim, não é o abandono.
O que mata um jardim é esse olhar vazio,
De quem por ele passa, indiferente.

REFERÊNCIAS

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

ALVES, Nilda. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&A, 1998.

ALVES, Nilda & GARCIA. *A invenção da escola a cada dia*. Rio de Janeiro: SEPE / DP&A Editora, 2000.

_____. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas sobre redes e saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (org.). *O sentido da Escola*. Petrópolis, Rio de Janeiro: DP et Alii, 2008.

_____. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu C. de & MIGNOT, Ana Cristina V. (orgs). *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro. Quartet: Faperj, 2008.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 95-114.

_____. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. In: *Educação e Sociedade*. nº 74, Campinas: Cedes, 2001

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1978.

BARROS, Manuel de. *Concerto a céu aberto para solos de ave*. São Paulo: Record, 1998.

_____. *Retrato do artista quando coisa*. São Paulo. Record: 1998.

_____. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. *Poemas concebidos sem pecado*. São Paulo: Record, 1999.

_____. *Memórias Inventadas: A infância*. São Paulo: Planeta, 2003.

_____. *O livro das ignorâncias*. São Paulo: Record, 2000.

BAKHTIN, Mikhail (V.N. Volochínov). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Summus, 1984.

_____. O narrador. In: *Obras escolhidas I. Magia e técnica, Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.

_____. *Rua de mão única*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1995.

_____. Teses sobre a história. In: *Obras escolhidas I. Magia e técnica, Arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade. Lembranças de velhos*. São Paulo: EDUSP, T. A. Queiroz, 1983.

BOGDAN, A. C. e BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto (Portugal): Porto Editora, 1994. (original inglês: 1991)

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (orgs.) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil Coleção Pró-Infantil, módulo 3, unidade 8*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. V.1.

DEL PRIORE, M. *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1991.

CERISARA, Ana Beatriz. *Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. São Paulo: Cortez, 2002

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano – Artes do Fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1990.

CONNELLY, F. Michael & CLANDININ, D. Jean. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. In: RODRÍGUEZ, Maria Luiza & LARROSA, Jorge (orgs). *Déjame que te cuente – ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Espanha: Editorial Laertes, 1995

CORAZZA, S. Era uma vez.... Quer que conte outra vez? As gentes pequenas e o indivíduo. In: *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002

EDWARDS, Carolyn. Parceiro, Promotor de Crescimento e Guia – os papéis dos professores de Reggio em ação. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança*. Porto Alegre: Artmed, 2008. pp. 159-176.

ESTEBAN, M. T. & ZACCUR, E. A pesquisa como eixo de formação docente. In: ESTEBAN, M.T. & ZACCUR, E. (orgs.). *Professora pesquisadora – uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Sujeitos singulares e tramas complexas – desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Método, Métodos e Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, M. S. Apresentação. In: FARIA, A. L. G. de PALHARES, M. S. (Orgs.). *Educação Infantil pós - LDB: rumos e desafios*. 6. ed. Campinas São Paulo: Autores Associados, 2007

FARIA, Sonimar Carvalho. História e políticas de Educação Infantil. In: KRAMER, Sonia, CARVALHO, Maria Cristina et al. *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997. pp. 9-37

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Educação do povo e autoritarismo das elites: instrução pública no século XIX. In: ALVES, C.; MAGALDI, A.M. e GONDRA, J.C. (orgs.) *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 171-182

FAZOLO, E. Fazendo dormir as dormideiras: uma viagem à infância em companhia de Walter Benjamin. In: Fazolo, E.; Carvalho M. C; Leite, M. I; Kramer, S.(orgs): *Educação Infantil em curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B. & ALVES, N. (org.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas – sobre redes de saberes*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: O nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. *As verdades e as formas jurídicas*. Ed. Nau. Rio de Janeiro: PUC/Departamento de Letras.1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura)

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAS, Marcos Cezar de. A escrita da história da educação e a formação dos professores: quando mestres foram promovidos a antropólogos. In: MAGALDI, Ana; ALVES, Claudia e GARCIA, Regina Leite (org.) *A Formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GALEANO, Eduardo. *O Livro dos Abraços*. Tradução de Eric Nepomuceno. - 9. ed. - Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, Regina Leite. (org.) *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. O papel social da Universidade e sua repercussão na formação de professores. In: *Movimento - Revista da Faculdade de Educação da UFF*. Niterói: n.2, setembro de 2000.

_____. (org) *Crianças essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (org) *Método, Métodos e contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

GINSBURG, Carlo. *O queijo e os vermes. O cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

_____. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: GINSBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

GOULART, Cecília. Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. In: *Pro-Proposições. Dossiê Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. V.18, n. 3(54), set./dez. 2007. Pp.93- 107.

GUIMARÃES, Daniela; LEITE, Isabel. *A pedagogia dos pequenos: uma contribuição dos autores italianos*. Texto apresentado na 22ª Reunião anual da ANPED GT7-Educação Infantil, set/1999. Disponível em: [<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/GUIMARAE.pdf>] Acesso em 02/04/2010.

KUHLMANN JUNIOR, M. Instituições Pré escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: *Cadernos de Pesquisa*. FGV, n.78, agosto de 1991.

_____. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 2001.

_____. O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX início do século XX. In: MONARCHA, C. *Educação da infância brasileira 1875 – 1983*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

KRAMER, Sonia. *A Política do Pré-escolar no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Infância e Educação Infantil*. Campinas: Papyrus, 1999.

_____. Infância, Cultura Contemporânea e Educação contra a Barbárie. In: KRAMER, Sonia. *Infância e Educação Infantil: Reflexões para um novo século*. OMEP – 2000.

_____. *Histórias de professores. Leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, n 19, p.20-28, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

_____. Palabras para una educación outra. In: SKLIAR, C.; LARROSA, J. (org.). *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens, 2009.15

LINHARES, Célia. Memórias e Projetos do magistério no Brasil. In FAZENDA, Ivani; LINHARES, Célia (orgs): *Os lugares do sujeito na pesquisa educacional*. Ed. UFMS.2001.

_____ & GARCIA, R.L. Observando jardins no chão da escola. In: *Simpósio Internacional Crise da Razão e da Política na Formação Docente*. Niterói: 2001.

_____. Saberes docentes: da fragmentação e da imposição à poesia e à ética. In: *Movimento - Revista da Faculdade de Educação da UFF*. Niterói: n.2, setembro de 2000.

LISPECTOR, Clarice. *Um Sopro de Vida*. 9 ed. São Paulo: Francisco Alves, 1991.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).

_____. O professor, seu saber e sua pesquisa. In: *Educação & Sociedade, Revista Quadrimestral de Ciência da Educação, Dossiê: "Os saberes docentes e sua formação"*, Cedes, nº 74, Ano XXII, Abril, 2001.

MARTINEZ, Alessandra F. Educar e instruir: olhares pedagógicos sobre a criança pobre no século XIX. In: RIZZINI, Irma (org.) *Olhares sobre a criança no Brasil – Séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997, p. 155-184.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte. Ed. UFMG, 1999.

MENDONÇA, Claudio. (org) *Cenários e obstáculos para a Reforma Educacional*. Rio de Janeiro, 2012.

MIRANDA, L.L. Subjetividade: A desconstrução de um conceito. In: SOUZA, Solange Jobim e (org.) *Subjetividade em questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Ed. 7 letras, 2000.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 2 ed. Lisboa. Instituto Piaget, 1995.

_____. A epistemologia da complexidade. In: MORIN, E. & MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. São Paulo. Petrópolis, 2000.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org) *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 235-248

NITERÓI. CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Carta Regimento Deliberação do Conselho Municipal de Educação – CME – nº 006/02*, publicada em 02/04/03. Niterói, RJ, 2003.

NITERÓI. FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. *Normatização e Critérios para planejamento, provimento e gestão do quadro de pessoal nas Unidades de Educação da Rede Municipal de ensino*. Portaria FME n.º 431 publicada em 24 de maio de 2010. Niterói, RJ, 2010.

_____. *Proposta Escola de Cidadania e de Sucesso*. Niterói, RJ, 2010.

_____. *Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, para o Ensino Fundamental e para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos*. Portaria FME nº 132/2008 publicada em 01/04/08. Niterói, RJ, 2008.

_____. *Proposta Pedagógica Escola de Cidadania*. Portaria FME nº 125/2008 publicada em 26/03/08. Niterói, RJ, 2008.

_____. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Niterói*. Niterói, RJ, 2007.

_____. *Portarias FME nº 660/2005 e nº 601/2006 que estabelecem os critérios para remoção e fatores que definem merecimento*. Niterói, RJ, 2005-2006.

_____. *Documento Preliminar para a Proposta Pedagógica de Reformulação da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Niterói*. Niterói, RJ, 2005.

NUNES, Maria Fernanda Rezende. Educação Infantil: instituições, funções e propostas. In: Salto para o Futuro, *Série O Cotidiano na Educação Infantil* – Boletim 23 – Programa 1, novembro de 2006.

PÉREZ GOMEZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PRADO, Patrícia Dias. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. Tese de Doutorado. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2006.

RINALDI, Carlina. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artmed, 2008. pp.13-122.

ROSEMBERG, F. *Minuta para o interfóruns: alguns indicadores de educação infantil no período 1995-1999*. São Paulo: FCC; PUC-SP, 2000.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SAMPAIO, Carmen Sanches. *Alfabetização e Formação de Professores – aprendi a ler (...) quando eu misturei todas aquelas letras ali...* Rio de Janeiro: WAK editora, 2008.

_____ & PÉREZ, C. L. V. (orgs) *Nós e a escola – sujeitos, saberes e fazeres cotidianos*. Rio de Janeiro: Rovel, 2009

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo – para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Ed. Afrontamento, 2002.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Editores Associados. Coleção Educação Contemporânea. 3. ed. 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIQUEIRA, Angela C. de (2001). Organismos internacionais: educação em uma política de educação soberana? Porto Alegre, RS: Trabalho apresentado no Fórum Mundial de Educação, Sessão Debate Especial: “*Organismos Internacionais, tratados de livre comércio e reformas educacionais: a educação em uma política de integração soberana*” (disponível no site: www.forummundialdeeducacao.org.br)

SIQUEIRA, Angela C. de (2004). A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. *Revista Brasileira de Educação*. RJ: ANPed; SP: Autores Associados, vol. 26, p. 145-156

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.) *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003

SOBRAL, Adail Ubirajara. As relações entre texto, discurso e gênero: uma análise ilustrativa. In: *Revista Intercâmbio*. São Paulo: LAEL/PUC-SP. V. XVII: pp. 1-14, 2008. Disponível em www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/artigos_xvii/1_adail_sobral.pdf Acesso em 20/02/2011.

SOUZA, Elizeu Clementino. *O conhecimento de si – estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

SUARÉZ, D. H. Docentes, narrativa e investigación educativa - La documentación narrativa de las prácticas docentes y La indagación pedagógica Del mundo y läsexperiencias escolares. In: SVERDLICK, I (org.). *Et all. La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc, 2007.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TORRES, Rosa Maria (2000) Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge e HADDAD, Sérgio (Orgs). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 125-193

VIDAL, Diana Gonçalves e PAULILO, André Luiz. Projetos e estratégias de implementação da Escola Nova na capital do Brasil (1992-1935). In: ALVES, C.; MAGALDI, A.M. e GONDRA, J.C. (orgs.) *Educação no Brasil: história, cultura e política*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 375-398

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.