



DIREITOS DE  
APRENDIZAGEM  
E DESENVOLVIMENTO:



CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA AS INFÂNCIAS NO SÉCULO XXI



PATRÍCIA GIURIATTI

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E DE PESQUISA  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO**

**PATRÍCIA GIURIATTI**

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:  
CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA AS INFÂNCIAS NO SÉCULO XXI**

**CAXIAS DO SUL**

**2018**

**PATRÍCIA GIURIATTI**

**DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO:  
CONTEXTOS EDUCATIVOS PARA AS INFÂNCIAS NO SÉCULO XXI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação ó Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Nilda Stecanela

**CAXIAS DO SUL**

**2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

G537d Giuriatti, Patrícia

Direitos de aprendizagem e desenvolvimento : contextos educativos  
para as infâncias no século XXI / Patrícia Giuriatti. – 2018.

219 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa  
de Pós-Graduação em Educação, 2018.

Orientação: Nilda Stecanela.

1. Aprendizagem - Crianças. 2. Crianças - Formação. 3. Educação de  
crianças. I. Stecanela, Nilda, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 37.013-053.2

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236



UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

*“Os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos contextos educativos para a infância no século XXI”*

Patrícia Giuriatti

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Caxias do Sul, 20 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Dra. Terciane Ângela Luchese (UCS)

Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

CAMPUS-SEDE

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax (54) 3218.2100 – www.ucs.br

Entidade Mantenedora: Fundação Universidade de Caxias do Sul – CNPJ 88 648 761/0001-03 – CGCTE 029/0089530

Mod.130033

Dedico esta dissertação às múltiplas pessoas que coabitam minha existência e que acreditaram antes que eu pudesse ver; às crianças pela inventividade com a qual vivem a infância e autoria na produção da cultura infantil.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Alcir Giuriatti por duas palavras ditas em um dia cinzento: Seja livre! Transformei as duas palavras em aspiração diária e encontrei na pesquisa a liberdade para ser quem sou e a autoria que tanto desejava. Gratidão por lançar-me ao mundo!

À minha mãe Maria Lourdes Giuriatti cuja mulher me ensinou a nunca desistir. Entre os legados maternos, honro: a firmeza e exigência as quais me fazem forte; a maternagem que me faz sensível e humana; a generosidade que me inspira cotidianamente a ser melhor. Gratidão por me integrar à vida!

Ao Delcio Antônio Agliardi por ser cúmplice no gesto cotidiano de poetizar meu percurso pessoal e profissional. Gratidão pela presença em minha vida!

Às amigas e aos amigos pelos sabores e saberes compartilhados nos encontros e conversas que tivemos durante o tempo da pesquisa. Aos que leram, ilustraram, questionaram, revisaram, que assim como eu, acreditam na potência da criança. Gratidão pela amizade!

Às professoras participantes desta pesquisa pelo aceite em colaborar com a investigação. Gratidão pelas narrativas compartilhadas!

À professora Dra. Nilda Stecanela, pelas orientações e inspirações, pelo acolhimento às intenções de pesquisa, pelo esforço e tempo dedicado no acompanhamento do meu percurso acadêmico. Gratidão pela liberdade na tessitura do texto, respeitando o meu jeito de (re)tecer.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul, e aos professores pelas aprendizagens que afetaram minha vida pessoal e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro.

*Eu queria saber:  
Mais pela pergunta  
Menos pela resposta  
Mais pela dúvida  
Menos pela certeza  
Afinal, querer saber é o começo de mim.*

***Delcio Antônio Agliardi***

## RESUMO

O objeto de pesquisa desta dissertação atenta para os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* de crianças pequenas, cuja idade corresponde ao período de quatro anos aos cinco anos e onze meses, público da pré-escola, na etapa da Educação Infantil. A definição de tais direitos está associada às mudanças das políticas educativas bem como ao contexto da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI). Tem rastreamento teórico dos marcos legais e textos normativos brasileiros no recorte temporal compreendido entre 1988, ano de promulgação da Constituição Federal (CF/88), até os dias atuais. Diante de tais contextos educativos para o século XXI, justifica-se o problema de pesquisa, delimitado pela pergunta: "Quais as repercussões teóricas e práticas dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* contemplados nos *campos de experiências* na escola de Educação Infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?" Para responder a essa problematização, a dissertação apresenta como objetivo geral realizar estudo e investigação em Educação sobre as políticas educativas para a Educação Infantil, analisando as concepções de *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* e como elas influenciam (ou não) o cotidiano de crianças a partir dos *campos de experiências*. Utiliza-se o método analítico de natureza qualitativa, em articulação com o Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2011) e a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Em se tratando de uma abordagem qualitativa, além da análise das políticas educativas, somaram-se outros procedimentos metodológicos para o contato com o campo empírico. Esta foi possível por meio de entrevistas com instrumentos semi-estruturados, sendo eles: questionário sociográfico, Mapa Emic-Rítmicos e narrativas orais. O *corpus* empírico foi construído no primeiro semestre do referido ano, a partir da participação de dezessete professoras da Educação Infantil. O referencial teórico que fundamentou o estudo ancora-se nas produções de Skliar (2011, 2012, 2014a, 2014b) para pensar a infância na contemporaneidade numa triangulação entre a filosofia, a literatura e a educação. Em Larrosa (2015), o conceito de experiência, e em Malaguzzi (1999, 2005, 2016, 2017) e seus interlocutores, os direitos da criança pequena. O constructo teórico explicitado viabilizou a realização da análise da Lei entrelaçada com as narrativas das professoras, possibilitando a identificação de três categorias emergentes sobre o contexto da prática: (1) O pensar: ruídos na concepção de Educação Infantil; (2) O fazer: escolarização da infância; (3) O sentir: memórias da infância refletidas na imagem da professora. Os resultados da pesquisa mostram que (1) a criança atendida por esta política de educação tem ênfase na escolarização; (2) os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena como possibilidade de aprender pela experiência; (3) a produção de cultura infantil no espaço de educação formal torna-se evidência da afirmação das experiências de infância, perpassadas pelos contextos sociopolíticos e pelas *cem linguagens*.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Ciclo de Políticas. BNCC-EI. Infância. Criança pequena.

## RESUMEN

El objeto de pesquisa de esta disertación se vuelta para los *derechos de aprendizaje y desarrollo* de niños, cuya edad corresponde al período de cuatro años a los cinco años y once meses, público preescolar en la etapa de la Educación Infantil. La definición de estos derechos está asociada a los cambios de las políticas educativas y al contexto de la Base Nacional Común Curricular para la Educación Infantil (BNCC-EI). Posee rastreo teórico de los marcos legales y textos normativos brasileños en el recorte temporal entre 1988, año de promulgación de la Constitución Federal (CF/88), hasta los días actuales. Delante de tales contextos educativos para el siglo XXI, se justifica el problema de pesquisa, delimitado por la pregunta: ¿Cuál es las repercusiones teóricas y prácticas de los *derechos de aprendizaje y desarrollo* contemplados en los *campos de experiencias* en la escuela de Educación Infantil para repensar el niño en una cultura de infancia escolarizada? Para contestar a esa cuestión, la disertación presenta como objetivo general hacer estudio e investigación en Educación sobre las políticas educativas para la Educación Infantil, analizando las concepciones de *derechos de aprendizaje y desarrollo* y como ellas influyen (o no) el cotidiano de niños a partir de los *campos de experiencias*. Se usa el método analítico de naturaleza cualitativa, en articulación con el Ciclo de Políticas (BALL; MAINARDES, 2011) y la Análisis Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). En el caso de un abordaje cualitativo, además del análisis de las políticas educativas, se sumaron otros procedimientos metodológicos para el contacto con el campo empírico. Esta fue posible por medio de las entrevistas con instrumentos semiestructurados, siendo ellos: cuestionario sociográfico, Mapa Emic-Rítmicos y narrativas orales. El *corpus* empírico fue construido en el primero semestre del referido año, a partir de la participación de diecisiete profesoras de la Educación Infantil. El referencial teórico que fundamento el estudio se apoya en las producciones de Skliar (2011, 2012, 2014a, 2014b) para pensar la infancia en la contemporaneidad en una triangulación entre la filosofía, la literatura y la educación. En Larrrosa (2015), el concepto de experiencia, y en Malaguzzi (1999, 2005, 2016, 2017) y sus interlocutores, los derechos del niño. El constructo teórico explicitado viabilizo la realización del análisis de la Ley entrelazada con las narrativas de las profesoras, posibilitando la identificación de tres categorías emergentes sobre el contexto de la práctica: (1) El Pensar: ruidos en la concepción de la Educación Infantil; (2) El hacer: escolarización de la infancia; (3) El sentir: memorias de la infancia reflejadas en la imagen de la profesora. Los resultados de la pesquisa muestran que el niño atendido por esta política de educación tiene énfasis en la enseñanza; (2) los derechos de aprendizaje y desarrollo del niño pequeño como posibilidad de aprender por la experiencia; (3) la producción de cultura infantil en el espacio de educación formal se convierte evidencia de la afirmación de las experiencias de infancia, unidas por los contextos sociopolíticos y por los *cien lenguajes*.

**PALABRAS-CLAVE:** Derechos de Aprendizaje y Desarrollo. Ciclo de Políticas. BNCC-EI. Infancia. Niño.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 ó Contextos do Ciclo de Políticas .....	26
Figura 2 ó Contextos contemplados na análise do texto da BNCC-EI .....	27
Figura 3 ó Marcos legais em articulação com a Base Nacional Comum .....	33
Figura 4 ó Estruturação da BNCC para a Educação Infantil .....	55
Figura 5 ó Campos de Experiências na Educação Infantil .....	58
Figura 6 ó Seis direitos da criança pequena no contexto da BNCC-EI .....	96
Figura 7 ó O arranjo curricular no contexto da BNCC-EI .....	111
Figura 8 ó Processo da experiência, segundo Dewey .....	115
Figura 9 ó Ciclo de análise (ATD) .....	141

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 ó Percentual de escolas por dependências administrativas .....	74
Gráfico 2 ó Mapa Emic-Rítmico de Maria .....	150
Gráfico 3 ó Mapa Emic-Rítmico de Samanta .....	152
Gráfico 4 ó Mapa Emic-Rítmico de Tereza .....	154
Gráfico 5 ó Mapa Emic-Rítmico de Daniela .....	156
Gráfico 6 ó Mapa Emic-Rítmico de Adriana .....	157

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 ó Mapa das Escolas no Estado do Rio Grande do Sul ó 2017 .....	74
Tabela 2 ó Mapa das Escolas no Município de Caxias do Sul ó 2017 .....	75
Tabela 3 ó Situação das vagas para a Educação Infantil em Caxias do Sul, RS (2017) .....	76

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 ó Constituição Federal ó 1998 .....	35
Quadro 2 ó Estatuto da Criança e do Adolescente ó 1990 .....	37
Quadro 3 ó Lei de Diretrizes e Bases da Educação ó 1996 .....	40
Quadro 4 ó Plano Nacional de Educação ó 2001 .....	41
Quadro 5 ó Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação ó 2007 .....	44
Quadro 6 ó Todos pela Educação .....	45
Quadro 7 ó Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ó 2009 .....	45
Quadro 8 ó Plano Nacional de Educação ó 2014 .....	47
Quadro 9 ó Síntese das des(continuidades) entre as versões da BNCC-EI .....	53
Quadro 10 ó Políticas educacionais vinculadas à Educação Infantil .....	56
Quadro 11 ó Comparativo quantitativo dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por campos de experiências, entre a versão preliminar e versão final da BNCC-EI .....	97
Quadro 12 ó Inspirações teóricas na definição dos seis direitos .....	106
Quadro 13 ó Codinome e Idade .....	144
Quadro 14 ó Sociografia das Artesãs-Empíricas .....	144
Quadro 15 ó Artesãs-Empíricas por escola de Educação Infantil .....	146
Quadro 16 ó Síntese dos dados expressos nos Mapas Emic-Rítmicos .....	149
Quadro 17 ó Índícios dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto da prática pedagógica na Educação Infantil .....	170

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABdC	Associação Brasileira de Currículo
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ATD	Análise Textual Discursiva
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EI	Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEA	Censo Escolar Anual
CF	Constituição Federal
COMDICA	Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CT	Conselho Tutelar
DAD	Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EM	Ensino Médio
EPT	Educação para Todos
FSG	Faculdade da Serra Gaúcha
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e da Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação

PUC-RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RCNEI	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil
RS	Rio Grande do Sul
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal de Espírito Santo
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>19</b>
<b>2</b>	<b>TECENDO OS FIOS CONCEITUAIS .....</b>	<b>25</b>
2.1	A LEGISLAÇÃO COMO FIO CONDUTOR .....	28
2.2	FIOS QUE SE ENTRELÇAM: CARACTERIZAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO .....	35
2.3	(DES)ATANDO NÓS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....	50
<b>3</b>	<b>TESSITURAS DE UM CONTEXTO EDUCATIVO ESCOLAR PARA AS INFÂNCIAS .....</b>	<b>63</b>
3.1	COMPOSIÇÕES E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMPO TEÓRICO DE CONHECIMENTO E DE DIREITOS HUMANOS .....	64
3.2	A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS.....	73
3.3	OUTRA INFÂNCIA.....	82
3.4	OS SEIS DIREITOS E AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA .....	92
<b>4</b>	<b>APRENDER PELA EXPERIÊNCIA: UMA GRAMÁTICA EDUCATIVADA ESCOLA PARA AS INFÂNCIAS .....</b>	<b>109</b>
4.1	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL ...	109
4.2	INSPIRAÇÃO MALAGUZZIANA PARA PENSAR A DIDÁTICA DA MARAVILHA NA INFÂNCIA .....	117
4.3	O PARADOXO DA EXPERIÊNCIA E DO SENTIDO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS.....	120
4.4	CONTEXTOS INVESTIGATIVOS: UMA POSSIBILIDADE PARA QUE A EXPERIÊNCIA ACONTEÇA .....	127
<b>5</b>	<b>O IMPACTO DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA PARA A CRIANÇA PEQUENA: ANÁLISES SOCIOGRÁFICAS DE UMA EXPERIÊNCIA .....</b>	<b>138</b>
5.1	NARRATIVAS DO PENSAR, DO FAZER E DO SENTIR DOCENTE .....	158
5.2	ENTRE O DITO E O FEITO: ALGUMAS DISTÂNCIAS .....	179

<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>183</b>
----------	------------------------	------------

**REFERÊNCIAS**

**APÊNDICE A 6 QUESTIONÁRIO SOCIOGRÁFICO**

**APÊNDICE B 6 MAPA EMIC-RÍTMICO**

**APÊNDICE C 6 PAUTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A NARRATIVA**

**APÊNDICE D 6 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**APÊNDICE E 6 GRÁFICOS DOS MAPAS EMIC-RÍTMICOS**

**ANEXO A 6 UMA CARTA DOS DIREITOS**

**ANEXO B 6 TRÊS PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO E OBRA DE MALAGUZZI**

**ANEXO C 6 COMUNICAÇÃO DE DESPACHO SMED Nº 711/2018**



## 1 INTRODUÇÃO

A pesquisa realizada no período de 2017 e 2018, da qual resultou esta dissertação, vincula-se às inquietações que me acompanham desde o início do meu percurso da docência: o direito de toda e qualquer criança aprender. Atuo na educação formal há aproximadamente vinte anos e, por um período, estive envolvida também com a educação não formal. Foi com a experiência como gestora no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) que mudei minha percepção e interesse acerca das legislações. E, com o exercício da docência na Educação Infantil e, posteriormente, como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil, que o interesse em pesquisar os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* de crianças pequenas se tornou parte daquilo que sou e faço cotidianamente no exercício da minha profissão na Educação.

A relevância dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* surgiu em 2015, quando o primeiro texto preliminar da Base Nacional Comum Curricular foi disponibilizado para consulta pública. Diante do desconhecimento de algumas professoras frente ao novo cenário que se desenhava, chamou-me a atenção o desinteresse delas em relação às políticas que regiam o fazer docente. Em 2016, em virtude do processo seletivo para o Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade de Caxias do Sul, intuí que aquela inquietação podia se tornar uma pesquisa a partir de um rastreamento teórico nos marcos legais e textos normativos brasileiros, em diálogo com a abordagem italiana; conseqüentemente, com Loris Malaguzzi. Na época, pouco eu sabia sobre o enfoque, apenas que ela inspirava a organização curricular da Educação Infantil em *campos de experiências*.

A delimitação do estudo ficou cada vez mais evidente na medida em que buscava por artigos, dissertações e/ou teses sobre a temática e percebia que a expressão *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* não era utilizada. O que encontrava era direito à educação, direito à aprendizagem, direitos de crianças. As palavras aprendizagem e desenvolvimento apareciam separadamente, em estudos relacionados à criança, infância ou à Educação Infantil; no entanto, ainda não representava uma concepção ou um descritor.

Assim, considerando o entrelaçamento entre o objeto e o problema de pesquisa, articulados ao quadro teórico, três hipóteses foram elaboradas: (i) O viver da infância e a subjetivação da criança no processo de educação formal são possíveis na cultura que busca evitar a escolarização sem infância; (ii) Deslocamentos teóricos e práticos criados na escola de Educação Infantil para a efetivação dos *campos de experiências* se legitimam e efetivam-se por meio da formação continuada; (iii) A cultura de uma escolarização com infância tem potencial

para promover os *campos de experiências* como garantidoras dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* de crianças na faixa etária compreendida entre 4 a 5 anos e 11 meses.

Deste modo, a pesquisa sobre os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* transformou-se em um problema possível de ser investigado e, então, delimitou-se como objetivo geral a realização de estudo e investigação em Educação sobre as políticas educativas para a Educação Infantil, analisando as concepções de *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* e como eles influenciam (ou não) o cotidiano de crianças pequenas a partir dos *campos de experiências*.

Vislumbrando a concretude desta meta entendi serem necessárias duas ações, as quais se constituíram em objetivos específicos. O primeiro implica em compreender os *campos de experiências* como alavancas para o alcance dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* da criança matriculada na Educação Infantil, de modo a romper com a escolarização sem infância. O segundo provoca o estabelecimento de comparações entre o discurso do texto da Lei e as práticas pedagógicas na Educação Infantil na perspectiva do direito de aprender e se desenvolver, identificando os deslocamentos implicados na experiência de infância.

Se a aprendizagem é algo que faz parte da condição humana, sabe-se, também, que há momentos mais favoráveis para que elas aconteçam e, portanto, nelas residem (ou deveriam residir) os direitos de aprender e se desenvolver de cada criança. O olhar investigativo sobre os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* de crianças de 4 e 5 anos é uma tentativa de compreender a paisagem atual, onde um novo discurso, iniciado pelo processo de elaboração da BNCC-EI, centrado na qualidade da educação, pode ou não significar uma mudança paradigmática no contexto da escola de educação infantil.

A análise sobre a presença/ausência deste conceito nas legislações pautou-se no método do ciclo de políticas (BALL; MAINARDES, 2011) ó o recorte escolhido para esta pesquisa tem ênfase nos três primeiros ciclos apresentados pelos autores. A análise do (1) *contexto de influência* e do (2) *contexto da produção do texto* são fundamentais para tornar visível o percurso da defesa do direito à educação ao direito de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas na legislação brasileira. O (3) *contexto da prática* faz parte deste ciclo contínuo das políticas e é analisado nos entremeios de uma política e outra, o que permite a identificação de indícios de como a política educativa é interpretada e, portanto, praticada.

Uma vez que a BNCC-EI teve influência das políticas italianas, foi necessário o aprofundamento sobre as teorias elaboradas por Malaguzzi. No percurso metodológico não estava contemplado a pesquisa em uma escola com essa abordagem e eu entendia que a experiência

afetaria minhas leituras, análises e interpretações. Então, busquei referências de escolas de Educação Infantil que tivessem explícita inspiração em Malaguzzi. Escolhi a Ateliê Carambola, situada em São Paulo, por quatro motivos: (i) site faz referência a Malaguzzi como inspiração; (ii) vinculada à escola infantil, há o Ateliê Centro de Pesquisa e Documentação Pedagógica, que disponibiliza materiais e cursos de formação; (iii) o assessor pedagógico é Paulo Fochi, especialista que integrou a equipe de formulação do primeiro e segundo texto preliminar da BNCC-EI; (iv) por encantamento e curiosidade diante das imagens e textos que vi e li no site, blog e nos livros publicados pelo Centro de Pesquisa.

Assim, no período de fevereiro a setembro de 2018, viajei sete vezes para São Paulo, onde realizei 40 horas de estudo sobre documentação pedagógica na perspectiva de Malaguzzi e o papel do atelierista na escola da infância, participei como ouvinte do IV Seminário Internacional promovido pela Carambola e desempenhei 45 horas de observação participante no cotidiano da escola, quando pude estar com as crianças, dialogar com as professoras, as atelieristas e com a diretora da instituição, que me permitiu presenciar processos envolvidos na projeção e documentação pedagógica. São inúmeros os materiais (áudios, vídeos, fotografias, caderno de anotações) que foram incorporados aos estudos. Revelar esse capítulo não escrito, tampouco planejado previamente, é parte de um compromisso ético para explicitar o lugar de onde eu escrevo as páginas que se seguirão. Eu era uma professora e pesquisadora; após esta experiência em um contexto de prática promotor do direito da criança ser criança, modifiquei e alarguei meus conhecimentos.

(Ex)posto o cenário e contexto em que a tessitura<sup>1</sup> desta dissertação foi construída, explícito que, para fins de organização e adentramento no campo teórico, ela está arquitetada em quatro capítulos, os quais apresentam subtítulos para dar ênfase a elementos que se articulam entre si. No Capítulo 2, *Tecendo os fios conceituais*, apresento o método do ciclo de políticas (BALL, MAINARDES, 2011), que permitiu uma análise criteriosa da legislação. Na sequência, a legislação é tomada como fio condutor da análise. O texto destaca as principais legisla-

---

<sup>1</sup> A palavra tessitura, assim como alguns títulos e subtítulos que uso na dissertação, possuem quatro inspirações: (1) Minha mãe, que me ensinou a fazer tricô e crochê quando eu era criança; (2) A obra infanto-juvenil *Tecelina*, de Gláucia de Souza, cuja narrativa reconhece a importância daqueles que nos antecederam e também inspira a tecer de um outro jeito; (3) o livro *Formação Docente na Escola Inclusiva: diálogo como fio tecedor*, de Luzia de Fátima Medeiros de Oliveira, onde encontrei (re)significações para minha prática docente no Atendimento Educacional Especializado (AEE); (4) Por fim, uma inspiração que emergiu no Seminário de Metodologia de Pesquisa em Educação, com a professora e também minha orientadora, Nilda Stecanela, mulher que também tecia linhas e, hoje, mulher-professora-pesquisadora, tece palavras e me orientou nessa ação de tecer uma dissertação. A essas quatro mulheres, ainda que nem todas venham a saber, minha profunda admiração e gratidão.

ções (nacionais e internacionais) que influenciaram a conquista dos direitos humanos e do direito à educação de crianças pequenas.

Na continuidade, analiso os fios que se entrelaçam na caracterização dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* a partir de dados sistematizados em quadros, os quais evidenciam três informações: (i) o excerto do documento; (ii) a definição do objeto; (iii) como o mesmo está ou não caracterizado. O entrelaçamento da legislação ganha um lugar de destaque, apresentado na última parte deste capítulo: *“(Des)atando nós: A Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil.”*

O Capítulo 3, *Tessituras de um contexto educativo escolar para as infâncias*, proporciona o constructo teórico a respeito dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Organizado em quatro subtítulos, inicia abordando as composições e percursos da Educação Infantil, entendida como um campo teórico de conhecimento e de direitos humanos, desde o momento em que se tornou a primeira etapa da Educação Básica. A seguir, desenvolvo a concepção de criança como sujeito de direitos, buscando romper a ideia de direito associado à falta ou à necessidade. Faço, na sequência, um apanhado acerca da construção social sobre a infância, para então desenvolver uma imagem de infância associada ao tempo *aión*, ou seja, um tempo de intensidade. O fechamento do capítulo envolve a definição dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* na perspectiva de Malaguzzi, associados à metáfora das cem linguagens.

O quarto capítulo trata do *Aprender pela experiência: uma gramática educativa da escola para as infâncias*. Nesta sessão, exploro os *campos de experiências* como o currículo da Educação Infantil e, em virtude da influência das políticas italianas na elaboração da BNCC-EI, desenvolvo aspectos atrelados à inspiração malaguzziana para pensar a didática da maravilha na infância. No terceiro subtítulo trago o paradoxo da experiência e do sentido na educação de crianças pequenas, pois entendo que pensar a experiência na perspectiva de Larrosa contribui para a mudança de paradigma na Educação Infantil e, por fim, o constructo teórico-metodológico sobre a proposição de contextos investigativos como sendo uma possibilidade para que a experiência aconteça. Quatro elementos integram a organização de um contexto: tempo, espaço, materiais e materialidades e relações (agrupamentos e transições).

A análise dos dados empíricos, resultantes das entrevistas e dos Mapas Emic-Rítmicos realizados com professoras da Educação Infantil, é explicitada no Capítulo 5, *O impacto de uma política educativa para a criança pequena: análises sociográficas de uma experiência*. Essa sessão apresenta uma arquitetura diferenciada; além de subtítulos, foram incluídos al-

guns marcadores, cujos nomes atribuídos associam-se às metáforas extraídas das vozes advindas da empiria ou a elementos que na leitura merecem um lugar de destaque.

Nessa sessão, a primeira parte, além da contextualização teórica sobre o método e procedimentos metodológicos utilizados, contempla também a sociografia das artesãs-empíricas e a análise dos ritmos do percurso de vida e da docência traçados nos Mapas Emic-Rítmicos. No subtítulo "Narrativas do pensar, do fazer e do sentir docente", constam as análises interpretativas, sistematizadas em três categorias emergentes sobre o contexto da prática: (a) O pensar: ruídos na concepção de Educação Infantil; (b) O fazer: escolarização da infância; (c) O sentir: memórias da infância refletidas na imagem da professora, contemplando na sequência algumas considerações.

Por fim, apresento as conclusões da pesquisa, ciente de que outras possibilidades de estudos poderão surgir ou mesmo ser aprofundadas pela autora deste trabalho.



## 2 TECENDO OS FIOS CONCEITUAIS

Por que temos que estudar?  
 Para conhecer o mundo e para ajudar a torná-lo melhor e mais bonito. Mas, atenção: não se estuda somente nos livros. [...] é preciso estudar também a realidade!  
 (RODARI, 2012, p. 42).

As palavras utilizadas na narrativa de Rodari (2012) causam ecos de perturbação sobre a forma como buscamos aprender. Afinal, a realidade, além das concepções teóricas, precisa ser estudada. De alguma forma o texto deste autor, expresso na epígrafe deste capítulo, ecoa em mim, metaforicamente, como aquilo que nos afeta quando nos colocamos em movimento para compreender os fenômenos educativos implicados na realidade social a qual pertencemos, direta ou indiretamente.

Escolhi, durante os dois anos da pesquisa do mestrado, olhar com outras lentes para aquilo que de alguma forma me inquietava como professora da Educação Básica. Me propus a realizar estudo e investigação sobre as políticas educativas para a Educação Infantil, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento contemplados nos marcos legais em articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>2</sup> e como elas influenciam (ou não) o cotidiano de crianças pequenas a partir dos *campos de experiências*.

Essa legislação não é suficientemente conhecida pelas professoras da Educação Infantil, como será detalhado no Capítulo 5. Tal evidência revela o quanto, no cotidiano da escola infantil, os marcos legais que ancoram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas não são promovidos em sua totalidade, uma vez que as professoras ancoram seu fazer na empiria.

Segundo Pais (2015), se a realidade é opaca, o cotidiano, como rota do conhecimento, torna-se a sonda que permite capturar o inacessível. Diz ainda:

Para a sociologia do cotidiano<sup>3</sup>, o importante é fazer insinuar o social, através de alusões sugestivas ou de insinuações indiciosas, em vez de fabricar a ilusão de sua posse. A posse do real é uma verdadeira impossibilidade e a consciência epistemológica desta impossibilidade é uma condição necessária para entendermos alguma coisa do que se passa no cotidiano (PAIS, 2015, p. 29).

Com essa consciência de que apreender a totalidade do real é algo inalcançável, inclusive por influência da minha subjetividade, é possível que algum fio escape por questões já

<sup>2</sup> A partir deste momento, diante da sigla BNCC ou da palavra Base, leia-se Base Nacional Comum Curricular.

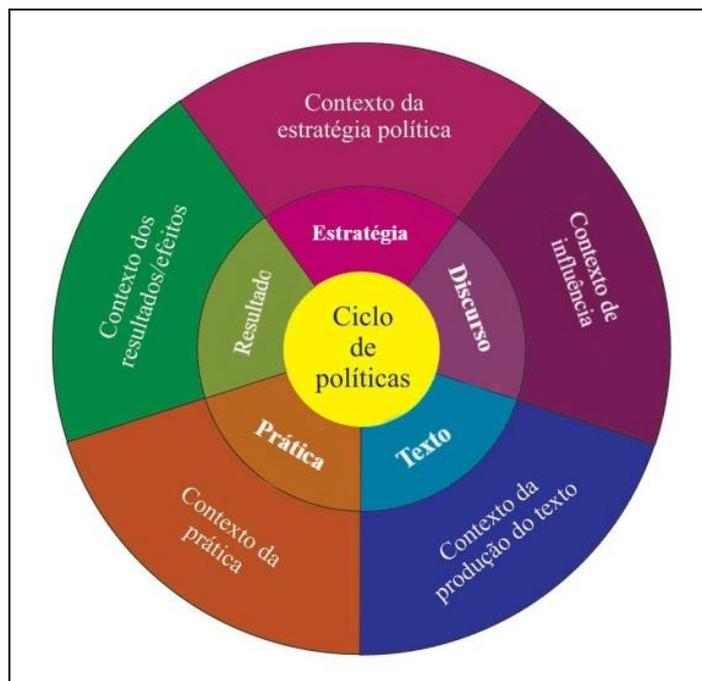
<sup>3</sup> Português de Portugal.

explicitadas, ou que seja solto, largado ou deixado em suspensão por não contribuir com as intenções do estudo em questão.

Assim, para dar conta do objeto de pesquisa, os fios que conduziram este estudo ancoram-se no método analítico, de natureza qualitativa. A este se associam o ciclo de políticas (BALL; MAINARDES, 2011) e a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), por compreender que a legislação para a Educação Infantil, neste momento histórico da educação brasileira, é um campo do conhecimento a ser analisado e compreendido, rastreando as concepções nele implícito, para definir conceitualmente os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*.

A abordagem do ciclo de políticas, nesse contexto, é compreendida como um método de pesquisa de políticas. O processo de formulação de políticas é considerado como um ciclo contínuo, no qual as políticas são formuladas e recriadas (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157). Cinco ciclos integram o ciclo de políticas: (1) contexto de influência; (2) contexto da produção do texto; (3) contexto da prática; (4) contexto dos resultados/efeitos; (5) contexto da estratégia política. Os três primeiros são considerados os principais e estão profundamente ligados e inter-relacionados. Os ciclos não apresentam uma dimensão de linearidade ou temporalidade, como representado na Figura 1:

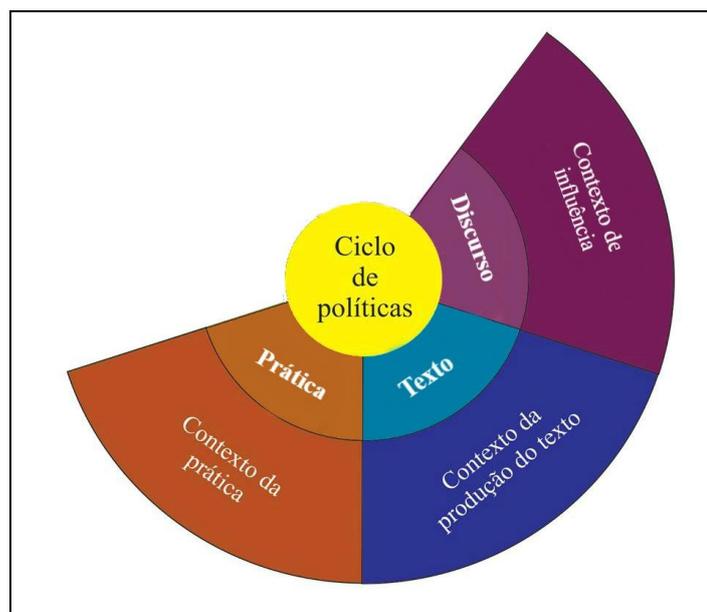
Figura 1 ó Contextos do Ciclo de Políticas



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir de Ball e Mainardes (2011).

Conforme a Figura 1, o contexto de influência revela a arena onde as discussões e os discursos políticos vão sendo construídos e ganhando legitimidade. O contexto da produção do texto permite, pela análise do texto, a identificação de resistências, acomodações, subterfúgios e conformismos. A inserção nas instituições, onde a política acontece e se efetiva, é caracterizada pelo contexto da prática, onde a política está sujeita à interpretação e recriação. O contexto dos resultados implica uma análise dos efeitos produzidos pela política, as consequências, as mudanças e transformações que ela gerou (ou não). Por fim, o contexto da estratégia política possibilita um reposicionamento e a elaboração de novas ações a fim de efetivar a política. Para a análise das políticas educacionais brasileiras implicadas na trajetória da Educação Infantil, considero os cinco contextos descritos anteriormente. E para analisar a BNCC-EI propriamente dita, apenas os três primeiros contextos do ciclo de políticas serão considerados, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2 ó Contextos contemplados na análise do texto da BNCC-EI



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir de Ball e Mainardes (2011).

Tal escolha justifica-se pelo fato de que a BNCC foi homologada em dezembro de 2017. Como encontra-se em processo de implantação, inviabiliza a análise dos outros dois contextos (Resultado e Estratégia), levando em consideração que, para 2018, o que estava previsto era o planejamento na esfera municipal, por meio de suas secretarias de Educação, do procedimento para o processo de implantação nas redes de ensino em diálogo com as demais

esferas administrativas, tendo em vista a previsão de implantação da política curricular para 2019.

## 2.1 A LEGISLAÇÃO COMO FIO CONDUTOR

A partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), a conquista dos direitos humanos, influenciada, por exemplo, por documentos como a Declaração dos Direitos da Criança (1959) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (ratificada pelo Brasil em 1990), vem sendo discutida e contemplada nos desdobramentos políticos. Na trajetória dos direitos das crianças e adolescentes, destacamos como marcos legais a própria CF/88, a Lei Federal n. 8.069/1990 o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990)<sup>4</sup> e a Lei Federal n. 9.394 de 1996 o Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96).

O texto da CF/88 legitima a educação como um direito de todo(a) e qualquer cidadão(ã), sendo que, a partir do Estatuto, o Brasil assume em sua legislação a Doutrina da Proteção Integral, reconhecendo, dentre outros direitos, a educação como um direito fundamental e, portanto, podendo ser reclamado juridicamente. É nas políticas educacionais que identificamos o paradoxo do direito à educação, ou seja, a obrigatoriedade à escolarização. E assim, o que era direito passa a ser dever.

Desde as primeiras políticas educacionais, a exemplo das Leis Federais n. 4.024/61 e 5.692/71, ou seja, o primeiro e segundo texto legal das Diretrizes e Bases da Educação, sempre houve a menção à obrigatoriedade de a criança estar matriculada na escola; no entanto, a grande diferença está em relação ao tempo de escolarização.

Em 1971, o ensino obrigatório e gratuito era de quatro anos de duração, tendo início aos sete anos de idade. Com a aprovação da atual LDB, em 1996, o ensino obrigatório passou a ser de oito anos. Esse texto é alterado em 2006, com a aprovação da Lei Federal n. 11.274, que institui o Ensino Fundamental de nove anos, antecipando em um ano a idade de ingresso da criança. Assim, a obrigatoriedade inicia aos seis anos de idade, mudança vinculada, inclusive, aos interesses políticos e econômicos frente ao repasse financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>5</sup>. Devido ao regramento no uso do recurso financeiro do FUNDEF, que impossibilitava a apli-

---

<sup>4</sup> A partir desta parte do texto usarei a palavra Estatuto para nomear esta lei federal.

<sup>5</sup> Desde 2007, a partir da Lei Federal nº 11.494, o fundo passou a ser denominado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual será referenciado na sequência do estudo.

cação para atender às demandas da Educação Infantil, que cresciam gradativamente devido à universalização do acesso à educação, e movidos pelo discurso da necessidade de assegurar a qualidade da educação, vinculou-se a ideia de ampliação do tempo de escolarização no Ensino Fundamental como estratégia para suprir tais necessidades.

As políticas educacionais, desde o princípio, contemplam em seu texto não apenas o direito como também impõem a obrigatoriedade. A última alteração, estabelecida pela Emenda Constitucional n. 59/2009, foi a escolarização obrigatória a partir dos quatro anos de idade; redação dada pela Lei Federal n. 12.796 de 4 de abril de 2013, alterou o texto da LDB/96, entrando em vigência no ano de 2016. Com essa alteração, o tempo de escolarização obrigatória na Educação Básica foi ampliada para catorze anos de frequência à escola, considerando um direito e também um dever do Estado, da família e da escola garantir o acesso e permanência (com sucesso) das crianças e adolescentes situados entre os quatro anos e os dezessete anos e onze meses, iniciando na pré-escola (dois anos) da Educação Infantil, passando pelo Ensino Fundamental (EF, nove anos) e culminando com o Ensino Médio (EM, três anos).

Os movimentos sociais, ao longo da história, balizaram as conquistas dos direitos da criança, público-alvo da Educação Infantil. Seu acesso à creche foi assegurado em resposta às lutas de gênero (mães trabalhadoras de fábricas e feministas), marcadas pelo progressivo ingresso da mulher no mundo do trabalho formal, que gerou a necessidade de um local apropriado para assegurar os cuidados com a criança. Inicialmente vinculadas à política de assistência social, as creches tinham a responsabilidade e compromisso institucional de cuidar da criança durante o tempo em que a mãe estivesse no trabalho.

Essa transição da Educação Infantil, de uma ação assistencialista para uma política educativa, nos é conhecida. Cabe ressaltar que tal deslocamento, contextualizado no percurso histórico das lutas dos movimentos sociais, implica, além da dimensão educativa, as dimensões ideológicas, econômicas e sociais; como afirmam Campos e Barbosa (2015, p. 354), ãé trazer para o debate as disputas e discussões referentes ao papel da mulher e da família, a divisão sexual do trabalho, a igualdade de direitos entre homens e mulheres e o direito das criançasö.

As vozes das lutas femininas influenciaram a produção de novos discursos que foram sendo legitimados nestes trinta anos que envolveram o percurso da Educação Infantil no âmbito de uma política pública educativa.

A Educação Infantil, como um direito social de crianças e famílias, ainda está construindo sua identidade como instância educativa. Em 2010<sup>6</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) apresentaram o binômio *“cuidar e educar”*, numa perspectiva de que, tanto a creche quanto a pré-escola, precisam contemplar em suas ações as dimensões do cuidado e do processo educativo.

Em nome desse compromisso educativo, influenciado pela obrigatoriedade da escolarização aos quatro anos de idade e na legitimação da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, percebe-se ainda fragilidades na cultura escolar que, por vezes, em nome dos conteúdos a serem desenvolvidos, potencializa o discurso de que a criança precisa ser preparada para o Ensino Fundamental, o que cria, com essa perspectiva, processos de antecipação da escolarização que afetam os modos de viver da criança e, conseqüentemente, a experiência de infância.

O conceito de infância, construído socialmente, emerge na modernidade em concomitância ao surgimento da escola. Para fins desse estudo, e na perspectiva de Skliar (2011, 2014a, 2014b), compreendo a infância como um nascimento, novidade ou, ainda, uma idade, um momento, um tempo<sup>7</sup>. Na maioria das vezes designa um corpo que não pode ser deixado à própria sorte. Infância, segundo o autor, é um tempo de intensidade e profundidade.

A infância é a memória da própria infância. Uma memória muitas vezes nostálgica, que não atinamos com descrever nem com descobrir nas palavras dos adultos que somos. Nem muito menos em dispositivos, planejamentos, didáticas, disciplinas, conceitos, teorias do desenvolvimento (SKLIAR, 2014a, p. 164).

A imagem de criança construída nesse estudo revela minhas concepções em diálogo com as interlocuções teóricas as quais se articulam com as definições estabelecidas nos marcos legais que regem a Educação Infantil. Por isso, levo em consideração o conceito de criança estabelecido pelas DCNEI, cujo texto a define como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

---

<sup>6</sup> Esclareço que, para facilitar e padronizar a comunicação deste estudo, ao referir-me as DCNEI usarei 2010 como ano de referência, data em que o MEC publicou e distribuiu para o sistema educativo o livro *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, cuja referência catalográfica consta nas referências da dissertação. Tal publicação é resultante dos seguintes documentos legais: Parecer CNE/CEB nº 20, de 9 de dezembro de 2009, *Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*; Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Por isso, na literatura, podemos encontrar tanto o ano de 2009 como de 2010 para fazer alusão às DCNEI.

<sup>7</sup> A infância como um conceito de tempo será desenvolvida e aprofundada no Capítulo 3.

aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010a, p.12).

Da mesma forma, a Educação Infantil, para fins desse estudo, será considerada a partir da definição estabelecida na Lei e detalhada nas DCNEI/2010a, cujo texto explicita a sua vinculação à Educação Básica, sendo a primeira etapa

oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010a, p. 12).

Com a metáfora da artesã que tece ponto a ponto os fios do seu tear, teço aqui os pontos que dão origem às mudanças vivenciadas na sociedade contemporânea. O Brasil, pela sua extensão territorial, é tido como um país marcado pela diversidade e, conseqüentemente, desigualdade social, aliás, como a maioria das sociedades em qualquer lugar do mundo, o que possivelmente justifica a existência das escolas. Como menciona McCowan (2016)<sup>8</sup>, se as sociedades fossem abertas e igualitárias, ofereceriam condições e possibilidades de aprender em qualquer uma de suas esferas; como ela não é, o direito à educação fica comprometido. Segundo esse autor, ãcom demasiada frequência, a educação é entendida como sinônimo de escolaridade e, mesmo assim, não se reconhecem as complexidades da experiência escolar (McCOWAN, 2011, p.10). Essa seria, possivelmente, uma hipótese para contextualizar o porquê, comumente, a educação é entendida ou pormenorizada a um fim utilitário, ou seja, um direito que serve para acessar outros direitos fundamentais como saúde, moradia, lazer, cultura etc.

Sendo, então, simplificada apenas como um processo de escolarização, a educação, ou pelo menos o acesso a ela, precisa ser universalizado. O Brasil no século XXI vive o marco da escolarização provocado pelas mudanças geradas pela Lei. A antecipação da obrigatoriedade aos quatro anos e a inclusão do Ensino Médio na Educação Básica, tem aumentado significativamente o número da população infanto-juvenil em processo de escolarização.

Há um interesse político, social e econômico no contínuo aumento da escolarização da população por ser ãum fator importante para a elevação do nível de instrução da população (IBGE, 2010, p.78). Nos censos demográficos de 2000 e 2010, realizados pelo IBGE, no indi-

---

<sup>8</sup> Notas de aula realizadas em 19 de outubro de 2016, durante o Seminário de Tópicos Especiais: Pensar a Educação com/em Paulo Freire, no PPGEduc-UCS, ocasião em que o professor convidado, Tristan McCowan, desenvolveu a temática Educação para Todos e o Mito da Neutralidade.

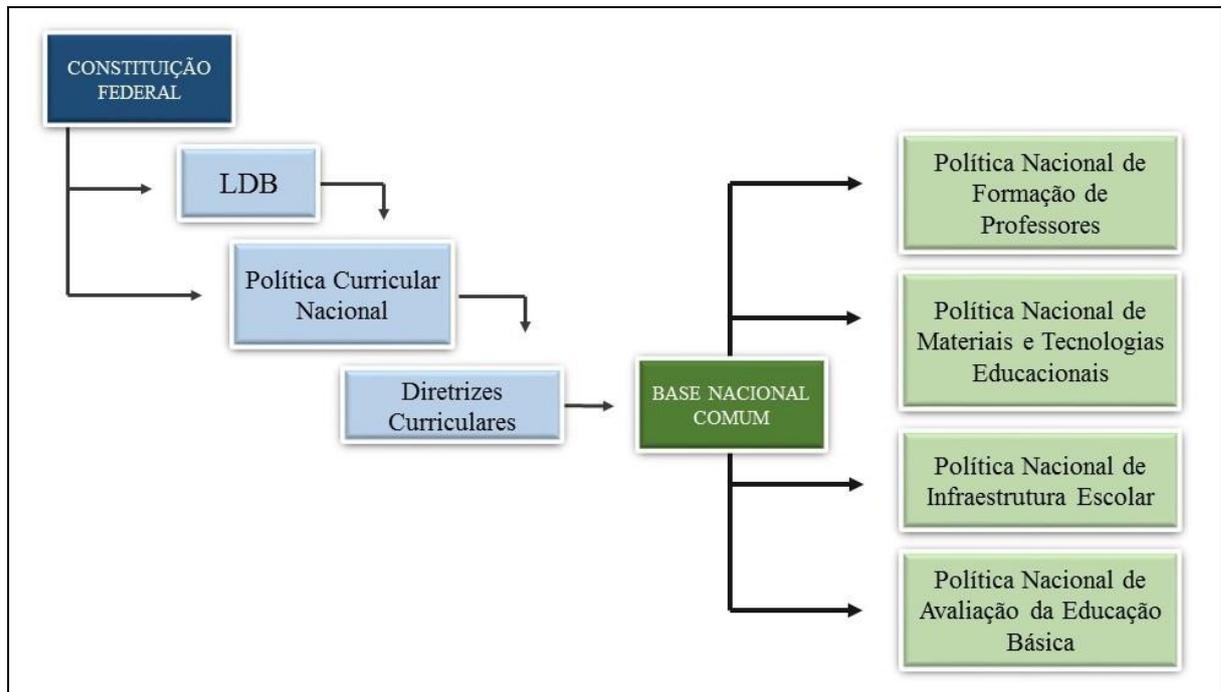
cador de frequência à escola ou creche, é possível perceber o expressivo crescimento da inserção do público infantil nas escolas. Esse indicador apresenta os dados vinculados à efetivação da matrícula de crianças de até cinco anos de idade. Em 2000, a frequência escolar de crianças de zero a três anos de idade era de 9,4% e, em 2010, passou para 23,5%. Em relação às crianças com idade de quatro ou cinco anos de idade, o percentual em 2000 era de 51,4%, passando para 80,1% no último censo realizado.

Dados que, certamente, hoje são maiores, se levarmos em consideração que os municípios tinham até o ano de 2016 para implementar a política em âmbito local, atendendo à Lei Federal n. 12.796/13, que impunha a obrigatoriedade à frequência escolar a partir dos quatro anos de idade, mas que, ainda, muitos deles não haviam atingido a meta. Analisar os números explicitados pelo censo é pertinente para problematizarmos os discursos que influenciaram na antecipação da obrigatoriedade para os quatro anos, pois se alegava, na arena política, a necessidade de universalizar o acesso; porém, a pré-escola, como bem revela os dados de 2010 do IBGE, estava próxima da totalidade do atendimento. Em contrapartida, as crianças de zero a três anos, em sua primeiríssima infância estavam, e continuam sendo negligenciadas. É nesse contexto de influência e da produção do texto (BALL; MAINARDES, 2011) que a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (BNCC-EI) foi sendo tecida.

Na proposta preliminar do texto da Base (2ª versão) disponibilizada para consulta pública em abril de 2016, no Item 1, o qual tratava do processo de construção da BNCC para o Brasil, o Ministério da Educação (MEC) afirma: o que deve nortear um projeto de nação é a formação humana integral e uma educação de qualidade social (BRASIL, 2016, p.24), mantendo o discurso, na perspectiva da defesa de que toda pessoa durante o período de escolarização, em qualquer etapa e modalidade, tem o direito de aprender e de se desenvolver.

No primeiro ano do processo de formulação do texto da Base, o MEC explicitava a complexidade desse projeto educativo, especialmente ao referir-se ao pacto interfederativo em relação à articulação e execução das diferentes políticas. A figura a seguir foi apresentada na 2ª versão (2016) do documento preliminar da BNCC, embora ela tenha sido suprimida da versão final (2017). Para a análise do contexto da produção do texto, ela expressa o contexto de influência, ou seja, os marcos legais que sustentam a elaboração da Base, bem como as políticas nacionais que dela decorrem. São elas:

Figura 3 ó Marcos legais em articulação com a Base Nacional Comum



Fonte: BRASIL, 2016, p. 26.

Dar visibilidade à Figura 3 é também revelar os processos de discontinuidades que afetaram a construção da BNCC, os quais serão aprofundados na próxima sessão, pois, não apenas a imagem sumiu do texto final, como também a menção às quatro políticas nacionais. Tal cenário evidencia o campo de disputa no qual a educação está implicada, cujos tensionamentos, interesses e embates vão tornando visíveis os ideais e concepções políticas a respeito da promoção da qualidade da educação brasileira e, conseqüentemente, da garantia do direito de aprender e se desenvolver. A BNCC, ao ser homologada, tornou-se um documento mandatório de política curricular, que estabelece

o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p.7, grifo do autor).

No uso das palavras, na composição do texto da Base, há indícios sobre um possível interesse do MEC em superar a fragmentação das políticas educativas a partir do fortalecimento do regime colaborativo entre as diferentes instâncias de governo. Referem-se a BNCC como

balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia do acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para qual a BNCC é instrumento fundamental. Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017, p.8).

Uma vez que esta pesquisa tem como foco *os direitos de aprendizagem e desenvolvimento* na Educação Infantil, a partir deste momento vou me ater à estruturação, orientações e sistematizações em torno desta etapa da educação, deixando claro que este estudo não dará conta das demais questões, (im)possibilidades, limites e problematizações em torno da totalidade do documento.

Além de explicitar as competências gerais a serem desenvolvidas durante a Educação Básica, para orientar a formulação dos currículos comuns para a etapa da Educação Infantil, o documento define direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a serem contemplados no processo educativo de crianças de zero a cinco anos e onze meses.

O Glossário de Terminologia Curricular elaborado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), referenciado na segunda versão do documento preliminar da Base, define objetivos de aprendizagem como especificação da aprendizagem a ser alcançada ao término de um programa ou de uma atividade educacional. Também é possível especificar objetivos de aprendizagem para uma lição, um tema, um ano ou todo um curso (UNESCO, 2016, p. 68).

Segundo Malaguzzi (1999, p. 76), o processo de aprendizagem das crianças pequenas não ocorre como um resultado automático do que lhes é ensinado. Ao contrário, isso se deve em grande parte à própria realização das crianças como uma consequência de suas atividades e de nossos recursos. E, nesta visão teórica, colocando-se no lugar daquele educador que teoriza a própria prática, menciona ainda a necessidade de reconhecermos o direito da criança de ser a protagonista dos percursos de aprendizagem e desenvolvimento.

Nesse emaranhado de fios, que atam, desatam e se enosam, parece-nos pertinente problematizar o direito de aprender a partir de uma das críticas emitidas pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) expressas no ofício n.º 01/2015/GR, ocasião em que publicaram os motivos contrários a construção de uma base comum, dentre eles, o entendimento sobre o direito à aprender. As instituições o compreendem como sendo de caráter social, democrático e humano, cuja complexidade não é contemplada em uma listagem de objetivos contencionais. Aspectos que nos mobilizam a aprofundar os estudos acerca dos direitos de aprendizagem e desenvol-

vimento, pois como bem coloca Demo (2012, p.12), õmais do que a letra, interessa-nos a -fi-  
losofia de fundoøque perpassa o texto inteiroö.

## 2.2 FIOS QUE SE ENTRELAÇAM: CARACTERIZAÇÃO DOS DIREITOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Com base na metodologia adotada para a construção do estudo em questão, o texto desta sessão procura explicitar algumas reflexões suscitadas pela análise das políticas educati-  
vas. Os dados que serão apresentados na sequência foram organizados em forma de quadros,  
com o propósito de identificar de onde decorre e como é conceituado o Direito de Aprendiza-  
gem e Desenvolvimento (DAD) entre os marcos legais da política educacional brasileira. O  
recorte temporal compreende o período de 1988 a 2018, contemplando 30 anos do direito à  
educação no âmbito da legislação educacional brasileira, como foco específico no *direito de  
aprendizagem e desenvolvimento*.

Optei por elaborar um quadro<sup>9</sup> para cada marco legal, cujos dados estão organizados  
em três colunas: a primeira explicita o artigo e/ou princípio identificado na análise. A segunda  
coluna refere-se ao objeto, ou seja, evidencia o trecho que aponta o fio que conduz ao direito  
de aprender e se desenvolver e, na última coluna, se o *direito de aprendizagem e desenvolvi-  
mento* está mencionado ou mencionado e desenvolvido.

O primeiro texto legal a ser analisado, conforme se apresenta no Quadro 1, é a Consti-  
tuição Federal de 1988. Tomar essa legislação como ponto de partida justifica-se pela sua  
influência nas demais leis acerca das políticas educativas e na promoção do direito à aprendi-  
zagem. Além disso, é na CF/88 que o *status* social da criança sofre uma transformação: passa  
de objeto de tutela para ser tratada como sujeito de direitos.

Quadro 1 ó Constituição Federal - 1998

(continua)

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
Art. 1º	Cidadania é posta como um dos princípios que fundamentam o Estado Democrático de Direito.	Há indícios do surgimento do DAD na medida em que o país se legitima como um Estado Democrático de Direito, deixando, implícita, a existência de um õsujeito de direitoö.

<sup>9</sup> Inspirados no texto õO território educativo na política educacional brasileira: silêncios, ruídos e reverberaçõesö, de Joanne Cristina Pedro, apresentado e publicado nos anais da XI ANPEd Sul ó Reunião Científica Regional da ANPEd, na UFPR, em Curitiba (PR).

(conclusão)

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
Art. 4º	A prevalência dos direitos humanos é um dos princípios que regem o Brasil nas suas relações internacionais.	DAD não está explicitamente caracterizado, embora a menção aos direitos humanos enquanto princípio norteador das relações vai fortalecendo os laços e relações com o direito a educação e seus desdobramentos.
Art. 6º	A educação sendo referenciada em primeiro lugar entre os dez direitos, contemplando, inclusive, a infância nesse contexto.	O reconhecimento da educação enquanto direito social vai dando cor e consistência ao fio condutor do DAD.
Inciso V, art. 23 (Descentralização)	Compete a todas as esferas de governo proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.	O princípio da descentralização é um facilitador na implantação e implementação das políticas, e torna possível a garantia do acesso aos direitos estabelecidos, aspecto fortemente ligado com a concepção e intencionalidade mencionadas no Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento apresentada pela BNCC.
Art. 205	A educação é reconhecida como um direito de todos visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania (e sua qualificação para o trabalho).	Mesmo que não seja mencionado, este artigo traz o segundo elemento em que o <i>direito de aprendizagem e desenvolvimento</i> está assentado, que é o exercício da cidadania.
Inciso I, art. 206	Igualdade de condições para o acesso e permanência é o primeiro princípio da educação.	Há indícios que sugerem o direito de cada indivíduo de aprender e se desenvolver, sendo a igualdade de condições um dos nós que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento almeja desatar e, com isso, assegurar a equidade.
Inciso I, art. 208	O estado deverá garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.	Aqui emerge o paradoxo do direito. Ao instituir a obrigatoriedade da educação, fica implícita a vinculação entre a concepção de educação com a escolarização. Nesse dever, existe a aspiração para que ocorra aprendizagem e desenvolvimento durante esse processo.
Inciso IV, art. 208	Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até cinco anos de idade.	A subjetividade do direito ao acesso está posta na delimitação do público-alvo, inspirando a concepção de DAD ao reconhecer a especificidade desta faixa etária.
Inciso II, art. 214	Estabelecimento de um Plano Nacional de Educação (PNE), com duração decenal e, dentre as metas está a universalização do atendimento escolar.	Ainda que a universalização do acesso não seja garantia de aprendizagem e desenvolvimento, as metas para cada uma das etapas da escolarização, podem inspirar a concepção de DAD.
Art. 227	A educação é o quarto direito a ser assegurado, com absoluta prioridade, enquanto dever da família, da sociedade e do Estado.	Colocar a educação no lugar de prioridade absoluta, definindo os seus responsáveis, possibilita relacionar o desdobramento desse direito nas políticas educativas.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Como pode ser observado no Quadro 1, a construção de um projeto de Nação, pautado no princípio da democracia, reconhece a criança como cidadão em desenvolvimento (CRAIDY, 2001) e, portanto, portadora de direitos sociais que podem ser reivindicados juridicamente. Nesse contexto de influência, o que fica em evidência é o direito à educação, co-

mo o *direito de aprendizagem e desenvolvimento*; à medida em que não é mencionado e desenvolvido, fica à margem das possíveis interpretações, tanto dos legisladores como daqueles que passam a ser responsáveis pela operacionalização da lei, ou seja, a família, a sociedade e o Estado.

Dois anos após a promulgação da Carta Magna Brasileira, o Congresso Nacional decreta e sanciona a Lei Federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Essa lei gera uma mudança na perspectiva do atendimento à criança e ao adolescente, uma vez que o Brasil, a partir da CF/88, assume a doutrina de proteção integral preconizada pela Organização das Nações Unidas. Assim, a partir do Estatuto, com a descentralização político-administrativa do atendimento à criança e ao adolescente, são especificados cada um dos direitos atribuídos a estes sujeitos em fase peculiar de desenvolvimento. No Quadro 2 apresento, então, os aspectos vinculados à trajetória de conquistas dos direitos de crianças e adolescentes referenciados no Estatuto, os quais, também, se articulam e influenciam na caracterização dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Quadro 2 ó Estatuto da Criança e do Adolescente - 1990

(continua)

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
Art. 1º	Dispõe sobre a doutrina da proteção integral.	Regulamenta dispositivos explicitados na CF/88 rompendo com uma situação de irregularidade no que diz respeito ao atendimento à criança e ao adolescente. Dá origem aos desdobramentos das políticas setoriais que dizem respeito a este público; conseqüentemente deixa marcas significativas na constituição futura do DAD.
Art. 3º	A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social.	O DAD não está mencionado de forma direta, mas implicitamente incluído na noção de desenvolvimento físico, moral, espiritual e social.
Art. 4º	Define as instâncias responsáveis (família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público) por assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos, entre eles, à educação.	Novamente o DAD encontra-se mencionado nas entrelinhas, ou seja, ao explicitar o direito à educação e a necessidade de assegurar prioridade absoluta no atendimento.
Art. 15	A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis.	O artigo não menciona o DAD, porém o suscita, na medida em que reconhece a condição da pessoa humana em desenvolvimento, deixando-o subentendido.
Inciso IV, art. 54	É dever do Estado prover o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.	Todo direito implica em um dever. Ao responsabilizar o Estado como provedor possibilita que o direito não atendido possa ser reclamado. Logo, há indícios de intencionalidade de assegurar o DAD.

(conclusão)

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
Art. 86	A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, em todas as esferas de governo.	Retoma os aspectos que envolve a doutrina de proteção integral, o que possibilita o desenvolvimento integral do sujeito em questão. Logo, fica implícito o DAD.
Art. 88	Dispõe sobre as diretrizes da política de atendimento, destacando a descentralização político-administrativa e a implantação de conselhos de direitos.	O princípio da descentralização é fundamental para a garantia do acesso ao direito, uma vez que ele possibilita a proximidade com o território onde reside o sujeito de direito, deixando indícios para a efetivação do DAD.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Na perspectiva dos direitos humanos, pode-se dizer que a Lei Federal n. 8.069/90 gerou três mudanças significativas: (1) mudança de conteúdo: crianças e adolescentes são reconhecidos como sujeitos de direitos exigíveis com base na lei; pessoas em condição peculiar de desenvolvimento; prioridade absoluta (valor intrínseco e valor projetivo) no atendimento; (2) mudanças de método: garantia processual no relacionamento do adolescente com o sistema de administração da justiça juvenil; superação da visão assistencialista e paternalista; (3) mudança de gestão: nova divisão de trabalho social (entre os três níveis de governo e entre o Estado e a sociedade civil organizada); a participação da cidadania organizada na formulação de políticas públicas, na agilização dos atendimentos e no controle das ações em todos os níveis beneficiando os processos democráticos.

A década de 1990 sinaliza uma conquista no percurso da Educação Infantil, pois marca um enfrentamento em relação à tradição conservadora e assistencialista que pautava o atendimento de crianças, uma vez que o Estatuto regulamenta os direitos anunciados na CF/88, entre eles o acesso a creche e pré-escola como um direito à educação e dever dos municípios a partir dos sistemas educacionais, sendo o Estado corresponsável pelo atendimento a este público.

A descentralização político-administrativa se materializa pela instalação e implantação e implementação de conselhos. Com isso, criam-se dois importantes conselhos responsáveis pela promoção e proteção de direitos: o Conselho Municipal de Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) e o Conselho Tutelar (CT). O primeiro é responsável pela deliberação das diretrizes políticas. O segundo, conforme define o art. 131 do Estatuto, é um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta lei (BRASIL, 1990).

Encontro, aqui, uma possibilidade para pensar um paradoxo sinalizado por Bobbio (2004, p.10): ãoã há direito sem obrigação; e ãoã há nem direito nem obrigação sem uma norma de condutaã. Contextualizo! Ñã é possível seguir discorrendo sobre a perspectiva do direito sem ausentar-me de um posicionamento de alerta, ou seja, a dimensã do õdeverõ implicado em cada um dos direitos até aqui explicitados, os quais requerem e implicam principalmente investimento financeiro para o fomento das políticã públicã.

Minha experiênciã, pessoal e profissional, durante seis anos no COMDICA em um municípiõ da Região da Serra Gaúcha, associada à atuaçãõ no Projeto Promovendo o Protagonismo de Criançã e Adolescentes no RS, com financiamento do Conselho Nacional dos Direitos da Criançã e do Adolescente (CONANDA), me ajuda, nesse momento, a ãoã romantizar tais conquistas. Ao contráriõ, possibilita a compreensãõ, ãoã apenas teóricã, mas, também, no contexto da práticã, pois significa muitas lutas, enfrentamentos, confrontos e negociações, as quais nem sempre se resolvem e acontecem de acordo com as necessidades implicadas no tempo da vida de uma criançã, particularmente quando se trata daquelas afetã pela desigualdade social e historicamente excluídã.

Sabe-se ainda que, para ter acesso a um direito, na maioria das vezes é preciso reclamá-lo, no sentido da reivindicaçãõ e exigênciã de seu cumprimento. Como, por exemplo, o que vemos hoje em se tratando de disputas por vagas em creches municipcãis, quando as famílias recorrem ao Conselho Tutelar para, inclusive com a intervençãõ judicial, conseguir a vaga a qual, teoricamente, a criançã tem direito desde a CF/88.

Deste modo, vamos alinhavando os fios que nos conduzem à busca pela caracterizaçãõ dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, salientando que as conquistas até então mencionadas, vãõ se consolidando na medida em que ocorre a articulaçãõ entre as diferentes legislações.

A Lei Federal n. 9.394 (1996; 2013), ou Lei de Diretrizes e Bases da Educaçãõ (LDB), como um documento regulador da políticã educacional brasileira, traz em seu texto, considerando todas as alterações e/ou incluões realizadas até o momento, os seguintes aspectos:

Quadro 3 ó Lei de Diretrizes e Bases da Educação ó 1996

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
Art. 1º	A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, e nas manifestações culturais.	O DAD está implicitamente mencionado na relação que se estabelece no reconhecimento de que a educação envolve o processo formativo e, ao considerar a condição humana de inacabamento, estamos em contínuo processo de aprendizado e desenvolvimento.
Art. 2º	A finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.	O exercício da cidadania é uma das intencionalidades do processo educacional brasileiro no qual o DAD se sustenta.
Inciso I, art. 4º	Educação Básica obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade.	Na legislação brasileira, uma forma de assegurar o direito é instituindo um dever, ou seja, uma obrigatoriedade. Como apontado anteriormente, a garantia do acesso é uma intencionalidade do DAD.
Inciso II, art. 4º	Educação Infantil gratuita às crianças de até cinco anos de idade.	Reitera o indício mencionado anteriormente no Art. 4º, Inciso I.
Art. 5º	O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo.	A relação entre educação e direito público subjetivo marca a relação com o DAD.
Art. 6º	É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade.	Entendendo que a criança tem DAD é preciso responsabilizar alguém para que o acesso se torne possível. Logo, há indícios de sua existência.
Inciso V, art. 11	Os municípios incumbir-se-ão de oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas.	Assemelha-se ao indício identificado no Art. 6º.
Inciso I, art. 21	Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.	Define as etapas que integram a Educação Básica e evidencia indícios de DAD.
Art. 22	A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.	Reitera a preocupação com a capacidade do sujeito de exercer a cidadania, intensificando ainda mais a intencionalidade do DAD.
Art. 26	Os currículos da EI, do EF e do EM devem ter Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada.	Torna a formulação da BNCC legítima, sendo, pela primeira vez, a partir da alteração gerada pela Lei Federal 13.796/13, integrada à Educação Infantil. Este documento dá origem ao DAD.
Art. 29	A EI, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos e onze meses, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.	A concepção de desenvolvimento integral subjetiva a relação com o DAD.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

A inserção da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, permite que a creche e a pré-escola sejam integradas ao sistema educativo e, portanto, a coloca em condi-

ção de igualdade em relação às demais etapas da Educação Básica, ou seja, ela deixa de ser vista sob uma lógica de subordinação ao Ensino Fundamental, passa a ser compreendida como um campo de conhecimento que, devido ao público que atende, apresenta especificidades no ato educativo em uma perspectiva da formação humana integral.

Também vai, durante o processo, problematizar e regulamentar a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com a criança, uma vez que, tais espaços educativos não se destinam (ou não deveriam) à tutela da criança. Ademais, dá visibilidade à imagem de criança que começa a ser (re)construída socialmente, fortalecendo a ideia de que ela é um sujeito histórico e de direitos, o que inclui o acesso à educação. Em nível da produção de texto, estabelece como função educativa o desenvolvimento integral de crianças de zero a cinco anos e onze meses, em regime de corresponsabilidade, ou seja, pautada em uma ação complementar à família.

Uma vez estando integrada ao sistema educativo, a análise do Plano Nacional de Educação (PNE) é pertinente, a fim de verificarmos se suas metas contemplam, ou não, esta etapa do ensino. Cabe ressaltar que o PNE foi estabelecido em 2001, pela Lei Federal n. 10.172, portanto, cinco anos após a LDB/96. Vejamos o Quadro 4.

Quadro 4 ó Plano Nacional de Educação ó 2001

(continua)

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
Universalização do acesso à educação	Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino ó a EI, o EM e a Educação Superior. Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na EI, quer no EF.	A oferta de educação para crianças de até cinco anos de idade não está caracterizada nas prioridades da gestão do recurso financeiro em relação às necessidades sociais, sendo referida a idade de seis anos para a pré-escola.
Abrangência e qualidade <i>(Meta 1: Ampliar a oferta de educação infantil de forma a atender, em cinco anos, a 30% da população de até 3 anos de idade e 60% da população de 4 a 6 anos (ou 4 e 5 anos) e, até o final da década, alcançar a meta de 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 a 5 anos.)</i>	As metas estão relacionadas à demanda manifesta e não à demanda potencial, definida pelo número de crianças na faixa etária, pois a Educação Infantil não é obrigatória, mas um direito da criança.	A Educação Infantil é mencionada como a primeira etapa da Educação Básica. O direito à educação e o acesso à creche e/ou pré-escola (para crianças de até seis anos) é mencionado, sendo reconhecida a sua relevância no desenvolvimento integral da pessoa.
Cuidar e Educar	Educação e cuidado constituem um todo indivisível para crianças indivisíveis, num processo de desenvolvimento marcado por etapas ou estágios em que as rupturas são bases e possibilidades para a sequência.	Menciona uma aspiração para que, no período de execução do plano decenal, o Brasil possa chegar numa EI que contemple tal segmento etário, ou seja, zero a seis anos, ou cinco anos, considerando que algumas com seis anos ingressam no EF.

(conclusão)

Princípio/Artigo	Objeto	Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado
Direito à Educação	A Educação Infantil é um direito de toda criança e uma obrigação do Estado.	Menciona o direito ao acesso à EI reiterando a ideia de que o acesso não é obrigatório, ainda que reconheça os benefícios gerados em relação à aprendizagem e desenvolvimento da criança. A prioridade no atendimento são as famílias de baixa renda.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Antes de discorrer sobre as informações explicitadas no quadro é necessário contextualizar algumas informações a respeito do PNE/2001. Entre os objetivos estabelecidos pelo Plano destaca-se a garantia do Ensino Fundamental obrigatório; na ocasião, ele ainda era de oito anos de duração, uma vez que o Fundamental de nove anos foi implementado em 2006, a partir da Lei Federal n. 11.274, com a inserção das crianças de seis anos de idade no primeiro ano desta etapa da escolarização. Em relação à Educação Infantil, o objetivo era de ampliação do acesso e, não sendo uma obrigatoriedade, não representa descumprimento da lei no caso de não ser efetivada a totalidade do atendimento e, portanto, os municípios não sofreriam penalidades.

Nessa conjuntura, o atendimento da criança na Educação Infantil entrou na pauta política, sendo mencionada nas metas estabelecidas pelo Plano. No entanto, sabe-se que tais metas não foram atingidas plenamente pela maioria dos municípios brasileiros. De acordo com a publicação *Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008*, do Instituto de Pesquisa Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2009), em relação à Meta 1, pode-se verificar a seguinte situação:

A meta não foi atingida na primeira etapa do Plano, o que compromete o cumprimento da segunda: o atendimento a 50% dessa população. Isto significa viabilizar o acolhimento, em creche, de cerca de 5,3 milhões de crianças. As perspectivas de cumprimento da meta para a faixa etária de 4 a 5 anos são positivas. Primeiro, pelo nível de atendimento já alcançado, na média nacional, de 77,6%, em 2007. Entretanto, esta meta de atendimento não tem sido alcançada de modo uniforme em todas as regiões e em todos os municípios brasileiros, persistindo diferenças entre diferentes etnias, classes sociais, cidade e campo, dentre outros, como mostram os dados do Inep. Também, há que assinalar que sua expansão se faz, principalmente, em tempo parcial, em desacordo com o proposto na meta 18 (INEP, 2009, p. 39).

Na sequência desse texto, o Instituto sinaliza que as iniciativas e proposições que estavam sendo operacionalizadas pelo MEC, até aquele momento, não seriam suficientes, especialmente para o que diz respeito ao público da creche, pois implica

[...] a participação do poder público e a criação de mecanismos que regulamentem o regime de colaboração entre as três instâncias administrativas, visando à concretização da legislação com a qualidade proposta nos parâmetros (pedagógicos e de infraestrutura) propostos pelo MEC, além da ampliação de recursos já mencionada (INEP, 2009, p. 39).

Referenciar as dificuldades encontradas pelos municípios na ampliação das matrículas na creche associa-se a este estudo por duas questões. A primeira vincula-se ao processo de democratização da educação brasileira, cujos indicadores de monitoramento envolvem o acesso, permanência e sucesso durante o processo educativo. A segunda questão relaciona-se à obrigatoriedade ao acesso à escola, já em discussão no final do PNE/2001, aos quatro anos de idade, conforme foi sinalizado no *Documento Final* que sintetiza as discussões e encaminhamentos definidos na Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, sob o tema *“Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”*. Ao referir-se à Educação Infantil, no Eixo III, Democratização do Acesso, Permanência e Sucesso Escolar, o documento menciona:

A consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à ampliação do acesso à educação infantil, visando à garantia do direito à educação de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade. Isto porque, considerando a extensão do mecanismo da obrigatoriedade a partir dos quatro anos, o Brasil não pode correr o risco de deixar de priorizar o aumento de matrículas na etapa da creche em favor da expansão das matrículas na pré-escola. A educação infantil não pode ser cindida (BRASIL, 2010b, p. 68).

Os contextos de influência, a exemplo da CONAE, que possibilita o diálogo entre os diferentes atores, vão fortalecendo as vozes do discurso que defendem o direito à educação desde os primeiros anos de vida. A análise das políticas educacionais é complexa, conforme mencionado nas linhas iniciais deste texto, o que Ball e Mainardes (2011), alertam sobre a não linearidade entre os contextos de influência, da produção do texto e prática, exatamente como está sendo a tessitura deste texto. Embora os quadros apresentem uma cronologia estabelecida pela data de homologação das leis, nos entremeios, durante o processo de prática, outros eventos vão se formando e influenciando a construção de novos mecanismos legais.

A Lei Federal n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, sanciona o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), instaurando no Brasil um modelo de financiamento para o Ensino Fundamental com propósito de cumprir com o princípio constitucional da equalização do financiamento, permanecendo em vigência por dez anos. Em 2007, avançou-se em relação à equidade do financiamento para a

Educação Básica, a partir da Lei Federal n. 11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Esse marco legal traz novos fios para serem tecidos na trajetória de conquistas da Educação Infantil, as quais antecedem a efetivação do direito de aprender e se desenvolver.

Quadro 5 ó Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação ó 2007

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
§ 1º, Inciso I, art. 8º	Distribuição do recurso financeiro para EI oferecida em creches para crianças de até três anos.	Contempla a distribuição do recurso para assegurar o atendimento ao público-alvo da EI, sendo esta uma das questões implicadas na mudança do FUNDEF pelo FUNDEB. Não menciona o DAD, embora o financiamento contribua para a sua promoção.
§ 2º, Inciso I, art. 8º	As instituições deverão ofertar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e atendimento educacional gratuito a todos os seus alunos.	O princípio da igualdade esboça a intencionalidade e/ou aspiração de que todo sujeito de direito possa aprender e se desenvolver.
§ 3º, art. 8º	Universalização da pré-escola prevista no PNE.	O princípio da universalização equipara-se à igualdade de acesso, ou seja, assegurar que todos possam aprender e se desenvolver, aspectos que fortalecem a relação do surgimento do DAD.
Art. 10	A distribuição proporcional de recursos dos Fundos levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da Educação Básica.	Faz menção às particularidades do atendimento à criança em relação ao tempo de permanência na escola, sendo: creche em tempo integral; pré-escola em tempo integral; creche em tempo parcial; pré-escola em tempo parcial; podem ser estabelecidas com os objetivos a serem alcançados com o DAD.
§ 4, art. 10	O direito à Educação Infantil será assegurado às crianças até o término do ano letivo em que completarem seis anos de idade.	O corte etário define o fim e início de uma etapa de escolarização, salientando que o texto da lei evidencia a continuidade do processo para explicitar a preocupação com o DAD.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

As informações explicitadas na segunda e terceira coluna do Quadro 5 falam por si. Há, até esse momento, movimentos democráticos que tencionam os investimentos em relação à política de atendimento à criança pequena, cuja evidência revela uma preocupação com a demanda não atendida, ou seja, que é preciso, primeiramente, garantir o acesso à escola, para depois pensar os mecanismos para que essa criança permaneça nela e então avançarmos na direção do direito de aprender e se desenvolver.

O Decreto n. 6.094/2007 institui o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, para a construção do conceito a partir de alguns elementos, como se observa a seguir.

Quadro 6 ó Todos pela Educação

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
Art. 1º	Atuação dos entes federados, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica.	Pensar o desenvolvimento integral significa considerar todos os contextos e espaços vividos e vivenciados pela criança. A responsabilização de cada um é uma forma de explicitar o DAD da criança.
Inciso I, art. 2º (Diretrizes)	Estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir.	Revela uma preocupação com os resultados alcançados no processo educativo, podendo ser entendido, como uma intenção subjetiva de assegurar o DAD.
Inciso X, art. 2º (Diretrizes)	Promover a Educação Infantil.	Assegura que a primeira infância seja foco de ação dos entes federados e da sociedade civil, como meio de viabilizar o DAD.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Os discursos que fundam o movimento, de um lado contribuem para pensar o direito de aprender ao sinalizá-lo como foco (Inciso I do art.2º); do outro, começam a evidenciar algumas ambiguidades e/ou preocupações, pois a defesa sobre a importância da formação e educação na primeira infância é tomada como estratégia para melhoria de resultados de aprendizagens nas etapas posteriores. O que fica em jogo, nesse contexto, não é a discordância sobre os efeitos qualitativos que os cuidados e a educação representam e repercutem na vida do sujeito e, sim, as possíveis pressões sobre a Educação Infantil para que as crianças ingressem no Ensino Fundamental melhor preparadas.

No início deste capítulo, mencionei que alguns fios poderiam não ser contemplados. Por questões de impacto e influência para a Educação Infantil, optei em apresentar a análise apenas da atual Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). O Quadro 7 sinaliza os elementos significativos encontrados na Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Quadro 7 ó Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ó 2009

(continua)

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
Art. 3º	Concebe o currículo como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos construídos pela sociedade, promovendo o desenvolvimento integral de crianças pequenas.	O olhar sobre a especificidade do público-alvo da Educação Infantil dá subsídios para, no texto da BNCC, propor as mudanças significativas no currículo, a exemplo da organização curricular por campo de experiência. Novamente faz-se a relação com o DAD à medida que este artigo visa à promoção do desenvolvimento integral da criança.

(conclusão)

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
Art. 4º	As propostas pedagógicas da EI deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos [...].	Sendo sujeito histórico e de direito, ocupando a centralidade da ação docente, compreende-se, ainda que não esteja mencionado, que há intenção de garantir o DAD.
§ 2º, art. 5º	Obrigatoriedade de matrícula na EI de crianças que completam quatro ou cinco anos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.	Antecipa a obrigatoriedade da escolarização como medida para assegurar o acesso à educação para que o DAD aconteça de forma igualitária a todas as crianças, independentemente da condição em que vivem.
Inciso II, art. 6º (Princípio Político)	Dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.	Esse artigo traz elementos diretamente vinculados ao DAD ainda que este não esteja mencionado.
Inciso I, art. 7º	Oferta de condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais. (Função sociopolítica e pedagógica)	Usufruir de direitos (civil, humano e social) constitui-se em condições básicas para oportunizar o DAD.
Art. 8º	O objetivo da proposta pedagógica é o de garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.	A intencionalidade do fazer pedagógico tem como foco a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, portanto, começa a dar consistência ao que se pretende alcançar na caracterização do DAD.
Inciso III, art. 10	A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança.	O respeito à especificidade da faixa etária, marcada pelo crescimento e aquisições contínuas é indício para suscitar o DAD.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

O documento das DCNEI é o marco legal cuja produção do texto mais se aproxima da imagem de criança defendida por pesquisadores brasileiros que investigam a infância (CARVALHO; FOCHI, 2017; CARVALHO, 2015; BARBOSA, 2006; CRAIDY, 2001, FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015; FARIA, 2007).

Aspectos importantes que são (re)alinhados a partir das DCNEI/2010a: descentralização em relação à construção de propostas pedagógicas, possibilitando que estas sejam pensadas pelas instituições e sistemas de ensino; identidade da Educação Infantil; valorização do contexto da prática e a articulação das experiências e saberes da criança com os conhecimentos historicamente construídos pela sociedade; o cuidar e o educar sendo definidos como foco central das práticas pedagógicas; centralidade nas interações e brincadeiras como eixos estruturantes; o cotidiano como mote do planejamento (AMORIM; DIAS, 2012; CARVALHO; GUIZZO, 2018).

As definições de Educação Infantil, criança, currículo e proposta pedagógica contidas nas DCNEI, marcam uma intenção, política e pedagógica, de ruptura entre a visão assistencialista e escolarizante da Educação Infantil. A qualidade do texto produzido revela a importância sobre a forma como tais documentos são elaborados, ou seja:

[...] as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta de educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Os avanços conquistados no campo teórico e na construção de textos normativos influenciam o segundo Plano Nacional de Educação, Lei Federal n. 13.005/2014, cumprindo com as alterações expressas na LDB/96, portanto, difere do primeiro plano ao contemplar uma meta para o público-alvo da Educação Infantil.

Quadro 8 ó Plano Nacional de Educação ó 2014

<b>Princípio/Artigo</b>	<b>Objeto</b>	<b>Como o Direito de Aprendizagem e de Desenvolvimento (DAD) está ou não caracterizado</b>
Inciso II, art. 2º	Universalização do ensino escolar.	Não menciona o DAD, ainda assim está implícito, pois é pela universalização do ensino que se pretende garantir o acesso à educação.
Meta 1 (Universalização)	Universalizar, até 2016, a EI na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliar a oferta de EI em creches de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final da vigência deste PNE.	Não está claro e objetivo a intencionalidade do DAD, contudo, atualiza o público-alvo da Educação Infantil, possibilitando a partir de suas estratégias de efetivação o repensar das necessidades desta etapa da Educação Básica.
Meta 4	Universalizar para população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtorno do espectro do autismo e altas habilidades o acesso do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino.	Embora o DAD não seja mencionado nessa meta, ela representa a conquista de um direito da criança com deficiência na perspectiva de uma educação inclusiva, cujo foco do AEE é a remoção dos obstáculos e/ou barreiras que estejam impedindo ou dificultando a aprendizagem.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

O PNE/2014, no âmbito das metas para a Educação Infantil, de certa forma reitera o que estava previsto (e não foi atingido) no PNE/2001. Embora não esteja explicitado no quadro acima, cabe contextualizar que a Meta 1, que envolve especificamente a primeira etapa da Educação Básica, apresenta dezessete estratégias e nenhuma faz menção à aprendizagem e desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos e onze meses. E mais: a Meta 2 do Plano diz respeito à etapa do Ensino Fundamental (universalização e permanência), e é na estratégia

2.2 que vamos encontrar, pela primeira vez, a expressão õdireitos de aprendizagem e desenvolvimentoõ sendo mencionada. Veja o texto:

2.2) pactuar entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, no âmbito da instância permanente de que trata o § 5º do art. 7º desta Lei, a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental (BRASIL, 2014).

Redação similar aparece na estratégia 3.3, da Meta 3, a qual diz respeito ao Ensino Médio. Essa constatação corrobora para pensarmos o lugar que a Educação Infantil ocupa quando se pensa em assegurar os direitos humanos intrínsecos aos sujeitos envolvidos, bem como a qualidade dos processos educativos, uma vez que, na teoria, o Plano prevê ações, ou seja, uma tentativa de deslocamento da dimensão do discurso e da produção do texto para chegar na prática, mas, na medida em que não é referenciado, coloca em risco a sua operacionalização e efetivação.

A análise dos marcos legais evidencia a dicotomia marcada pela presença/ausência de um prefixo, isto é, a (in)existência da caracterização explícita, direta e objetiva do conceito (ou concepção) de *direito de aprendizagem e desenvolvimento* em ressonância com a existência de indícios que marcam o discurso da intencionalidade, quiçá de uma aspiração, de promover a todas as crianças de zero a cinco anos e onze meses o direito de aprender e se desenvolver.

Os documentos legais apresentam, devido a sua natureza de formulação, uma complexidade em sua análise interpretativa do que está explícito (e implícito), ou seja, concepções, ideologias, interesses e teorias, entre outros aspectos que marcam um território de disputa, contradição e defesa de um objeto em questão, nesse caso, o *direito de aprendizagem e desenvolvimento*.

A partir da teoria (e método) criada por Stephen Ball, é possível identificarmos as barreiras, os vazios, a precarização e as (im)possibilidades (in)visíveis nas políticas públicas, especialmente marcadas pelas características desse teórico, que busca escutar e legitimar as vozes dos diferentes grupos sociais historicamente oprimidos e/ou em desvantagem ou desigualdade social. Sugere-se, então, que as políticas educativas

(...) sejam analisadas como texto e discurso. A conceituação de políticas como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produtos de múltiplas influências e agendas, e a sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. (...) A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir õvozesõ, uma vez que so-

mente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 156-157).

Nesse sentido, ao olharmos o recorte temporal estabelecido entre a CF/88 até a formulação da BNCC/2017, temos quase três décadas de um período histórico de lutas em defesa dos direitos das crianças pequenas. Atualmente, a Educação Infantil é reconhecida como uma política pública educativa e um direito social da criança e da família, com legitimidade no campo jurídico. Isso não anula a história passada, ajuda-nos a compreender as permanências do ontem que influenciam os modos de pensar e formular as políticas educativas para essa etapa a fim de compreender como a política de currículo chegará ao professor e por sua vez as crianças.

Segundo Mainardes (2006, p. 52) ãas políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades, as quais, segundo o autor, serão respondidas e vivenciadas no contexto da prática; nesse caso, no cotidiano escolar ao qual a criança pertence.

As mudanças no texto da lei dão visibilidade a uma imagem de criança que, ao longo dos anos, se transformou e, por consequência, influenciou a concepção de infância e de escola para a infância. A Educação Infantil, pela especificidade do público atendido, requer outros modos de promoção da aprendizagem e desenvolvimento que não sejam permeados por práticas pedagógicas transmissivas e conteudistas.

Ainda há vazios quando se pensa o lugar que a infância ocupa no texto da lei; ao mesmo tempo, este espaço a ser ocupado permite o não aprisionamento da criança em algo já pré-determinado, mas a ser construído, considerando o sujeito do processo: a criança.

Por isso, (re)pensar os modos de aprender e o significado da aprendizagem, bem como consolidar a imagem de criança na contemporaneidade como sujeito pesquisador, inventivo, criativo, que pensa, narra, age, cria e transforma o mundo que pertence, parece-nos ser fundamental para o descondicionamento do olhar adultocêntrico sobre e para a criança. Precisamos, continuamente, escutar as palavras silenciadas para que a tessitura da infância, como um tempo de intensidade e potência, seja tecida com fios coloridos que emergem da e com a criança, reconhecendo-a de fato enquanto sujeito histórico e de direito, construtora e produtora da própria cultura.

### 2.3 (DES)ATANDO NÓS: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O interesse pelos *direitos de aprendizagem e de desenvolvimento* surgiu na ocasião em que eu estava professora na Educação Infantil e tornou-se potência investigativa durante as aulas do mestrado, no período em que eu era aluna não regular. Naquele momento (2015), a BNCC estava em discussão e aberta para a participação pública. A leitura da primeira versão do texto da Base, a identificação de que sinalizava para a Educação Infantil um arranjo curricular organizado em *campos de experiências*, foi fazendo ainda mais sentido por representar, assim, mais uma conquista no que diz respeito à construção e à constituição de uma escola para crianças de zero a cinco anos e onze meses.

As palavras, ainda que pareçam formais quando utilizadas em legislações ou documentos normativos, ecoam significados mais profundos. Por isso, entendo como conquista da educação para a infância a inclusão na LDB da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, sendo a ela destinada uma seção que a coloca de forma autônoma em relação aos demais níveis, ainda que todos sejam interdependentes entre si. Novamente as palavras nos diferenciam e nos ajudam a tecer novas tessituras sobre a infância e a criança. Dos três níveis que compõem a Educação Básica, apenas para as crianças pequenas é assegurado o uso da expressão *educação* e não *ensino*, como ocorre nos demais níveis (BARBOSA, 2006, p. 16).

A complexidade de uma escola para a infância, inclusive contemplando aspectos apresentados nos diferentes textos legais, também está nessa relação epistemológica das palavras *educação* e *ensino*. Estamos no século XXI e ainda identificamos contextos educativos cuja prática pedagógica revela a permanência de uma concepção transmissiva do conhecimento, como se a relação entre o ensinar e aprender fossem equivalentes. Foi necessário, no final do século passado e início deste, marcar a distinção das palavras. Neste contexto, educação associa-se a aos processos mais amplos de sociabilidade e ensino ao específico que ocorre nas instituições educativas, conforme prevê o art. 1º da LDB/96.

Tomo emprestadas as palavras de Carla Rinaldi (sucessora de Loris Malaguzzi) que, desde 1970, quando iniciou sua atuação profissional com e na educação de crianças pequenas em Reggio Emilia (cidade da Itália, onde nasce a abordagem malaguzziana, também conhecida como abordagem reggiana) para falar, dos sentidos ancorados nesta diferenciação implícita ao ensino e educação. Ela diz:

[...] não sou e não somos a favor da escola da instrução, nem a favor da escola da formação, mas a favor da escola da educação. O que isso significa? Que a escola é, para nós, um lugar onde, acima de tudo, transmitem-se, debatem-se, criam-se valores. O termo educação está, portanto, fortemente ligado ao termo valor, em que educar é também, em alguns aspectos, acima de tudo, educar os valores intrínsecos em cada indivíduo e em cada cultura, para torná-los extrínsecos, visíveis, conscientes e compartilháveis (RINALDI, 2014, p. 42).

Educar apresenta-se numa dimensão macro, enquanto o ensino é micro, é parte de algo maior. Ao garantir a permanência da terminologia de educação infantil, atribui-se valores na relação entre os adultos e as crianças envolvidas neste percurso e possibilita-se o deslocamento da centralidade no professor, assumindo que o processo de aprender se dá na e em relação consigo, com o outro, com o objeto e o mundo. Adulto e criança protagonizam o seu papel singular no processo educativo.

As resistências nos discursos dos pesquisadores da pedagogia da infância, a defesa de determinadas palavras, se constituíram em forças de mudanças que influenciaram a atual imagem de criança, de professor(a) de criança e escola infantil. Conforme Mainardes (2006, p. 52), a política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Nesse sentido, há de se considerar todas as mudanças ocorridas no texto original da LDB até o momento atual, buscando compreendê-la com as lentes do tempo em que foi construída, cientes que suas reverberações práticas ainda estão em processo de legitimação.

Desse modo, a escolha e manutenção no uso de determinadas palavras que fundam os discursos de defesa sobre os direitos humanos de crianças pequenas, precisa ser permanentemente lembrada, pois, a prática ainda se mostra frágil diante de forças políticas, ideológicas e econômicas que tentam colocar a educação da criança na mesma engrenagem que funda os processos educativos que permeiam o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Uma metáfora para compreendermos os temores desta relação seria a expressão de efeito dominó, ou seja, sabemos que se colocarmos as peças do jogo de dominó, em pé, enfileiradas frente à frente, ao tocar e derrubar a última peça sobre a que está imediatamente anterior, estaremos colocando em risco a primeira e não importa a distância existente entre elas. Ela será derrubada! Este é o jogo (im)posto no processo de formulação da política curricular.

O contexto de influência da construção da Base Nacional Comum Curricular está fundamentado no art. 205 (direito à educação) e art. 210 (dos conteúdos mínimos) da CF/88 e pela LDB, especialmente no inciso IV do art. 9º (competências e diretrizes; currículos e conteúdos mínimos para a formação básica comum) e o art. 26, cujo texto atual apresenta a seguinte redação:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Art. 26, Lei 12.796/13).

Outro documento de influência foi o PNE/2014, conforme referenciado na sessão anterior, sendo colocada como estratégia para atingir a Meta 2 (EF) e Meta 3 (EM). Entendo que, no processo de elaboração da BNCC-EI, o PNE/2014, responde (ou corresponde) a dois contextos do ciclo de políticas: contexto de influência e contexto da estratégia política. O primeiro já foi explicitado; o segundo pode ser compreendido como uma estratégia, devido ao fato de que o texto da Base para a Educação Infantil, formulado de modo propositivo na primeira e segunda versão preliminar do documento, pelos quatro especialistas (professores e pesquisadores) nomeados<sup>10</sup> pelo MEC ó Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS), Paulo Sérgio Fochi (UNISINOS), Silvia Helena Vieira Cruz (UFC) e Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (USP) ó visava, também, a operacionalização dos princípios, fundamentos e procedimentos expressos nas DCNEI.

Os quatro pesquisadores da infância, envolvidos com a defesa dos direitos das crianças tinham conhecimento de que as Diretrizes ainda não estavam sendo efetivadas, em sua totalidade, no contexto da prática. Diante da necessidade e exigência legal de formulação de um currículo comum para a Educação Infantil, entenderam que seria uma estratégia política a operacionalização das definições (criança, Educação Infantil, cuidar e educar) e princípios (éticos, estéticos e políticos) assegurados nas DCNEIs por meio da Base. Perceberam ainda, a oportunidade de avançar em relação à definição do arranjo curricular para esta etapa da educação, por isso a escolha da organização em *campos de experiências*. Esta concepção, inspirada nas Novas Orientações para a Nova Escola da Infância (1991, Itália), sinaliza as influências teóricas e políticas que pautaram a construção do texto da BNCC-EI.

A Base, como política de currículo, ao estabelecer em sua redação *campos de experiências* (arranjo curricular), direitos de aprendizagem e desenvolvimento, conjunto de objetivos e agrupamentos etários, apresenta os elementos que se articulam e se destinam, não para o professor, mas, sim, para as crianças. Assim, a Base, não é o currículo, mas o documento orientador do currículo, problematiza a qualidade da educação pelo viés da equidade, produzindo um texto que apresenta os mesmos direitos para toda e qualquer criança do território nacional.

---

<sup>10</sup> Em 14 de julho de 2015, no *Diário Oficial da União* ó Seção 2, a Secretaria de Educação Básica publica a Portaria nº 19, de 10 de julho de 2015, onde designa os membros da Comissão de Especialistas para a Elaboração da Proposta da Base Nacional Comum Curricular.

É possível perceber ações de (des)continuidade na elaboração do documento da Base no decorrer de 2015 a 2017. O processo inicial pautou-se no princípio da democracia, de modo que, além da consulta pública disponível a todo(a) e qualquer cidadão(ã), nos seis primeiros meses após a disponibilização da primeira versão, os especialistas da Educação Infantil estiveram envolvidos em reuniões nas diferentes regiões do Brasil, com o propósito de escutar as diferentes vozes implicadas na educação das crianças, assegurando que o texto refletisse os conhecimentos (e teorias) atuais em diálogo com as questões concretas de quem atua na área.

Para a construção da segunda versão revista, o Ministério da Educação pode contar com a contribuição de outros pesquisadores da área, que corroboraram com a discussão pública com o encaminhamento de pareceres críticos sobre a primeira versão do texto da BNCC. A saber: Eloisa Acires Candal Rocha (UFSC), Vânia Carvalho de Araújo (UFES), Tizuko Morchida Kishimoto (USP) e Sonia Kramer (PUC-RJ).

Tais articulações não se mantiveram. Até chegar ao documento final, três versões anteriores foram disponibilizadas, sendo que as duas primeiras contavam com os especialistas da área da Educação Infantil numa perspectiva de construção coletiva. A partir da terceira versão, que ocorreu após o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, tornando Michel Temer o presidente em exercício, muda-se também o ministro da Educação e a Base é entregue para o Movimento Todos pela Base, vinculado à Fundação Maria Cecília Souto Vidigal e à Fundação Lemann.

O Quadro 9, explicita uma síntese das (des)continuidades existentes entre os textos das versões que pautaram o processo de elaboração do documento BNCC-EI.

Quadro 9 Síntese das des(continuidades) entre as versões da BNCC-EI

(continua)

Versão / ano	Nº total de páginas do texto	Títulos da sessão da EI	Subtítulos	Páginas destinadas especificamente para a EI			Situação do texto
				Início	Fim	Total	
1ª / 2015	304	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular	Campos de Experiências e objetivos de aprendizagem na Educação Infantil	18	27	10	Consulta Pública

Versão / ano	Nº total de páginas do texto	Títulos da sessão da EI	Subtítulos	Páginas destinadas especificamente para a EI			Situação do texto
				Início	Fim	Total	
2ª / abr. 2016	652	A etapa da Educação Infantil	Introdução	53	84	31	Proposta Preliminar / Segunda versão revista
			A relação da BNCC com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil				
			Currículo na Educação Infantil				
			Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento				
			Campos de Experiências				
			Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento				
			Campos de experiências, direitos e objetivos de aprendizagem				
			Sobre a linguagem escrita na Educação Infantil				
3ª / abr. 2017	396	A etapa da Educação Infantil	A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular	31	51	20	Supressão do EM, ficando apenas as etapas da EI e EF.  Versão proposta pelo Movimento Todos pela Base
			A Educação Infantil no contexto da Educação Básica				
			Direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil				
			Os campos de experiências				
			Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento				
			A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental				
4ª / dez. 2017	472	A etapa da Educação Infantil	*Permanecem os mesmos itens apresentados na 3ª versão.	33	53	20	Versão homologada / final

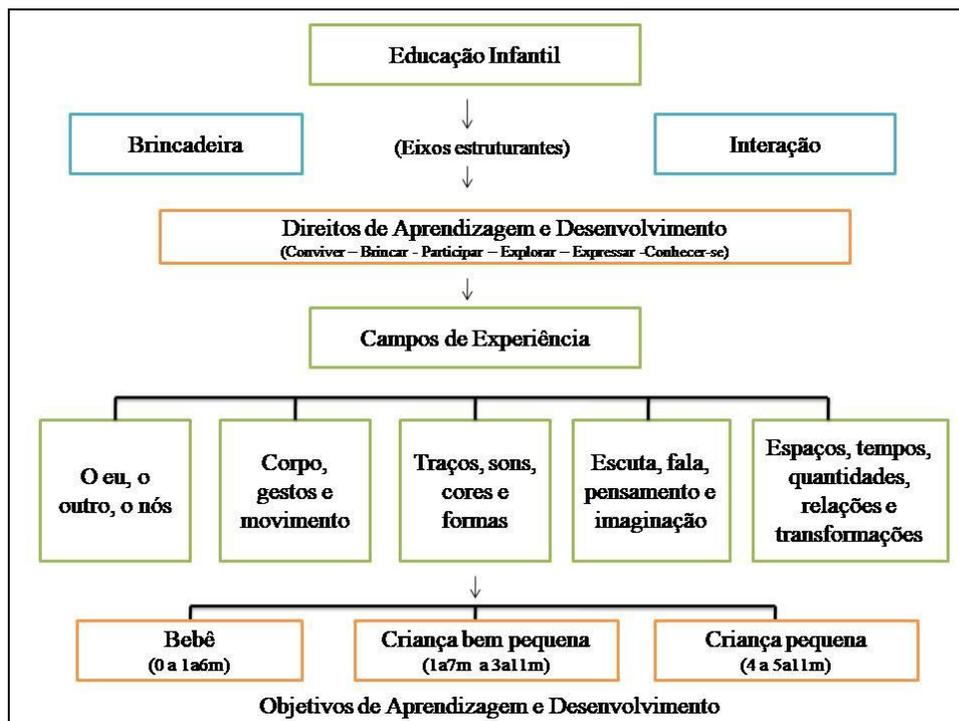
Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

Dar visibilidade ao processo de formulação da política curricular é parte da análise do contexto de influência no qual a Base está implicada. A ruptura do processo que vinha sendo construído será gradativamente explicitada na dissertação, pois conforme apresentado no quadro acima, as alterações percebidas nos subtítulos são anúncios de aspectos que foram suprimidos, resumidos e/ou alterados os quais afetam na epistemologia que fundamenta os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* e os *campos de experiências*, cuja análise da produção do texto será aprofundada nos capítulos seguintes desta dissertação. Ressalto ainda, que pretendo tecer essa trama conceitual considerando a análise dos textos da segunda e da última versão do documento, a fim de melhor compreender as repercussões teóricas e práticas dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* contemplados nos *campos de experiências*.

A primeira questão que está em jogo é a compreensão da BNCC em si, uma vez que ela não se constitui no currículo a ser desenvolvido pelas escolas, tanto um como outro, ou seja, Base e currículo possuem papéis complementares que vislumbram, segundo o MEC (2017), assegurar aprendizagens essenciais para cada uma das etapas da Educação Básica.

Estruturalmente, o documento mandatário expõe dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e, exclusivamente para a Educação Infantil, define os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* a serem efetivados em cada um dos cinco *campos de experiências*. Para cada um dos agrupamentos etários [bebê (0-1a 6m), criança bem pequena (1a7m-3a11m) e criança pequena (4a-5a11m)] definiu-se, no documento, uma relação de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A Figura 4 apresenta uma síntese de tal estruturação.

Figura 4 ó Estruturação da BNCC para a Educação Infantil



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

De acordo com o MEC (BRASIL, 2017, p.38) os *campos de experiências* ãconstituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte de patrimônio culturalõ.

No texto *Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo*, Barbosa e Richter (2015) colocam luzes acerca do obscurecimento que é a constituição de um currículo para a Educação Infantil na cultura brasileira. Elas mencionam que a inspiração nos estudos vindos da Itália, a partir da publicação das *Novas Orientações para a Escola da Infância* (1991), bem como da obra *Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte*, de Rosemberg e Campos (1998), exatamente na década em que emergem, no Brasil, textos (marcos legais) que reconhecem a criança como sujeito de direitos, tornou possível essa aproximação entre as pesquisas italianas e brasileiras em uma perspectiva de influência sobre a elaboração de políticas educacionais.

Os principais marcos legais que vinculam a Educação Infantil ao contexto das políticas educacionais brasileira é sintetizado no quadro abaixo como forma de compreender a história do Brasil nesse percurso de elaboração de um arranjo curricular que contemple as especificidades da infância.

Quadro 10 ó Políticas educacionais vinculadas à Educação Infantil

Período	Políticas Públicas	Período	Políticas Educacionais
1988	Constituição Federal		
1989	Convenção dos Direitos da Criança		
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente		
		1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
		1998	Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (vol. 1, 2 e 3)
		1999	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
		2001	PNE/ Meta I
		2010	Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI)
		2013	LDB (obrigatoriedade a partir dos 4 anos)
		2014	PNE
		2017	Base Nacional Comum Curricular (BCCN)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

No Brasil, é somente em 2017 que oficializamos o arranjo curricular da Educação Infantil organizado em *campos de experiências*. Essa perspectiva é influenciada na/pela experiência italiana desenvolvida por Malaguzzi (1999; 2016; 2017) em 1946 quando, após a Segunda Guerra Mundial, algumas mulheres se mobilizaram para construir uma escola para suas crianças, sendo que, na Itália<sup>11</sup>, a primeira escola municipal pensada e dirigida para crianças

<sup>11</sup> Região de Emilia Romagna, no nordeste da Itália.

pequenas surgiu em 1963. A escola para a infância criada por Malaguzzi desde sua idealização (1946), até os tempos atuais, possui um percurso de 71 anos.

Se pensarmos o inclusão da Educação Infantil no sistema educacional brasileiro legitimado pela LDB/96, temos uma trajetória de apenas 22 anos e, se olharmos especificamente para a constituição de uma escola para a infância, esta ainda não atingiu a maioridade, pois o documento que dá legitimidade à atual imagem de criança, e os desdobramentos para a construção de uma escola para a infância, datam de 17 de dezembro de 2009, quando da publicação da Resolução n. 5 ao fixar as (novas) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. O referido documento, ao definir o currículo para esta etapa da educação, previa que as práticas pedagógicas fossem desenvolvidas articulando os saberes e as experiências das crianças com os demais saberes construídos historicamente pela sociedade.

A definição de currículo posta nas DCNEI e reafirmadas no texto da BNCC-EI, explicitam as aproximações e influências com/das políticas italianas, conforme explicitado no documento *As novas orientações para uma nova escola da infância* (1990) no item "Currículo e programação: Elementos constitutivos e funções", onde apresenta o que o termo *campos de experiência educativa* indicam. A saber:

[...] os diversos âmbitos do fazer e agir da criança e, portanto, os setores específicos e individualizados de competência nos quais a criança confere significado às múltiplas atividades, desenvolve a sua aprendizagem, adquirindo também instrumental linguístico e metodológico, persegue as suas metas formativas na concretude de uma experiência que se desenvolve dentro de limites definidos e com o seu constante e ativo envolvimento. Cada campo de experiência apresenta os seus peculiares êxitos educativos, percursos metodológicos e possíveis indicadores de avaliação e implica uma pluralidade de solicitações e oportunidades. A organização das atividades baseia-se numa contínua e responsável flexibilidade e inventividade operativa e didática em relação à variabilidade individual dos ritmos, dos tempos e dos estilos de aprendizagem, além das motivações e dos interesses das crianças (CADERNO CEDES, 1995, p. 81).

Também podemos perceber aproximações e/ou relações entre os nomes que definem cada um dos *campos de experiência educativa* na política italiana com os *campos de experiências* definidos na BNCC-EI. O texto da política italiana apresentou *cinco campos de experiência educativa*, sendo eles: (1) O corpo e o movimento; (2) Os discursos e as palavras; (3) O espaço, a ordem, a medida; (4) As coisas, o tempo e a natureza; (5) Mensagens, formas e mídia. No contexto brasileiro também foram definidos cinco *campos de experiências* para compor o arranjo curricular para a Educação Infantil, apresentados na Figura 5.

Figura 5 ó Campos de Experiências na Educação Infantil



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir de Fochi (2018)<sup>12</sup>.

Reconhecer a influência da experiência italiana, seja na dimensão política como na pedagógica, ajuda-nos a compreender algumas resistências, dilemas e também possibilidades (de escape e ruptura) que pode (ou não) ser construído a partir das interpretações, estudos e pesquisas que a própria Base tem provocado.

Olhar para ambas as experiências (italiana e brasileira) permite-nos compreender e contextualizar, em nível nacional e internacional, as discussões e percurso iniciado a partir da construção da BNCC-EI. Embora desde a DCNEI/2010a houvesse a intencionalidade de que as práticas pedagógicas fossem desenvolvidas articulando os saberes e as experiências das crianças com os demais saberes e conhecimentos construídos historicamente pela sociedade, no âmbito da prática isso ainda não está (ex)posto.

Entendo que o processo de construção da BNCC-EI brasileira sofreu rupturas e descontinuidade durante o percurso, para além da produção do texto. Conduzida pela atuação política do Movimento pela Base, a sociedade civil organizada e pesquisadores seguiram provocando uma série de diálogos e confrontos, cada qual disputando e argumentando acerca de uma imagem de criança e de currículo para a Educação Infantil.

<sup>12</sup> Arquivo mídia: FOCHI, Paulo. BNCC para a Educação Infantil. Publicado em 20 de julho de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk&t=63s>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

Ao considerar os problemas de investimento em educação, a dificuldade em tornar efetivo o princípio de colaboração entre os entes federados, produz efeitos no âmbito da valorização, do financiamento e da qualidade em educação para as escolas de Educação Infantil.

Existe ainda, no cenário do país, uma forte tendência em estabelecer para a primeira etapa da Educação Básica a mesma lógica de funcionamento das demais etapas, ao desconsiderar sua especificidade, traduzida não apenas pela característica das crianças de zero a cinco anos e onze meses, como também pela própria função social, política e pedagógica da escola de Educação Infantil.

Os elementos acima explicitados geram incertezas quanto à visibilidade dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* e os *campos de experiências*, enquanto aspectos novos da política. Corre-se o risco da BNCC-EI ser interpretada como uma listagem de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a cumprir, argumento este resultante de minha análise ao acessar o site do Movimento pela Base<sup>13</sup>, o qual induz o acesso a uma planilha com listagem de objetivos para cada agrupamento etário.

Outras questões podem impactar no contexto da prática, questões que envolvem o conhecimento dos pressupostos das políticas educativas contemporâneas e sua interpretação. Como por exemplo, as DCNEIs, cujas definições e orientações não se efetivaram na totalidade do território brasileiro. Associado a este fator, também está o uso ainda em vigor, pelas escolas, do documento publicado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que apresenta uma estruturação por áreas, eixos e faixas etárias. Dois documentos ajudam-nos a fundamentar tal colocação, o *Relatório de Pesquisa: Mapeamento e análise das propostas pedagógicas municipais para a Educação Infantil no Brasil e Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*, ambas resultantes do Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil, sob a consultoria de Barbosa (BRASIL, 2009; BARBOSA, 2009).

Conforme Barbosa e Richter (2015, p. 189) a força do discurso que justifica a permanência e presença dos RCNEI se deve pelo ôfato de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo, de ação docente, muito próximo à compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias. Na perspectiva das autoras, a existência de um currículo pautado em *campos de experiências* pode marcar o início de um novo ciclo para a infância, na medida em que esta

---

<sup>13</sup> <http://movimentopelabase.org.br>

concepção tensiona e questiona práticas convencionais e tradicionais de pensar a educação formal de crianças.

O discurso político em defesa de uma educação de qualidade para todos é pautado pela quantidade de publicações do MEC destinadas à primeira etapa da Educação Básica, desde a aprovação da LDB, assim como os textos complementares para fundamentar e orientar o trabalho pedagógico. Contudo, percebem-se algumas lacunas e discrepâncias quando se analisa o contexto da prática, (in)validando ou enfraquecendo o discurso político do direito à educação de qualidade, cuja formação docente para a infância ainda é insuficiente, assim como o investimento econômico não abarca efetivamente esta camada da população.

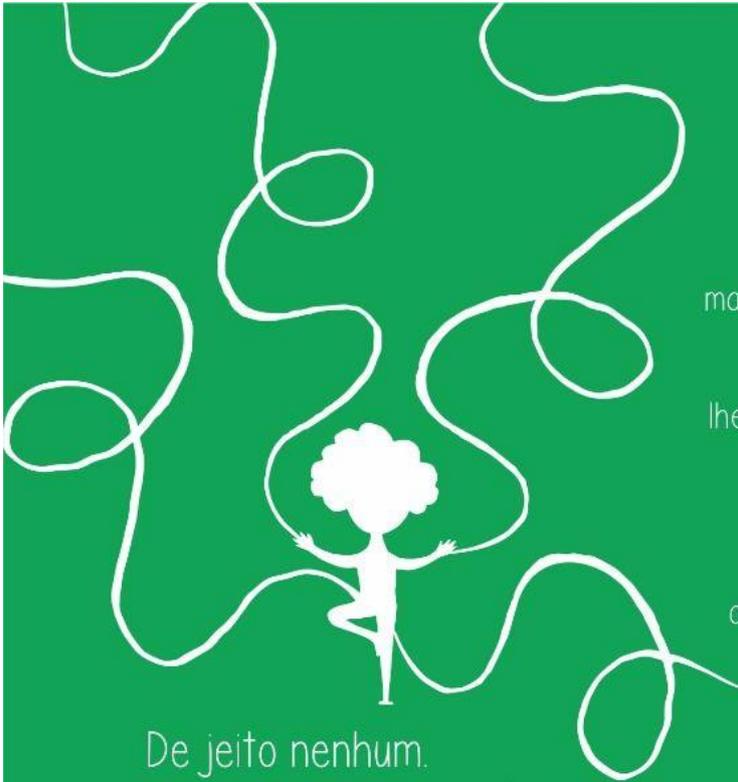
Nas entrelinhas desse discurso, encontra-se a educação para a infância. A trama do tear segue sendo tecida: de um lado, o direito à educação sendo assegurado; do outro, a obrigatoriedade à escolarização, acrescida de uma expectativa de aprendizagem a ser atingida como resultado, como ponto final, colocando em suspensão (ou risco) o direito à infância, caso não ocorram os deslocamentos necessários e suficientes no contexto da prática, isto é, no cotidiano da escola.

Chegando ao final deste capítulo, sinto-me provocada a tecer e explicitar algumas inquietações e considerações iniciais desencadeadas pela análise dos ciclos de políticas, que me permitiram compreender como a BNCC-EI tem afetado as condições da infância e, consequentemente, a vida das crianças pequenas.

A Base foi aprovada, e mesmo sendo um documento mandatário, oficial e normativo por si só, não é garantia de melhoria na qualidade da educação, porque estabeleceu orientações acerca de um currículo mínimo a ser desenvolvido em nível nacional. Diante do estabelecido, é possível encontrar escapes para seguir em diálogo e em defesa dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, num contínuo processo de (re)formulação.

Por fim, uma das possibilidades para acolher a multiplicidade de infâncias que temos no território nacional é a promoção das seis ações que revelam os modos de aprendizagens que as crianças possuem para criar sentidos e significados sobre e no mundo, as quais representam os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* para a criança pequena ó *brincar, conviver, conhecer-se, expressar, explorar e participar*, implicados nos *campos de experiências*. A Educação Infantil, no contexto da produção do texto, construiu uma definição de currículo fundada na experiência de aprendizagem da criança, no sujeito que constrói sentido sobre o que está construindo e produzindo durante a sua jornada de aprendizagem que ocorre no cotidiano escolar (FOCHI, 2016a, 2016b). Se, no contexto da prática, os executores da política

educativa, ou seja, sistema de ensino, escolas e professores, compreenderem que a experiência, enquanto algo que nos afeta, nos atravessa e que o outro não controla, porque é algo único, pessoal e intransponível, é possível ter uma escola de Educação Infantil em que a criança possa ser criança. Do contrário, novos dissensos serão estabelecidos, correndo o risco de, novamente, deixar a criança à margem, caso o foco seja uma listagem de objetivos a serem atingidos.



De jeito nenhum.  
As cem estão lá

A criança  
é feita de cem.  
A criança tem  
cem linguagens  
e cem mãos  
cem pensamentos  
cem maneiras de pensar  
de brincar e de falar.  
Cem sempre cem  
modos de escutar  
de se maravilhar, de amar  
cem alegrias  
para cantar e compreender  
cem mundos  
para descobrir  
cem mundos  
para inventar  
cem mundos  
para sonhar.

A criança tem  
cem linguagens

(mais cem, cem e cem)  
mas roubam-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura  
lhe separam a cabeça do corpo.

Dizem à criança:  
de pensar sem as mãos  
de fazer sem a cabeça  
de escutar e não falar  
de compreender sem alegria  
de amar e maravilhar-se  
só na Páscoa e no Natal.

Dizem à criança:  
de descobrir o mundo que já existe  
e de cem  
roubam-lhe noventa e nove.

Dizem à criança:  
que o jogo e o trabalho,  
a realidade e a fantasia  
a ciência e a imaginação,  
o céu e a terra,  
a razão e o sonho  
são coisas  
que não estão juntas.

E assim dizem à criança  
Que as cem não existem.

A criança diz:  
De jeito nenhum. As cem existem.

Loris Malaguzzi  
Traduzido por Lella Gandini

### 3 TESSITURAS DE UM CONTEXTO EDUCATIVO ESCOLAR PARA AS INFÂNCIAS

Esforcei-me por retirar o peso, ora às figuras humanas, ora aos corpos celestes, ora às cidades; esforcei-me sobretudo por retirar peso à estrutura narrativa e à linguagem (CALVINO, 1990, p.17).

Trago as palavras de Calvino (1990) na epígrafe acima, pelos ecos que a narrativa literária provoca em minha subjetividade, revelando alguns dos esforços por mim vivenciados durante a pesquisa: esforcei-me para colocar em suspensão meus (pre)conceitos; esforcei-me para manter o distanciamento quando outra experiência de infância me afetava; esforcei-me, sobretudo para escrever um texto acadêmico sem perder a humanidade que me faz esperar e ser mais leve.

Tais palavras foram outrora por mim utilizadas, mais especificamente há um ano, durante a escrita do projeto apresentado ao PPGedu-UCS, como pré-requisito para a qualificação e desenvolvimento da pesquisa. O texto de agora não é mais o mesmo. Na verdade, ele e eu somos outro, assim como é outra a leitura que faço do texto literário de Calvino. Por ser parte desta caminhada, escolhi mantê-lo para iniciar à tessitura da narrativa sobre o contexto educativo escolar para a infância, pois ele continua sendo a metáfora que narra minha escrita, como se fosse um fio que vai costurando a escrita com a leitura ou vice-versa.

Leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e consistência, são as palavras que dão origem as lições que Calvino desenvolve na obra *Seis propostas para o próximo milênio* (1990a), as quais, desde o início da pesquisa, foram se revelando como: (1) estratégia para desatar os nós das aproximações teóricas; (2) busca de equilíbrio entre os tempos *khronos*, *kairós* e *aión*; (3) precisão no(s) uso(s) da linguagem; (4) a experiência do entrelaçamento da imaginação (hipóteses iniciais) com o conhecimento científico (resultante da pesquisa); (5) consciência de que alguns fios precisavam ser largados para que outros pudessem ser tecidos e apresentados em ato (dissertação) e potencialidade (relevância social); (6) retomada dos fios deixados de lado a partir de um novo movimento que possibilite a continuidade de pesquisa (doutorado).

Alguns conceitos que se entrecruzam com o objeto de estudo serão apresentados neste capítulo, alinhando assim as análises realizadas no Capítulo 2, das políticas educativas, com as vozes dos interlocutores teóricos, nas quais a pesquisa está ancorada, entre elas: (1) Educação Infantil como campo teórico de conhecimento e direitos humanos; (2) Criança é um sujei-

to com direitos; (3) Infância como tempo *aión*; (4) Direitos de aprendizagem e desenvolvimento e múltiplas linguagens.

### 3.1 COMPOSIÇÕES E PERCURSOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM CAMPO TEÓRICO DE CONHECIMENTO E DE DIREITOS HUMANOS

Na crônica *“Como andar no labirinto”*, Affonso Romano Sant’Anna tece palavras acerca dos labirintos criados pela cultura na pós-modernidade. O escritor relembra o desafio de Teseu, que precisava entrar no labirinto e enfrentar o Minotauro, evidenciando dois problemas: vencer o inimigo e encontrar a saída. A complexidade que se apresenta está no *“entre”*, ou seja, no processo, ou poderíamos dizer no deslocamento e nas ações necessárias para vencer e sair. Fala ainda da *arborescência infinita do saber* como característica da nossa época, pois são *“tanta”* galhos de conhecimento, que as pessoas acabam se perdendo *“no”* (SANT’ANNA, 2012, p.67) no excesso de racionalidade questionada por esta pós-modernidade.

Pensar a metáfora do labirinto é, também, associá-la à pesquisa, pela multiplicidade de verdades que surgem, e às contínuas decisões tomadas pela pesquisadora-artesã, o que implica questionar a sua própria verdade, seus propósitos e intencionalidades. Assim, a pergunta-problema ficou definida como: Quais as repercussões teóricas e práticas dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* contemplados nos *campos de experiência* na escola de Educação Infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?

Essa pergunta tornou-se luz no caminho investigativo, no jogo da racionalidade e das possibilidades criativas para transitar no labirinto, ou melhor, pelo emaranhado de fios implicados nesta pesquisa, sendo um deles os modos de legislar a Educação Infantil e como isso tangenciou o seu percurso no cenário nacional. O processo de democratização<sup>14</sup> do país gerou mudanças na educação brasileira e, conseqüentemente, ecoou na reorganização da escola.

Além das legislações referenciadas no Capítulo 2, cabe ressaltar que, ao longo destes 30 anos (CF/88), o MEC vem publicando documentos complementares para orientar as políticas de Educação Infantil, que decorrem do reconhecimento deste como *“campo de conhecimento, de atuação profissional e de política pública educacional em decorrência do aparato legal posterior à Constituição”* (CARVALHO; GUIZZO, 2018, p.773).

Trata-se de um momento histórico em que os direitos humanos estabelecem proteções fundamentais para todos os sujeitos, independentemente dos atributos que o definem ou a fase da vida em que se encontra, uma vez que são universais, indivisíveis e interdependentes na

<sup>14</sup> A partir do Movimento das Diretas Já, da aprovação e promulgação da CF/88.

promoção da dignidade humana. Sabemos que a incompletude constitui o homem, pois o seu potencial de educabilidade perpassa todas as idades, mas a humanidade seria ainda mais inconclusa na ausência de direitos humanos, assim como torna-se incompleta uma defesa de direitos humanos de crianças apartada dos direitos do homem, uma vez que ambos se afetam mutuamente e estão implicados na imagem de humano que construímos socialmente. Segundo Hoyuelos (2013a, p. 277) *õla humanidad há tardado mucho tiempo en reconocer a la infancia como sujeto independiente del adulto y le costó mucho más comenzar a reconocerle sus derechos*.

Sabendo que o direito nasce em um determinado tempo histórico, na contemporaneidade, em defesa de uma imagem que torne visível a potência do humano, faz-se necessário problematizar algumas interpretações que influenciam no contexto do discurso e do texto, a identidade da educação como um direito humano. Nas últimas décadas, o direito à educação tem sido tratado, de modo recorrente, como universalização do acesso a escola, cuja arquitetura do discurso em defesa das políticas educativas tem ênfase na educação escolarizada, colocando, desta forma, a aprendizagem em um segundo plano.

Nessa perspectiva, a educação como direito humano corrobora na compreensão de que o acesso a escola é o meio que permite a visibilidade do direito à aprendizagem como finalidade da educação. A aprendizagem esteve subentendida nas entrelinhas dos marcos regulatórios da educação. Em se tratando de educação para crianças pequenas, em virtude da especificidade que envolve os primeiros anos de vida, a Educação Infantil, na transição de uma política assistencialista para uma política educativa, esteve (e está) em uma arena de disputa, especialmente no que diz respeito à definição do saberes escolares implicados em uma escola para a infância.

A publicação do documento *Política Nacional de Educação Infantil* em 1994 marca o início de formulação das políticas educativas acerca da educação para crianças de zero a seis anos, em resposta aos dispositivos legais (CF/88, ECA/90). Na sequência, foram publicados pelo MEC: (i) *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* (1995)<sup>15</sup>; (ii) *Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil* (1996); (iii) *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (1998); (iv) *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI/2001)*, composto por três volumes: (1) Introdução; (2) Formação Pessoal e Social; (3)

---

<sup>15</sup> Esta nomenclatura corresponde a 2ª edição do documento, publicada pelo MEC, organizadas por Campos e Rosemberg (2009).

Conhecimento de Mundo; e (v) *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (1999).

A menção destes documentos que integram a política educativa tem como objetivo sinalizar que as proposições em torno de um currículo para a Educação Infantil no âmbito da educação nacional brasileira estão em pauta desde a CF/88. Em março de 1999, publica-se a obra *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*, organizada por Ana Lúcia Goulart de Faria e Marina Silveira Palhares, pesquisadoras renomadas na área da infância. São cinco capítulos e um posfácio que contextualizam a conquista da Educação Infantil como direito humano e social da criança e da família, e a produção acadêmica com base nos pareceres sobre o RCNEI/98, além de discutirem, no contexto do referencial, aspectos como currículo, espaço físico e os profissionais da Educação Infantil.

Palhares e Martinez (2007, p. 7), apresentam o seguinte questionamento: "Terá conseguido o RCNEI explicitar os pressupostos a respeito da concepção de criança, do educar, do cuidar e da aprendizagem?" Essa reflexão tem relevância para a análise que aqui se estabelece nos tempos provocados pela definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil. A indagação das autoras não tem relação com a relevância da iniciativa do MEC na elaboração do documento, tendo em vista que o mesmo influenciou a busca de uma educação de qualidade para crianças de zero a cinco anos e onze meses. O que é problematizado, nesta perspectiva, é a forma de proposição em que o documento foi elaborado, a imagem de criança que se revela na composição do texto e a linguagem utilizada, pois, segundo as autoras, ela é complexa considerando o nível de formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil no período compreendido.

O texto do Referencial traz uma descrição de infância idealizada, desconsiderando as desigualdades sociais que matizam a população infantil brasileira. Na perspectiva teórica de Malaguzzi (1999, 2016, 2017), a imagem de criança que se revela na construção de um projeto educativo é uma criança rica, potente, partícipe e protagonista na construção da própria cultura e aprendizagem. A forma como concebemos a criança afeta na construção social e cultural de infância em um determinado período e, conseqüentemente, na imagem de professor de criança. Segundo esse teórico, o reconhecimento da criança como sujeito de direito e rico em potencialidades, está intimamente ligada à imagem de professor. Desse modo, ele defende que um projeto educativo oportunize o máximo possível para quem tem o mínimo, por isso, inclusive, a defesa dos direitos não ser restrita aos direitos das crianças, mas também

aos direitos do homem, ou seja, professores, pais e familiares que se relacionam com as crianças.

O RCNEI apresenta um aprofundamento teórico sobre as dimensões do educar, do cuidar e da aprendizagem, pois o pano de fundo é criar subsídios para orientar os sistemas de ensino na elaboração dos currículos para que estes, no âmbito da prática pedagógica com crianças pequenas, ultrapassem a dimensão compensatória do atendimento à criança. Esse deslocamento na dimensão política vem afetando gradativamente a dimensão pedagógica, de modo que o cuidar seja desenvolvido em uma perspectiva de ato pedagógico.

Cabe ressaltar que a indissociabilidade entre cuidar e educar já é um consenso, inclusive tem sido foco nos textos legais, a exemplo do DCNEI/2010a. Porém, na prática, na organização dos espaços e tempos da rotina e jornada da criança na escola, a aplicabilidade se torna fragilizada. Esse fenômeno educativo pode ser compreendido pela análise do contexto da prática, onde uma política educativa, por meio da interpretação dos sujeitos, se operacionaliza. Nesse caso, retomam-se dois aspectos: a formação docente e as condições de funcionamento das instituições educativas.

Ainda no âmbito do Referencial, há de se considerar os dados estatísticos publicados pelo INEP e pelo MEC, no documento *O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil ó 1990 e 2000*, publicado em 2004, revelando, na Tabela 8 ó Taxa de funções docentes com formação superior por nível/modalidade de ensino ó Brasil / 1990-2000, que, dos profissionais que atuavam com a pré-escola em 1991 apenas 17,1% possuíam a formação exigida pela lei em vigência; em 1996, o percentual era de 18,2% e em 2000 era de 23,1%. Se considerarmos que esse é o período em que o RCNEI entrou em vigor, como documento orientador e não obrigatório, pode-se dizer que o baixo nível de escolaridade afeta na interpretação e aplicabilidade da lei.

Mesmo depois de duas décadas, o Referencial ainda é pauta de conflitos sobre os modos de pensar e fazer pedagógico na Educação Infantil, em virtude, inclusive, da sua presença ainda forte nas escolas, conforme sinaliza a pesquisa de Barbosa (2009) referenciada no Capítulo 2. Esse cenário prescritivo do texto (RCNEI), em âmbito nacional esbarra na operacionalização da política, pois os sistemas de ensino são autônomos na aplicação e no aprimoramento das práticas curriculares.

No contexto de influência, onde a política educativa é formulada, os movimentos realizados pela sociedade civil, universidades e poder público se entrelaçam e, ao mesmo tempo se constituem em campos de disputas. Portanto, a articulação e mobilização social da comuni-

dade científica, a exemplo da ANPED, com o Grupo de Trabalho (GT7) Educação da Criança de 0 a 6 anos, coordenado pela profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, na ocasião docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, representa as vozes de pesquisadores da infância. Faria é uma das 230 pareceristas que integrava o movimento de discussão sobre o referencial. Abaixo, utilizo um fragmento do parecer escrito Goulart de Faria e citado por Cerisara (2007, p.21), para dar ênfase a antigas ou recorrentes preocupações.

A grande preocupação dos pesquisadores desta área é com a própria criança de 0 a 6 anos que apenas em 1998 com a Nova Constituição adquiriu pela primeira vez na história do Brasil o direito à educação em creches e pré-escolas. Dez anos depois, com a LDB, o PNE e estes Referenciais, nossa preocupação continua a mesma, tentando superar obstáculos, sem ignorar os avanços já alcançados até o momento (Parecer 2, FARIA, não paginado).

Os estudos e pesquisas realizadas nesse período foram desencadeados pelos contextos das políticas educacionais em âmbito nacional. A cada marco legal ou documento orientador, novos tensionamentos teóricos e práticos ocorreram, provocando contínuas transformações sobre os conhecimentos teóricos produzidos na relação com o atendimento da população infantil.

A partir da CF/88 e da promulgação do ECA/90, textos de legislação produzidos no contexto de influência internacional, vive-se um tempo marcado pelas lutas em defesa dos direitos humanos e, nisso, situa-se a inserção da infância no sistema educacional brasileiro. Conceber a educação como um direito humano inalienável é uma potencialidade, uma vez que pode ou não ser usado. Porém, *õpara poseer y ostentar un derecho debe ser reconocido por los otros, por la ley* (HOYUELOS, 2013a, p.278), e talvez por isso ainda é tão frágil, porque precisa que um outro o torne legítimo. Historicamente, a educação e o cuidado de crianças pequenas foram compreendidos pelo viés da tutela e das benesses, principalmente em se tratando das classes mais populares e vulneráveis da população, cujos discursos que predominaram vinculavam o direito a uma necessidade ou utilidade, em oposição a uma concepção de direitos fundamentais.

Essa fragilidade na legitimação do direito humano de crianças pequenas à educação, também é resultante do processo de constituição dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana em articulação à imagem de criança como sujeito com direitos. Conforme mencionei anteriormente, a potência do direito está na possibilidade de seu uso ou não, implicando uma escolha, não uma obrigação, pois esse deslocamento passa a ser *õdeverõ*, não mais *õdireitoõ*.

No Capítulo 2 situei as alterações ocorridas na LDB/96 referenciando a idade em que a frequência à escola passa a ser obrigatória. Uma leitura sociológica do momento histórico nos revela, pelo recorte etário, a imagem de criança no contexto em que a lei foi construída. As idades compreendidas entre os sete e os dez anos, na visão tradicional, não eram compreendidas como os anos finais da infância, conforme dispõe o Estatuto (que define criança o sujeito com idade até 11 anos e 11 meses), e sim como a idade (7 anos) que marcava o término do estado de *in-fans* (ausência de voz; não falante e não pensante), podendo então ingressar na escola por ter condições de falar, pensar, deixar de ser infante (ARROYO, 2013).

Nesta perspectiva, deixar de ser infante se traduz em uma metáfora, como se fosse uma roupa que vestimos num amanhecer e após o silêncio escuro da noite essa mesma roupa já não pudesse ser mais usada, conforme discorre Ariès na obra *História social da criança e da família*:

As coisas mudam quando se aproxima de seu sétimo aniversário: abandonando o traje da infância e sua educação é entregue então aos cuidados dos homens; (...). Não deveis mais brincar com esses brinquedinhos (os brinquedos alemães), nem brincar de carreteiro: agora sois um menino grande, não sois mais criança. (...) Tudo indica que a idade dos sete anos marcava uma etapa de certa importância: era a idade geralmente fixada pela literatura moralista e pedagógica do século XVIII para a criança entrar na escola ou começar a trabalhar (ARIÈS, 1981, p. 45-46).

Tal conjuntura histórica possibilita compreender a postura do Estado frente às políticas educacionais que, por muitos anos, se manteve desobrigado a promover os direitos humanos de crianças pequenas e, conseqüentemente, a educação para a infância. Quando o direito à educação passa a ser um dever do Estado, ainda que reverbere na antecipação da obrigatoriedade à escolarização, torna possível e legítima uma discussão sobre as especificidades da criança, além de problematizar o currículo da Educação Infantil. Considerando as disputas em torno do currículo a ser construído, ou pelo poder que ele representa, como menciona Arroyo (2013, p.188), o reconhecimento da infância como sujeito de direito à especificidade de seu tempo de formação nos leva a uma questão mais radical: como conformar uma organização-estrutura que garanta esse direito.

Reconheço então a necessidade de elucidar alguns pontos ó que certamente não se esgotarão nessas poucas palavras escritas ó, acerca da identidade de uma escola para a infância que proporcione, na prática, o direito humano à educação, rompendo com ou ultrapassando as amarras da obrigatoriedade, fortalecendo a imagem da criança como sujeito que é. Essa mudança de concepção torna a imagem da escola atual, aos olhos de alguns, um tanto borrada, uma vez que a qualidade da instituição, nesta lógica de pensamento, ãse mede pelos avanços

em sua configuração como espaço público de garantia de direitos (ARROYO. 2013, p.181), não reduzindo crianças e adolescentes a máquinas a serviço do mercado de trabalho.

Os estudos no campo do direito, da história e da educação estão em articulação com outras áreas do saber. A sociologia e a antropologia ajudam a descondicionar o olhar sobre a infância e a criança. Essa pessoa em desenvolvimento, que assumiu diferentes nomes ó adulto em miniatura, menino(a) grande, infante, aluno ó, não é suficientemente reconhecida como sujeito com direitos. Além disso, é pouco consolidada a sua identidade como indivíduo pertencente a uma geração e é essa a inquietação que as palavras de Skliar provocam:

Não é um problema de otimismo ou de pessimismo ou de intranquilidade. De amor ou desamor pelas crianças, de ilusão ou desilusão pela escola, de esperança ou desesperança pelo educativo. Não se trata aqui de um caráter destrutivo nem instrutivo. Trata-se apenas da necessidade de pensar a criança (qual?), hoje (quando, onde?) nas escolas (quais?). Não basta dispor de um retrato elaborado de antemão ou uma fotografia instantânea ou de uma cinematografia veloz e evanescente. O tema ó criança, hoje, escola ó que não é um tema, mas uma avalanche de questões, exige uma parada, exige cuidado, mas ao mesmo tempo exige assumir riscos, exige colocar percepções extremas em jogo (SKLIAR, 2014a, p. 163).

Trata-se de pensar a infância como uma estação da vida, cujas tramas são tecidas no entrelaçamento e em comunhão com as crianças, seres concretos que constituem uma geração, carregada de criatividade, inventividade, capacidade imagética, que constrói e imprime marcas que, para a geração adultocêntrica ficou esquecida. Deste modo, a experiência de infância abre-se como ato de subjetivação do ser humano em formação. Tal experiência é geradora de cultura infantil (produzida pela criança) em diálogo e interação com a cultura da infância (produzida pelo adulto). O adulto que coabita o contexto educativo também viveu experiência de infância, as quais permanecem (lembradas ou esquecidas) em suas memórias. Esse contexto é tão bem explorado pela literatura, a exemplo de Bartholomeu Campos de Queirós, Manoel de Barros, Pedro Bandeira e Cecília Meireles, entre outros.

O professor deve manter viva as memórias de infância, não com o propósito saudosista de rememorá-la e diminuí-la a um tempo feliz, porque não queremos torná-la um mito (ABRAMOVICH, 1983), mas como possibilidade de resgatar a potência criadora que tinha, reavivar as memórias de infância e com ela a intensidade de vida, enfim sua historicidade. De acordo com Skliar, a infância não é exatamente algo que passa, mas

[...] a duração, mesmo que não seja mais que a milésima parte do tempo do mundo. A duração de estar sendo criança. Tudo o que acontece durante e que, talvez, poderá ser recordado e esquecido. Gerúndio, não infinitivo. Ou então, infinitivo subdivisível de novo e de novo, em acontecimento (SKLIAR, 2014a, p. 166).

As crianças pequenas, segundo Malaguzzi (1999, 2005, 2017), demandam do professor duas pedagogias: da relação e da escuta. A primeira vincula-se à compreensão de escola como organismo vivo, onde os três protagonistas, criança, professor e família, fazem parte de uma rede de relações as quais necessitam se reinventar, comunicar e serem capazes de promover múltiplos encontros. A segunda, entendida como uma disposição e abertura sensível para escutar e ser escutado de corpo inteiro, com todos os sentidos, uma forma de acolhimento às diferenças e às múltiplas linguagens.

Assim, o professor de crianças pequenas, inspirado por essas pedagogias, nas quais encontra sustentação nas interações e brincadeiras (eixos estruturantes da Educação Infantil), atua de modo a colocar-se disponível ao encontro, ao diálogo e à abertura para o outro entrar e expressar seu protagonismo e potência, de modo que a experiência de infância tenha lugar para acontecer. A atuação profissional nesta etapa do ensino requer um adulto que se sabe criança, e nesse lugar de alteridade emerge, enfim, a validação do outro, o reconhecimento de que ele existe e ali está. Esse acontecimento é possível porque o humano tem a capacidade de sentir-se afetado pelo outro da mesma forma em que pode afetá-lo, reavivando as memórias de infâncias do adulto e produzindo experiências de infâncias com a criança.

A dialogicidade estabelecida na relação, lúdica e inventiva, que ocorre durante o atendimento de crianças pequenas na escola infantil também pressupõe uma formação e atuação docente que considere os novos paradigmas legais, ou seja, compreendendo a Educação Infantil como

[...] primeira etapa da educação básica, oferecida em creche e pré-escola, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados, que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010a, p. 12).

Nesta perspectiva, no contexto brasileiro, a Educação Infantil pressupõe três funções indissociáveis: (1) função social: acolhimento da criança no ato de cuidar e educar, compartilhamento (com a família e sociedade) do processo de formação integral da criança; (2) função política: promoção dos direitos sociais e políticos para que as crianças deles usufruam e exerçam sua cidadania; (3) função pedagógica: locus privilegiado de convivência social, ampliação de saber e conhecimento construído pela humanidade, produção de cultura infantil (BARBOSA, 2009).

Tais definições podem parecer insuficientes para pensarmos os desdobramentos práticos do atendimento educacional na Educação Infantil ou ainda a proposição de um currículo para esta etapa tão peculiar na vida do humano, pois a criança é mais do que um recorte etário e uma pessoa em fase de desenvolvimento, o que torna a segunda definição expressa nas Diretrizes (2010) ainda mais relevante, uma vez que amplia a concepção de criança até então estabelecida no âmbito da legislação, influenciando diretamente a forma como esta é, ou deveria ser, percebida e concebida no interior da escola. As Diretrizes definem criança como

[...] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010a, p. 12).

Reiterar, a partir da escrita das concepções de Educação Infantil e de criança, postos na legislação brasileira é, antes de tudo, uma provocação para, no transcorrer deste texto, dar visibilidade às mudanças ou permanências relacionadas a este tema ao longo do percurso da história da educação de crianças pequenas, compreendendo sua articulação com os ciclos de política.

Para além de uma definição de criança legitimada em palavras impressas, cabe-nos seguir as análises verificando se elas causam ou não ressonâncias no interior dos muros da escola para a infância, pois esse constructo teórico precisa ser (re)construído e (re)significado pelo adulto, pois a criança já é. Sabe da sua potência, da liberdade de ser e estar com o outro, como forma de conhecer a si mesma e de intervir no mundo do vivido.

O desenvolvimento da criança é marcado pela experimentação. Antes de nomear os conceitos, ela os vivencia, experiencia a partir das interações que estabelece com os objetos, o que inclui ela mesma. A valorização da experiência nos processos de ensino e aprendizagem sempre esteve presente no discurso pedagógico e, de certa forma, nos textos legais. Com a inserção da Educação Infantil na BNCC e a concepção de um arranjo curricular estruturado em *campos de experiências*, coloca em evidência o papel da experiência.

Um novo horizonte se descortina sob o olhar do profissional da educação e de quem atua com a infância, lançando o convite para, mais uma vez, a partir dos conhecimentos construídos historicamente pelo homem, produzir novos significados, dando sentido às demandas legítimas que emergem da contemporaneidade, a uma escola para infância que possibilite a escuta da voz das crianças pequenas. Uma escola que não seja de muros, mas de tablados, palcos e coretos, para que a criança protagonize as cenas da sua infância.

### 3.2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

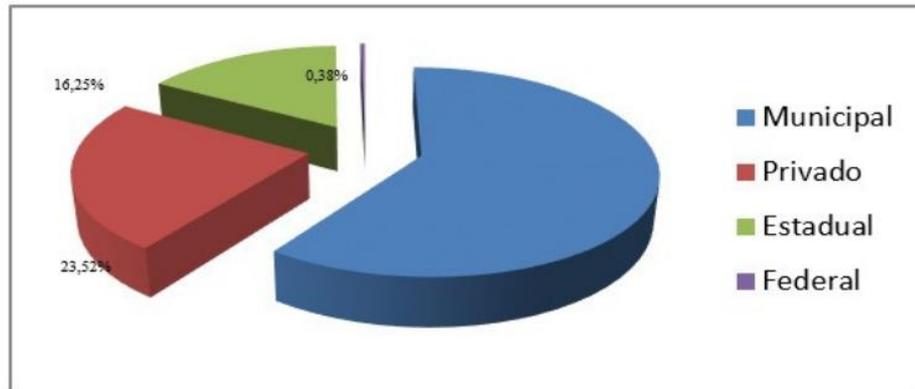
A noção de sujeito de direitos é uma construção do arcabouço jurídico que está na Convenção Internacional dos Direitos da Criança (1989) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Essa ruptura ocorre em razão de que, anteriormente, a criança era vista como objeto do mundo adulto, desprovida de garantias jurídicas que assegurassem seus direitos. Como sujeito de direitos, outro papel social lhe é atribuído, uma vez que a participação e protagonismo tornam-se legítimos e exigíveis pela criança. Sujeito social e cultural, que sempre teve voz e, a partir do aparato legal, ela passa a ter espaço para se expressar nas múltiplas linguagens que possui.

Contudo, o recente marco legal conquistado não chegou a todas as crianças brasileiras com igualdade e equidade. Isso ocorre porque o Brasil tem uma estrutura social e econômica desigual, um equívoco da colaboração entre agentes públicos e privados e ainda vive a cultura da filantropia (SAVIANI, 2010). Desse modo, trago uma análise da conjuntura do acesso ao direito à educação. Dou início à análise dessa conjuntura trazendo informações acerca do Censo Escolar Anual (CEA), para compreender essa garantia de direitos de forma universal.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em parceria com as Secretarias de Educação do país, realiza o Censo Escolar da Educação Básica (Decreto n. 6.425/08), o qual envolve as instituições públicas e privadas e viabiliza o monitoramento da situação da Educação Básica brasileira. A partir dos dados nele explicitados, o Ministério da Educação (MEC) avalia as políticas educacionais implantadas no país, bem como as monitora e formula novas ações a fim de alcançar as suas metas.

Referenciar o censo escolar é necessário para olharmos os números nele explicitados e, a partir da análise, problematizar o que emerge do cotidiano e cenário político e econômico do país em articulação com o objeto de estudo. O Gráfico 1, apresentado a seguir, revela o percentual de escolas do cenário nacional que, em 2017, atendiam a Educação Básica.

Gráfico 1 ó Percentual de escolas por dependências administrativas ó 2017



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Ao consultar o Censo Escolar ó Mapa das Escolas no Educacenso<sup>16</sup>, é possível verificarmos o quantitativo de escolas em funcionamento no ano corrente, bem como o número de escolas que realizaram o fechamento do censo escolar. Os dados apresentados no portal revelam que o Brasil, no ano letivo de 2017, estava com 190.677 escolas em atividade. Em relação aos dados estatísticos de 2016 percebe-se uma mudança em relação ao número total de escolas em atividade, que anteriormente era de 186,1 mil. No que diz respeito ao percentual de escolas por dependência administrativa, os municípios seguem em primeiro lugar no quantitativo de escolas em atividades, em segundo está a rede privada, seguida da estadual e, por último, a rede federal, conforme mostrou o Gráfico 1.

Para melhor compreendermos o sistema educacional brasileiro, faz-se necessário aguçarmos o olhar pelo viés sistêmico. Sendo assim, outros números foram abstraídos do CEA de 2017, para pensarmos o contexto macropolítico da escolarização no país. No Rio Grande do Sul (RS), o maior quantitativo de escola seguia sendo o das municipais. As escolas particulares permaneciam em segundo lugar, embora a diferença com o quantitativo de escolas estaduais tenha diminuído, conforme apresenta a Tabela 1.

Tabela 1 ó Mapa das Escolas no Estado do Rio Grande do Sul (2017)

UF	Dependência Administrativa	Quantitativo de Escolas	Quantitativos de Escolas que Fecharam o Censo	Percentual
RS	Estadual	2.534	2.438	96,21%
	Federal	51	51	100%
	Municipal	4.900	4.861	99,20%
	Privada	2.680	2.584	96,42%
<b>TOTAL</b>		<b>10.165</b>	<b>9.934</b>	<b>97,73%</b>

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2017).

<sup>16</sup> Portal do Inep: <<http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em 31 jul. 2017.

Para completar o sistema, explicito na Tabela 2 os dados locais, ou seja, os números associados ao município de Caxias do Sul.

Tabela 2 ó Mapa das Escolas no Município de Caxias do Sul ó 2017

UF	Dependência Administrativa	Quantitativo de Escolas	Quantitativos de Escolas que Fecharam o Censo	Percentual
Caxias do Sul	Estadual	56	56	100%
	Federal	1	1	100%
	<b>Municipal</b>	<b>85</b>	<b>83</b>	<b>97,65%</b>
	Privada	239	224	93,72%
<b>TOTAL</b>		<b>381</b>	<b>364</b>	<b>95,54%</b>

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2017).

O quantitativo de escolas expressos na Tabela 2, no âmbito municipal, descortinam variáveis da desigualdade vinculadas à educação na relação público e privado, que, segundo o Art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/88), constitui-se direito de todos e, por conseguinte, dever do Estado e da família. Além disso, o Art. 206, Inciso IV, evidencia o princípio da gratuidade da educação pública, que é reiterado pelo Art. 208, Inciso I, cujo texto legal explicita o dever do Estado em garantir a Educação Básica obrigatória e gratuita.

Outro fator que impacta nos números expressos na esfera municipal, associa-se à descentralização político-administrativa resultante da Lei Federal 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), que colocou o município na condição de executor direto de políticas e programas de atendimento da criança e do adolescente, o que impacta diretamente nas políticas educacionais, uma vez que compete ao município a oferta da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Com a alteração da LDB em 2013, a obrigatoriedade foi antecipada para os quatro anos de idade, impactando diretamente na dinâmica de atendimento da criança pequena, demandando mais escolas e/ou maior oferta de vagas para Educação Infantil.

Para fazer um comparativo com os dados do Censo Escolar, busquei no site da Prefeitura de Caxias do Sul<sup>17</sup> alguns detalhamentos a respeito da situação da referida etapa de ensino. No ano de 2017, para atender a demanda da Educação Infantil, o município dispunha de 162 escolas infantis particulares e, em relação à rede municipal de ensino, a oferta se concretizou através do serviço de 45 escolas de Educação Infantil conveniadas e 60 escolas municipais de Ensino Fundamental, as quais atendiam crianças de 4 e 5 anos de idade em turmas de pré-escola.

<sup>17</sup> Disponível em <[www.caxias.rs.gov.br/educacao/](http://www.caxias.rs.gov.br/educacao/)>. Acesso em 27 nov. 2017.

A disparidade entre os números revela que, embora na Lei e no discurso político a educação para essa faixa etária deva ser gratuita, na prática há muitas famílias pagando pela educação de seus (suas) filhos (as) ou, ainda, muitas crianças pequenas seguem com o direito à educação sendo violado. Outro dado relevante, disponível na página on-line da Secretaria Municipal de Educação<sup>18</sup>, foi retirado da publicação da listagem dos candidatos concorrendo a uma vaga na Educação Infantil.

O documento apresenta uma legenda com a seguinte categorização: aguardando (para crianças que estão na lista de espera por uma vaga), matriculado (criança está matriculada em uma escola de Educação Infantil), atendido (refere-se à criança matriculada em escola de Educação Infantil paga pelo município, cuja vaga se deu por ordem judicial) e desistente (criança que desistiu da vaga recebida). Logo abaixo, a Tabela 3 apresenta (traduz) a situação vivenciada até o final do mês de julho de 2017.

Tabela 3 Situação das vagas para a Educação Infantil em Caxias do Sul, RS (2017)

Situação	N. correspondente
Aguardando	6.205
Matriculado	3.716
Atendido	3.441
Desistente	972
<b>Total</b>	14.334

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2017).

Os números da Tabela 3 mostram que, no final do primeiro semestre de 2017, havia 6.205 crianças esperando para serem atendidas. Tal número corresponde às crianças cuja idade não se enquadram na obrigatoriedade da escolarização, ou seja, menos de 3 anos de idade. Lembrando que em 2013, quando houve a alteração da LDB, os municípios tinham prazo até 2016 para regularizarem a situação de acesso à escola para todos, conforme reitera a Meta I do PNE/2014.

Esse cenário local (regional) ajuda a pensar o cenário nacional compreendendo a relevância, pelo menos nesse contexto, da obrigatoriedade, pois de acordo com Sarmiento (2017)<sup>19</sup>, só os direitos sustentam os deveres. Diante de tais contextos, pensar em igualdade

<sup>18</sup> Disponível em <<https://sei.caxias.rs.gov.br/listagem.php>>. Acesso em 27 nov. 2017.

<sup>19</sup> Notas de aula realizada em 11 out. 2017 durante o Seminário Especial: Políticas de Infâncias em tempo de incertezas, realizado na UFRGS, em Porto Alegre.

e equidade é quase um convite para transvermos o mundo, como mobilizador de um olhar atento e reflexivo que considera ãa relação entre a clareza política na leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça (FREIRE, 2014, p.58).

O cenário anteriormente explicitado através dos mapas das escolas nos mostra a pertinência e necessidade de manter tal pauta, pois embora o ensino seja livre à iniciativa privada, como dispõe o Art. 209 da CF/88, o número de crianças frequentando escolas particulares acende a luz de alerta frente à insuficiente oferta de uma educação pública a qual todos(as) têm direito.

Para além de ser um direito humano de todo e qualquer sujeito, a ressalva reside no fato de que, em tais escolas, a exemplo de Caxias do Sul, encontram-se públicos distintos. De um lado famílias com poder aquisitivo para pagar e de outro, filhos e filhas de trabalhadores que demandam vagas em escolas públicas, as quais, por vezes, acabam sendo judicializadas. Esse encontro de classes sociais tem provocado novas configurações escolares as quais produzem processos de exclusão no interior da escola.

Nessa situação, a diversidade e a pluralidade não são colocadas, tampouco vividas pelas crianças pequenas, como algo que faz parte da condição humana. Ao contrário, está sendo sentida como algo que a desqualifica e não lhe autoriza a fazer parte de um determinado grupo social, fato que se concretiza na inviabilidade de participar de uma determinada atividade, como por exemplo, teatro, dança, esporte, ou seja, atividades extracurriculares e, portanto, pagas à parte, pois não estão incluídas na compra de vaga realizada pelo do poder público e, na sua maioria, as famílias das classes populares não possuem condições de pagá-las. Em Caxias do Sul, assim como em tantos outros municípios, a compra de vagas em escolas particulares tem sido a estratégia utilizada pelo poder público para amenizar os contingentes de crianças que estavam (ou estão) fora da escola.

Ao falar da universalização do acesso, está implícita a democratização da escola pública e a efetivação de um direito legítimo: educação pública, gratuita e laica. O direito a igualdade de acesso e permanência na escola, aspectos que fundam os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, transforma-se em uma variável da desigualdade econômica, política e social, como menciona Libâneo (2012, p.12):

[...] embora a proclamem, e mesmo favoreçam o acesso à escola das camadas mais pobres da população, na prática, não oferecem as condições mínimas que a assegurem (funcionamento da escola, salário dos professores e condições de trabalho, condições de aprendizagem dos alunos etc.).

Faço essa contextualização por compreender que são nesses espaços e contextos educativos que o *ciclo de políticas* (BALL; MAINARDES, 2011), como metodologia que analisa as políticas, faz sentido para investigar como os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* chegarão ou não à criança, pois nenhuma ação educativa pode ser vista fora do ato político ou descontextualizado da condição social. Sendo a criança um sujeito com direitos exigíveis juridicamente, poderíamos questionar sobre o modo como essas questões afetam seus percursos de vida e trajetórias escolares.

“Talvez mais do que um ponto de chegada, uma pausa, que me permitiria retomar a estrada, ainda que a passos curtos, sempre no interior da mesma paisagem, cuja exploração nunca cessou de oferecer-me novas surpresas”, diz Bobbio (1997, p. 165). Na perspectiva do direito, Bobbio considera a obra *A era dos direitos*, publicada em 1990 como seu ponto de chegada, podemos fazer essa analogia para as políticas de direito para crianças e adolescentes no cenário brasileiro, uma vez que o Estatuto/90 foi implantado nesse ano, ao mesmo tempo em que se constituiu em um ponto de chegada das lutas e dos movimentos sociais, marca, na perspectiva de Malaguzzi (2017), seu ponto de partida: o reconhecimento da criança como sujeito com direitos.

Sendo sujeito com direitos, e considerando que, para a criança, direito é aquilo que ela pode fazer, logo fica subentendido, pelo viés da lei e na perspectiva teórica, que ela tem direitos a viver experiências individuais e coletivas promotoras de criatividade, inventividade, imaginação e fantasia, onde os processos investigativos possibilitam a exploração e manifestação das teorias que elas trazem consigo e constroem na relação com os outros, em seus gestos de generosidade, permeados pela ação brincante da criança.

Cada uma das palavras mencionadas neste capítulo são disparadoras de imagens mentais que vão se traduzindo em uma concepção de criança e tem em si uma profundidade sobre a natureza humana, sendo complexa sua tradução prática e concreta nos projetos e contextos educativos ainda atravessados e influenciados por uma imagem de criança cuja competência não é reconhecida. Perceber os avanços conquistados ao longo da trajetória das políticas educativas contribui para a identificação das possíveis resistências que afetam os direitos da criança e, de algum modo, a sua existência humana. O existir da criança, na sua dimensão mais profunda e genuína, não ocorre fora do brincar.

Defender o brincar como um direito da criança pequena ainda é necessário, mesmo sendo fortemente defendido nas práticas pedagógicas contemporâneas para a Educação Infantil. Isso ocorre porque até há pouco tempo não era legitimado pelo adulto. Historicamente, as

crianças eram reconhecidas como sujeitos passivos que se adaptavam às normas do mundo adulto. Na obra *Comenius e a Educação*, escrita por Narodowski (2001), é possível destacar algumas ideias comenianas que retratam estas formas de pensar a infância, dentre elas o fato de que não era preciso teorizá-la; marca um lugar que deve ser completado; explicita também a ausência de afeto, mencionando que não precisa ser amada ou cuidada; e reconhece sua educabilidade, assim como a atribui a qualquer homem, aspecto este vinculado a ambição de Comenius: ensinar tudo a todos.

No século XVIII, Rousseau problematiza a educação e com isso gera contribuições significativas a respeito da escola, do professor e da própria criança. O autor coloca a criança na centralidade do processo de aprendizagem e considera a infância como um lugar que possui valor próprio. As ideias de Rousseau vão ocupar na pedagogia moderna, uma centralidade, devido aos temas aos quais ele desenvolveu, conforme Cambi:

1. a descoberta da infância como idade autônoma e dotada de características e finalidades específicas, bem diversas das que são próprias da idade adulta; 2. O elo entre motivação e aprendizagem colocado no centro da formação intelectual e moral de Emílio e que exige partir sempre, no ensino de qualquer noção, da sua utilidade para a criança e de uma referência precisa à sua experiência concreta; 3. A atenção dedicada à antinomia e à contraditoriedade da relação educativa (CAMBI, 1999, p. 347).

As representações em torno da infância apontam seu surgimento na modernidade, período em que surgem as escolas e outras representações sociais de atendimento, os quais se caracterizam pelas finalidades distintas. Após a Primeira Guerra Mundial amplia-se a ideia de respeito à criança, resultando no movimento das Escolas Novas, que trazem consigo os seguintes preceitos fundantes: a escola deve respeitar a criança como um ser específico; o trabalho desenvolvido pela escola deve ser direcionado de maneira a atender as características do pensamento infantil. O cenário da infância no século XIX é marcado por algumas características: passa a ser importante para a família e sociedade; surgimento do afeto; a criança requer lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados (início das configurações atuais) para que tenha o seu desenvolvimento assegurado.

No século XX, Anísio Teixeira liderou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), e seu legado influenciou o cenário educacional pelas proposições a favor da execução de medidas de democratização da educação brasileira. Ele mantinha uma atitude inquieta frente aos acontecimentos e fatos. Para este intelectual a verdade não era algo permanente, era algo que se buscava continuamente.

No contínuo movimento e conhecimentos historicamente construídos que, em contraposição ao modo como a criança era vista nos séculos passados, atualmente ela é concebida como ator social, sujeito comunicativo, que pensa o impensável, que transita pelo imagético explorando a própria capacidade inventiva e transgressora, capaz de manifestar saberes a partir de suas experiências e vivências cotidianas, produzindo a cultura da infância por meio das múltiplas linguagens que utiliza.

De acordo com Sacristán (2005), as coisas com as quais temos familiaridade vão sendo naturalizadas e, à medida que as incorporamos nas nossas vidas, passam a nos representar, tornam-se conteúdos para o senso comum. Tais representações compõem o mundo cotidiano, fazem parte da cultura a qual herdamos do outro, incluindo as gerações que nos antecederam, seja através de história, discursos, experiências, escuta e visualização daquilo que emerge nas relações. Há alguém cuja voz protagoniza e historiciza fatos ocorridos e experiências vividas, e o faz a partir de determinado ponto de vista, de um lugar específico. Nesse jogo de relatos, uma voz ecoa enquanto outras são silenciadas; dessa forma as representações e os sujeitos vão sendo construídos.

O aluno é uma construção social inventada pelos adultos ao longo da experiência histórica, porque são os adultos (pais, professores, cuidadores, legisladores ou atores de teorias sobre a psicologia do desenvolvimento) que têm o poder de organizar a vida dos não adultos. Sem que isso possa ser evitado, representamos os menores como *seres escolarizados de pouca idade* (SACRISTÁN, 2005, p.11, grifo do autor).

Estes seres escolarizados de pouca idade, atualmente, envolvem também as crianças de zero a cinco anos e onze meses. Para ilustrar essa construção social poderíamos fazer um exercício simples de criação, ou seja, deixar emergir em nossas mentes, em nosso imaginário, uma imagem. Por exemplo, ao ler a palavra *criança*, que imagem se constrói no pensamento? Ou ainda, se pensarmos na nossa *infância*, quais lembranças, guardadas em nossas memórias, são reavivadas? Agora, se tivéssemos que representar graficamente um *aluno*, que desenho seria feito? Possivelmente a imagem revelaria uma pessoa sentada em uma cadeira atrás de uma classe. O quanto à imagem do aluno está associado aos bancos escolares (seja na Educação Básica ou no Ensino Superior)? *O aluno*, como a *criança*, o *menor* ou a *infância*, em geral, são invenções dos adultos, categorias que construímos com discursos que se relacionam com as práticas de estar e de trabalhar com eles (SACRISTÁN, 2005, p. 13, grifo do autor).

E são eles e elas, ou para eles e elas, que as políticas educacionais aqui apresentadas são destinadas. A criança, sujeito com direitos, na contemporaneidade ainda vive, ou melhor, frequenta contextos educativos cuja imagem de criança associada às práticas pedagógicas revela alguns dissensos marcados pela coexistência de quadros de referências distintos, evidenciando a complexidade implicada no processo de transição entre uma pedagogia tradicional e uma pedagogia da infância. Entre o discurso e a prática, algumas fragilidades na promoção dos direitos da criança vão sendo reveladas, de modo que usufruir de um direito não é uma constância, a exemplo do direito a participação, ou seja, o direito de falar por si. Considerando o que foi explicitado no decorrer do texto sobre a indivisibilidade e interdependência entre os direitos, então, a própria efetivação dos direitos humanos está sendo negligenciada, pois não basta promover os direitos que envolvem a proteção e a provisão, como se o direito à participação fosse menos importante.

Negando essa dimensão do direito, naturaliza-se as construções e age-se como se sempre tivesse sido desta forma, deixando de problematizar elementos do cotidiano, os quais afetam, diretamente, o sujeito nele implicado. Nega-se a escuta de sua voz. E, ao negá-la, nega-se, ainda, a própria criança.

As DCNEI/2010a colocam em evidência a necessidade e urgência de a escola de Educação Infantil e, por conseguinte os profissionais que atuam com esse público, escutar a voz da criança, criando as condições para que elas sejam as protagonistas do processo de desenvolvimento e aprendizagem. Embora os textos das atuais políticas educacionais coloquem a criança na centralidade do processo, na prática tal discurso legal não está efetivado em sua integralidade. Nesse sentido, parece pertinente problematizar a imagem de criança revelada nas ações dos adultos (escola e família), pois ela influencia nas escolhas que cotidianamente são feitas. Atualizar, individual e coletivamente, a imagem de criança na contemporaneidade é fundamental para pensarmos o atual projeto educativo.

Nosso olhar, apesar do século XX ter sido qualificado como o século da criança, continua sendo mais magistrocêntrico (visto a partir dos professores), logocêntrico (dependente dos conteúdos mínimos) ou sociocêntrico (olhando as necessidades sociais) do que alunocêntrico (centrado no aluno). Esse desequilíbrio é a manifestação de uma longa história de desigualdade de poder refletido na desigual presença dos discursos sobre professores e alunos (SACRISTÁN, 2005, p. 16).

A representação que se tem sobre o sujeito em processo de escolarização, precisa ser revisitada e reconstruída para que novas imagens sejam produzidas e atualizadas no discurso pedagógico (político, econômico, social). Diante de tantos saberes construídos pela humani-

dade, os avanços científicos e tecnológicos que pautaram a racionalidade do século passado nos colocam, no século XXI, em outro tempo e lugar, o que exige uma nova racionalidade: é preciso humanizar o humano e as relações entre eles. A complexidade da sociedade contemporânea requer novas construções e configurações sociais, o livro da história da educação reclama por novos capítulos, os quais contemplem ãuma imagem mais unificada e coerente do sujeito da educaçãoö (SACRISTÁN, 2005, p. 17).

A concepção de aluno e de infância, construída socialmente, resultou de correntes do pensamento humano que, de acordo com cada período e contexto histórico ou, ainda, linha de pensamento, foi sendo incorporado aos discursos pedagógicos. Recentemente,

[...] preconizou o existencialismo ó que o ser humano é história; nesse processo cada um de nós se individualiza de forma peculiar, esculpindo a própria história, fazendo o próprio caminho ao andar. Temos uma base biológica que nos permite mostrar a história em formas de ser e de existir não-determinadas (SACRISTÁN, 2005, p.31).

A criança, na dimensão de sua concretude e plenitude, tem potencial para viver a experiência de infância, ou seja, explorar a fantasia, imaginação, criação e a brincadeira, aprendendo e se emocionando a partir de suas experiências, daquilo que dá sentido às suas inquietações e desejos, expressando-as a partir de múltiplas linguagens. Essa é a voz da criança. Ela fala e se manifesta. Quem a escuta? Quando escuta, o que faz?

A criança historicamente viveu aquilo que os adultos decidiram por e para ela, por isso o discurso adultocêntrico tem sido tensionado, para que sua desconstrução possibilite pensar a criança a partir da criança. Esse modo de olhar reconhece a capacidade de a criança produzir mudanças no sistema a qual ela pertence, pois assim como ela é afetada pelo contexto social, político e cultural, também afeta e influencia, porque é um sujeito com direitos, ativo e competente, com especificidades diferentes do adulto.

### 3.3 ãOUTRA INFÂNCIAö<sup>20</sup>

Este título está no singular para ser fiel ao que propõe Skliar (2014a). No entanto, neste estudo sugere-se que seja lido no plural. Na sessão anterior, teci palavras em torno de uma imagem de criança: sujeito com direitos, com potência, curiosidade e inventividade para produzir cultura e mudanças, protagonista de seu percurso de vida, participe de uma rede de rela-

<sup>20</sup> ãOutra infânciaö é um subtítulo do livro *Desobedecer a Linguagem: educar*, de Carlos Skliar, publicado em 2014.

ções. Tal imagem afeta diretamente na definição (ou imagem) de infância que cada tempo histórico confere. De acordo com Skliar (2014a, p. 135) nenhuma idade está em seu lugar, a não ser na infância. [...]. Só a criança, parece, é capaz de fazer durar sua própria duração. Só a criança, sabe, sem saber como, permanecer em sua infância, pois a criança é contemporânea, ela é agora, é tempo presente.

Antes de adentrar a tessitura da escrita sobre *outra infância*, sinalizo que, por inspiração e aproximação teórica com este estudo, tomei emprestado o subtítulo da obra *Desobedecer a linguagem: educar*, de Carlos Skliar (2014a), para marcar esse lugar *õoutroö*, do qual pretendo falar, pois compreendo que não se trata apenas de uma nova infância, ou de seguir discorrendo sobre a infância no singular, negando ou desconsiderando as múltiplas vozes que no século XXI as infâncias buscam significar. Antecipo, contudo, que não darei conta neste momento de aprofundar todas as questões que se entrelaçam na definição de *infâncias*, pela limitação do próprio objeto de estudo desta pesquisa, o que não me impossibilita de reconhecer a legitimidade e, de alguma forma, declarar a complexidade acerca de um estudo sobre as infâncias. Assim, os fios dessa trama, cujos enlaces, cuidadosamente construídos, são tecidos a partir da perspectiva de Skliar (2011, 2012, 2014a, 2014b) em diálogo e inspiração na sociologia da infância<sup>21</sup>.

Essa articulação com a sociologia da infância parece-me necessária, uma vez que um dos pilares desta pesquisa envolve a revisão e o aprofundamento teórico sobre a(s) infância(s), a partir da ruptura de algumas imagens e paradigmas construídos historicamente, e por isso a escolha do subtítulo como sendo *õoutra infânciaö*. Para, intencionalmente gerar desconforto, não como algo ou sensação ruim, mas como um convite para o movimento. Sair do lugar conhecido e ir ao encontro desse outro lugar. Um lugar fora do aqui ou acolá. Um lugar onde habitam *outras vidas, outros desconhecidos, outros desiguais, outros diferentes, outros anormais, outras crianças*, enfim, *outra infância*. Há também a necessidade de mover-se no tempo, para então chegarmos a *outros tempos*, naqueles das *interrupções da infância*, ou das *crianças interrompidas* e, então, encontrarmos *outra(s) infância(s)*.

Historicamente, as crianças foram um dos atores sociais que ficaram à margem, excluídas, não pensadas pelo mundo adulto. Pode-se dizer que esse cenário está sendo amenizado gradativamente, seja por força da lei ou pelas contribuições de pesquisas e estudos que afetam os modos de conceber a criança, como menciona Eloisa Acires Candal Rocha no prefácio do livro organizado por Faria e Finco (2011): *õEste livro representa em alguma medida a força*

---

<sup>21</sup> Usarei como referência e ponto de partida a obra *Sociologia da infância no Brasil*, organizada por Ana Lúcia Goulart de Faria e Daniela Finco (2011).

que as pesquisas sobre as crianças, a infância e a sua educação, e, em particular, a educação infantil tomou no Brasil, sobretudo nas últimas duas décadas (p. vii). Aspecto que nos remete aos anos de 1980, ou seja, antes das políticas nacionais legitimarem e incluírem as crianças e a educação infantil no texto da lei; lembrando que os tensionamentos e as lutas por conquistas sociais básicas em defesa dos direitos das crianças ocorreram, inclusive, por forças internacionais, não apenas locais.

Olhar para a historicidade da infância é compreender, também, que as crianças desde sempre existiram, desde que a humanidade existe; o mesmo não ocorreu com a infância, conceito construído socialmente. Sarmiento e Pinto (1997), a propósito, mencionam que a partir do reconhecimento e da existência de uma infância, outras representações sociais, crenças e dispositivos de controle foram sendo estruturados e instituídos na sociedade.

Para encontrar o fio da meada, ou seja, antes de falar de *outra infância*, é pertinente falarmos dos aspectos de uma infância conhecida por alguns. Por isso, inicialmente explicitarei a concepção de infância sob as lentes de Ariès (1981), embora, antecipo, não serão as lentes por mim adotadas nesse estudo, mas considero importante apresentá-las, talvez como forma de compreender o porquê, atualmente, uma parte da população infantil, aquela mais vulnerável entre os vulneráveis, ainda encontra-se à margem, considerando que as ideias explicitadas pelo autor referem-se a uma criança burguesa europeia. Na sequência, trarei elementos da visibilidade da infância atual a partir de Sarmiento (2017)<sup>22</sup> e de Sarmiento e Pinto (1997), entrelaçados com Faria e Finco (2011), para compor um diálogo com a sociologia da infância em articulação com a *outra infância* ancorada em Skliar (2011, 2012, 2014a, 2014b).

Ariès (1981) inicia a obra *História social da criança e da família* contextualizando as idades da vida criadas no período da Idade Média, momento em que, além da idade, criou a necessidade de um sobrenome de família. Uma vez que apenas o primeiro nome era algo impreciso, também

[...] tornou-se conveniente acrescentar uma nova precisão, de caráter numérico, a idade. O nome pertence ao mundo da fantasia, enquanto o sobrenome pertence ao mundo da tradição. A idade, quantidade legalmente mensurável com uma precisão quase de horas, é produto de outro mundo, o da exatidão do número (ARIÈS, 1981, p.1-2).

---

<sup>22</sup> Trago para este texto algumas percepções e compreensões pessoais resultantes do encontro que tive no dia 11 de outubro do referido ano com o prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmiento, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante o Seminário Políticas de Infância em Tempos de Incertezas: Implicações e efeitos na vida das crianças, no qual estive na condição de participante-ouvinte.

As idades, então, foram criadas em número de sete, correspondendo ao número dos planetas: a primeira idade é a infância que planta os dentes; a segunda idade chama-se *pueritia* e dura até os 14 anos; a terceira é a juventude e dura até os 45 anos; a quinta é nominada como *senectude*, está no meio caminho entre a juventude e a velhice; a sexta é a velhice, aproximadamente até os 70 anos; e a sétima corresponde à última parte da velhice, chamada *senies* (ARIÈS, 1981, p.6-7).

As idades da vida se popularizaram e passaram a ser representadas pela iconografia da época, as quais retratavam a idade dos brinquedos, idades da escola, idades do amor ou dos esportes da corte ou da cavalaria, as idades da guerra, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo (ibidem), ou seja, õas idades da vida não correspondiam apenas às etapas biológicas, mas às funções sociaisö (ARIÈS, 1981, p.9). Ainda no final da Idade Média, a palavra *enfant* (criança) era designada para referir-se ao que hoje se designa adolescente ou jovem. Foi no século XVI, entre a burguesia que a palavra infância foi utilizada denotando o sentido conhecido na modernidade.

Mesmo com a ampliação e alargamento do sentido da palavra infância, ainda existia uma ambiguidade entre ela e a palavra adolescência. De acordo com Ariès (1981, p. 16), õtem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a -juventudeø é a idade privilegiada do século XVII, a -infânciaø do século XIX, e a -adolescênciaø do século XXö.

Olhar para a arte de cada período histórico possibilitou, ao pesquisador, reconstruir a imagem que se tinha da criança e da infância. Em meados do século XIII algumas crianças foram retratadas na figura de anjo, depois uma imagem vinculada ao menino Jesus, desencadeando um sentimento encantador e ingênuo da tenra infância, a qual perdurou até o século XIV. A terceira imagem, de acordo com os estudos deste autor, foi a da criança nua, na fase gótica. A iconografia inicial esboça a concepção religiosa da infância. Nos séculos XV e XVI embora a criança não fosse retratada sozinha, já havia um espaço para a iconografia leiga, desenvolvendo uma cena de gênero por meio da iconografia alegórica convencional: idades da vida, estações etc.

No entanto, tais cenas não estavam vinculadas exclusivamente à infância, embora as crianças aparecessem como protagonistas principais ou secundárias, seja porque elas estavam sempre com os adultos ou pelo sentimento de infância enquanto õengraçadinhaö que começa a despontar, e passa a ser retratada sozinha a partir do século XVII, período em que os retratos de família se organizavam em torno da criança, que passou a ocupar o centro da composição

familiar, momento em que os sentimentos das avós e das mães sobre as crianças começam a ser expressos.

A análise dos trajes e hábitos sociais também permitiu entender a forma como a infância foi se constituindo. No período medieval não havia distinção nos trajes exceto para expressar as diferenças em relação à hierarquia social. Também no século XVII a criança burguesa passou a usar um traje diferenciado em relação ao adulto, embora aos dez anos o menino fosse considerado um homenzinho. Outra vestimenta que foi gradativamente mudando foi o vestido, que se parecia a uma *sotaine eclesiástica* e era usada tanto em meninos como em meninas, até a idade dos cinco anos, aproximadamente. Esses hábitos, que distinguem o traje das crianças do traje dos adultos, revelam uma nova preocupação, desconhecida até então na Idade Média, o de isolar as crianças, de separá-las através de uma espécie de uniforme (ARIÈS, 1981, p. 36).

Foi no final do século XVIII que as crianças e a própria família passaram a ocupar outro papel na sociedade. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Era um lugar onde a criança permanecia por um período de quarentena, conhecido como *enclausuramento* das crianças. Durante esse tempo ela ficava afastada do mundo adulto. A quarentena, ou o enclausuramento, era pautada pelo movimento de moralização dos homens fomentado por reformadores católicos ou protestantes vinculados à igreja, às leis ou ao Estado, e que deu origem ao processo de escolarização da criança.

A família passou a desempenhar a função afetiva. A criança sai do anonimato vivido e a morte de uma delas, até então banalizada, é algo que passa causar muita dor e sofrimento. Em virtude disso, houve uma diminuição da quantidade de filhos, pois havia, entre a família burguesa, uma ânsia pelo cuidado e sobrevivência dos mesmos. A afeição que a família sentia pela criança era manifestada na importância depositada na educação. Essa característica permeou o século XIX e XX e, pode-se dizer, segue até os dias de hoje. No século XIX, a infância ganha importância na esfera familiar e social; há um reconhecimento de que ela necessita de um lugar, tempo, espaço e cuidados diferenciados do mundo adulto. Cria-se o conceito de infância, resultante, segundo este autor, de uma construção histórica, sendo compreendida como uma categoria social de suma relevância para a sociedade.

Como apontam Sarmiento e Pinto (1997), os tempos atuais geram novas circunstâncias e condições à vida das crianças e, conseqüentemente, afetam a inserção social da infância. Por isso, a partir desse momento, dou seqüência ao estudo trazendo complementações e novas contribuições para a pesquisa à luz dos pesquisadores portugueses, que consideram a infância

uma categoria social autônoma, passível de análise a partir das suas relações com a ação e estrutura social. Nesse sentido, apontam a relevância do papel da sociologia da infância nestas últimas décadas, salientando que ela própria simboliza uma nova perspectiva em relação aos estudos da infância, das condições de vida das crianças, pois, em um passado não muito distante, ela mesma não existia.

Como já visto no conjunto dos textos apresentados até aqui, a partir da década de 1980 a 1990, emergem diferentes ações em torno da criança e da infância, evidenciando a relevância social que a infância conquistou para o atual momento histórico.

O professor Sarmiento (2017) esteve na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em outubro de 2017, realizando o Seminário Especial: Políticas de Infâncias em Tempos de Incertezas. O primeiro aspecto por ele abordado, o qual trago para este estudo, é sobre a infância contemporânea e as simbologias associadas à figuração da criança nos tempos atuais. As imagens de outrora, como reveladoras do social, descortinam os modos como historicamente a infância foi concebida e vivida e como estamos percebendo e pensando no século XXI. Diz ele: “O mundo acordou para a infância no momento em que elas (as crianças) existem em menor número”.

Assim como Ariès, Sarmiento também fez uso de imagens para falar de *outra(s) infância(s)*. A cultura, para ele, está profundamente impregnada de imagens que cristalizam a experiência histórica acumulada, tornam-se importantes para a compreensão de nós próprios e dos outros e vão compondo o imaginário social presente em todos os processos de normatização.

As imagens apresentadas pelo professor Sarmiento durante o seminário<sup>23</sup> perpassaram pelos seguintes desdobramentos: (1) O tempo do homúnculo, ícone bizantino para representar a ideia da criança sendo vista como adulto em miniatura; (2) A criança romântica a partir do estereótipo do olhar distante, vestida de branco, retratando a concepção romântica da infância. (3) Imagem do filme *Oliver Twist*, representando o nascimento da criança disruptiva e disfuncional, filha do período industrial; (4) A criança vagabunda, Charlot e o rapaz, marcando o início século XX; (5) A criança e o ofício de aluno, de Robert Doisneau, da primeira metade do século XX. A escola torna-se a configuradora de outra imagem social da criança, da infância: o aluno; (6) A criança na guerra, a partir do fotograma do filme *A lista de Schindler*, de Steven Spielberg; (7) O ofício de criança a partir de Pablo Picasso (1950), para representar a criança criativa e produtora de cultura, pensada a partir da Escola Nova; (8) A criança no mercado da moda, através da capa da revista *Vogue*, início do século XXI, marcando o pro-

---

<sup>23</sup> Notas de aula escritas durante o Seminário Especial: Políticas de Infâncias em Tempos de Incertezas, realizado na UFRGS em outubro/2017.

cesso de adultização da criança e o período de transição que vivemos, pois já não se fala da criança romântica. Ela passa a ser pensada pela sua utilização pelo mercado. Embora a criança não seja a destinatária direta das compras, ela é o alvo da família, por ser considerada manipulável. (9) A tragédia da infância (anos: 1972; 1993; 2014; 2015 e 2017) sendo retratada com cenas atuais de crianças que tentam fugir da guerra, da fome, dos maus tratos naturais e obstáculos políticos que hoje são construídos, a partir de muros reais que impedem as pessoas de viverem plenamente.

Falar de infância e de um tempo de incertezas é, possivelmente, reconhecer a existência de uma infância outra, que não é apenas branca, pertencente à elite. Significa olhar para as longas trajetórias de exploração do trabalho infantil, a pobreza nos diferentes territórios mundiais, aquelas que ainda são vítimas de maus tratos e de violência doméstica em diálogo com os direitos fundamentais de toda e qualquer criança.

Nesse ir e vir, entre os estudos de Ariès (1981) e de Sarmiento e Pinto (1997) trago outro aspecto para complementar as questões em torno da idade. O francês aborda as idades da vida e os portugueses discorrem sobre as idades da infância, como provocação para pensarmos quais são ou em que momentos são atribuídos limites etários para definirmos o *ser criança*, ou ainda, quando deixa de *ser criança*. Os próprios pesquisadores admitem ser este um aspecto de divergência, por exemplo, se começa a *ser criança* quando nasce ou já é durante a vida no útero materno?

Entre as variáveis existentes para marcar esse tempo, as idades da infância, eles referem-se, inicialmente, às questões jurídicas; por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente considera criança o sujeito de até 12 anos incompleto, ou à luz da Convenção dos Direitos da Criança, anterior ao Estatuto, em que o sujeito deixa de ser criança ao atingir a plenitude do direito, isto é, quando adquire o direito ao voto. Uma segunda variável envolve a própria cultura, algumas marcam o final da infância pelo início da puberdade. Ou ainda, pela psicologia do desenvolvimento, a partir de Piaget, cujos limites entre infância e a adolescência se dá pela passagem de um período para outro, por exemplo, do pré-operatório para o operatório concreto, e assim sucessivamente, até atingir ao último estágio.

Poderia ainda ser caracterizado pela idade legal, isto é, aos dezesseis anos, idade que possibilita o sujeito a ingressar em uma profissão, ou, no caso do Brasil, na condição de menor aprendiz aos catorze anos de idade. Um indicador mais abrangente para essa definição, apontado por Sarmiento e Pinto (1997) é a escola, através da distinção dos níveis ou ciclos de escolarização. Situação em que, normalmente, a infância é referida a criança de até seis anos,

sendo este tempo marcado por expressões como *õeducadoras da infãnciaö*, *õescola da infãnciaö* e, em algumas literaturas, *õjardim da infãnciaö*.

Sarmento e Pinto (1997) chamam a atenção de que as arbitrariedades da definição de um limite etário posto ou imposto à infãncia não estão cerceadas por questões jurídicas, mas vinculadas às disputas políticas e sociais. Ser criança, na perspectiva destes pesquisadores, apresenta variações que emergem entre a sociedade, a cultura e a comunidade a qual ela pertence. Pode ainda variar dentro de uma mesma conjuntura familiar e/ou de acordo com a estratificação social. Assim como a duração histórica e a definição da infãncia que predomina em cada época, é algo variável, mutável.

Esta mutabilidade da infãncia talvez seja aquilo que nos escapa, mas ainda assim algo possível de ser contextualizado, pois como diz Skliar (2014a), a infãncia nada mais é do que a memória da própria infãncia. Assim, o conceito de infãncia, pensado no contexto desta pesquisa, ancora-se nas palavras de Skliar (2011, 2014a). Deste modo, compreendo a infãncia como um nascimento, novidade, potência, ou ainda, uma idade, um tempo, um momento, o qual, na maioria das vezes designa um corpo que não pode ser deixado à própria sorte. Infãncia, segundo o autor, é um tempo de intensidade e profundidade.

Esse exercício de olhar para a(s) infãncia(s) como experiência particular com o tempo, liberada da necessidade de utilidade, olhar para infãncia(s) por aquilo que ela é e não como um tempo que deixará de ser. Perceber a(s) infãncia(s) como um tempo, uma experiência que é na vida humana, podendo quicã, arrancã-la da linearidade da vida, no sentido até então atribuído desta lógica: infãncia, adolescência, juventude etc.

Arrancã-la, segundo Skliar para poder olhar para ela sem comparação com outra idade, com a intenção de compreendê-la. Olhar para ela (infãncia) por ela mesma, assim como sugerem Sarmento e Pinto (1997) que se olhe para a criança a partir dela mesma, escutar sua voz, seus gestos, suas expressões, sua inventividade e criatividade. Esse olhar que devolve a criança a sua visibilidade como *õprotagonista de uma sociedade adultocêntrica*, podendo dessa forma romper com as influências de uma ciência androcêntrica e adultocêntrica (FARIA; FINCO, 2011, p.4).

Tirá-la desta lógica sequencial, pode-se dizer posta, imposta ou construída socialmente, por ser geradora da falsa ideia de que quanto mais rápido sair da infãncia melhor será para efeitos de viver em comunidade e assumir responsabilidades, questão esta inclusive que justifica o porquê cada vez mais se diminui a idade de ingresso em instituições de ensino. A busca pela universalização do acesso à escola ou a educação, não está vinculada apenas ou tão so-

mente para que a infância seja protegida da violência, da vulnerabilidade e dos problemas sociais que existem, é também, porque a sociedade ainda pensa suas estruturas e organizações apartadas da participação e do tempo da criança, seguindo, prioritariamente a lógica do tempo do adulto.

Segundo Skliar (2014a, p.174), õde todas as interrupções da infância, a escola, a escolarização, é a mais conhecida nesse tempo chamado modernidade. A escola é o lugar onde a maioria das crianças vai tornar-se adultaõ. Embora tal expressão, *tornar-se adulta*, pareça exagerada, generalizada ou até mesmo descontextualizada, passa a fazer sentido quando analisamos a organização e o funcionamento dos tempos da escola: horários determinados para cada disciplina ou componente curricular, currículos com listagens de conteúdos ou objetivos a serem atingidos em curto espaço de tempo, oferta de inúmeras atividades especializadas e uma sensação vivida pelo docente de falta de tempo, algo que gera estranhamento no atual contexto educativo em que a quantidade de dias letivos foi ampliada e o Ensino Fundamental, por exemplo, passou de oito para nove anos.

É nesse contexto e sistema de ensino que a Educação Infantil se insere, e a ela ainda é atribuído outro elemento, na dimensão do tempo: a possibilidade de jornada em tempo parcial ou integral. Existe um tempo cronológico que determina o funcionamento da escola, a exemplo do horário e rotina da instituição, dias letivos e ano escolar. Esses elementos, presentes no sistema educativo, são colocados em uma linha do tempo, sendo possível o estabelecimento de uma cronologia, uma linearidade, um antes, durante e depois. A ideia anteriormente explicitada sobre *arrancar a criança da linearidade da vida* (SKLIAR, 2014a), está contemplada nessa perspectiva de olhar e conceber o tempo.

O tempo da criança não é linear, sobretudo para eles mesmos. Os gregos o chamavam de tempo aiõn. A intensidade dessa vida, em todas e cada uma de suas condições divergentes, não entra num relato fundado no utilitarismo das ações efetivamente realizadas. O acontecimento é disforme, é problema, é um começar a pensar sem haver pensado. Um õnãõ seiõ não apenas legítimo, mas sobretudo implacável. Não existe antes, durante e depois naquilo que fazem as crianças. Essa é uma narrativa que nós, adultos, buscamos desesperadamente com a finalidade de deter o irrefreável (SKLIAR, 2014a, p. 166).

Os gregos possuíam três modos de pensar o tempo: *khronos*, *kairós* e *aiõn*. O tempo *khronos*, ou tempo da cronologia, a qual o sistema educativo está inserido, como mencionado anteriormente, tem um antes, durante e depois, os acontecimentos do agora podem ser explicados em uma linha do tempo. Traduz-se nesse tempo relógio em que culturalmente a sociedade se organiza. O *kairós*, tempo da oportunidade, pode ser reconhecido como um tempo

raro, uma vez que requer uma conjunção de fatores para que algo aconteça e, portanto, não se aplica tampouco se explica em uma linearidade do tempo. Na perspectiva desta pesquisa, tomo *kairós* como tempo da relação plural da condição humana (criança-adulto; criança-criança; criança-objeto), da mediação, do contexto preparado para a ampliação de oportunidades e espaço que possibilita a expressão e manifestação da intencionalidade docente.

Por fim, o tempo da criança, da infância, que ao longo desta escrita vem sendo marcado: *aión*, o tempo da intensidade. Esse tempo, que não permite medidas, tampouco linearidade, muda a (nossa) relação com o tempo, pois vincula-se à sensação interna que cada um possui sobre aquilo que vive, experiência. Tempo de criação, inventividade, de presença e de inspiração. *aión* é o tempo da arte (pela arte), da brincadeira (pela brincadeira), do pensamento (pelo pensamento) (KOHAN, 2017, p. 13).

Em outras palavras, e na perspectiva de Skliar (2014a), o tempo da criança não é linear, evolutivo (pois o conduziria a morte) nem unidimensional (não ocorre por disciplina, esforço etc.), modos esses que, de alguma forma, expressam uma imagem de criança vinculada à falta, à incapacidade e à imaturidade. Pensar, contemporaneamente, o tempo da criança, segundo esse teórico, é associá-lo ao acontecimento vinculado à biologia humana, ou seja, uma afeição perceptiva a qual *õ*põe a humanidade em seu lugar, mesmo que pareça o contrário (SKLIAR, 2014a, p.167). Esse lugar em que a criança, com toda a integralidade de seu corpo, revela a sua abertura e disponibilidade para relacionar-se com o mundo. Este estado de presença, potência e intensidade expressado no tempo da criança *õ*é uma ameaça à celeridade e à urgência adultas. Por isso o adulto interrompe o tempo da criança (ibidem, p. 168).

Assim, pensar outras infâncias, para além da compreensão e legitimidade de diferentes infâncias (quilombolas, indígenas, brancas, negras, ricas, pobres, deficientes etc.), significa também compreendê-la como um conceito de tempo (*aión*), o qual se apresenta como ocasional, disruptivo, descontínuo, como algo que ainda não é, e desta forma, possibilita a inventividade vivida pela criança.

Na obra *Sociologia da Infância*, Abramowicz (2011) desenvolve o conceito de processualidade inventiva, pois, ao considerar a criança contemporânea como a criança do agora, entende que tal conceito permite inventar novos possíveis, gera outros olhares. Segundo a autora, a invenção colocada no centro do pensamento, ramifica-se para infinitos lugares, busca a conquista, a criação e a própria invenção, por estas questões, a infância (nascimento, algo novo) é possibilidade de o mundo ser outra coisa.

Desse modo, a ideia de infância como conceito de tempo, me inspira a pensar a educação formal como um (des)encontro de tempos (*khronos, kairós e aión*), em que, na maioria das vezes, representa um nó ao qual o professor, isoladamente, não consegue desatar, tornando-se, por vezes, gerador de incoerências entre os discursos em defesa dos direitos da criança e práticas escolarizante que não oportunizam suficientemente o tempo da experiência de infância. Essa experiência inclusive, que não se vincula à idade ou à cronologia, à linearidade, antes de tudo vincula-se ao acontecimento (SKLIAR, 2014a; ABRAMOWICZ, 2011; KOHAN, 2010, 2017).

Assim, nesta investigação e na condição de professora e pesquisadora, parece-me pertinente declarar que devemos à infância os gestos que, algumas vezes, dela roubamos. [...] Se tivéssemos que dizer algo sobre o assunto numa única frase: estar com as crianças é fazer com que a nossa infância própria durasse o tanto de tempo que nos fosse possível (SKLIAR, 2014b, p.138). Deste modo, a identidade de uma educação formal com infância(s), significa devolver à criança o direito e oportunidade de viver a sua intensidade, potência e inventividade, o que pode ser possível a partir de um equilíbrio e harmonia entre os três tempos aqui explicitados.

### 3.4 OS SEIS DIREITOS E AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

Dizem-lhe: que as cem não existem; A criança diz: ao contrário, as cem existem.<sup>24</sup> Loris Malaguzzi (1999, 2005, 2016, 2017) reconhecia os direitos das crianças em serem educadas em contextos dignos e exigentes que respeitem suas potencialidades e considerem todas as suas formas de manifestar-se no/com o mundo, criou a teoria-metáfora<sup>25</sup> das *cem linguagens*, a qual está vinculada a uma imagem de criança, ponto de partida (e filosófico) do projeto educativo que ele desenvolveu.

O autor via a criança com direitos, como alguém curioso e inventivo, produtora de cultura, com capacidade e potencialidade na experimentação e exploração do mundo e na comunicação dos seus pensamentos e emoções, assim como dos significados e teorias que ela cons-

<sup>24</sup> Excerto literário do poema de Loris Malaguzzi, "Ao contrário, as cem existem", retirado do livro *As cem linguagens da criança*, conforme consta nas referências deste documento.

<sup>25</sup> Usarei a expressão "teoria-metáfora" para manter presente ambos os significados. *As cem linguagens* é uma resposta à discussão política vivida na Itália na década de 1970, quando se privilegiava a escrita e leitura como linguagem da criança. A teoria relativiza essas duas linguagens não desvalorizando-as, mas sim, colocando-as entre uma ampla gama de linguagens, em que todas têm papel importante na aprendizagem e na vida (VECHI, 2017, não paginado). É também metáfora, essa linguagem utilizada por Malaguzzi para apoiar e expressar as ideias bem desenvolvidas, que fornecem ao trabalho pedagógico de Reggio a sua identidade distintiva (ibidem, não paginado) representada pelo poema "De jeito nenhum. As cem estão lá".

trói. Olhava para ela como uma nova humanidade que, *õdesde el nacimiento, desea sentirse parte del mundo, usar activamente una compleja (y no todavia valorada) red de capacidades y de aprendizagens, y capaz de organizar relaciones y mapas de orientación personal, interpersonal, social, cognitiva, afectiva e, incluso, simbólica* (MALAGUZZI, 2017, p. 20).

Já nas primeiras páginas da dissertação anunciei que buscaria a compreensão teórica (e prática) acerca dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva de Malaguzzi. Inicialmente a escolha pautava-se pela necessidade investigativa implicada na compreensão dos deslocamentos teóricos e práticos vinculados à BNCC-EI, uma vez que o documento brasileiro buscou inspiração na legislação italiana. Em seguida, passou a ser por inspiração a obra que ele desenvolveu, onde destaco a Carta dos Direitos (direitos das crianças, dos professores e dos pais); os princípios éticos, estéticos e políticos do projeto educativo da proposta italiana; a imagem de criança; a teoria das cem linguagens.

Durante os estudos e leituras sobre a abordagem malaguzziana ou abordagem de Reggio Emilia, como também é conhecida mundialmente, algumas características de Malaguzzi ganharam tonalidades no meu olhar, como se fossem uma paleta de fios coloridos disponíveis para a tecelã-pesquisadora, eu, não apenas compor esse texto, mas para por em suspensão a minha própria formação como aluna, professora e pesquisadora. Confrontar-me com minhas convicções, crenças e concepções, despir-me de algumas cores desbotadas pelotempo, foi fundamental durante esta trajetória.

Cada uma das cores desta paleta, implicadas na escrita de Malaguzzi ou de seus interlocutores teóricos (VECHI, 2017; RINALDI, 2012, 2014; HOYUELOS, 2013a, 2013b; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, 2016; FARIA, 2007)<sup>26</sup> tornaram visíveis uma expressão, uma intencionalidade, uma faceta deste homem-humano (artista, diretor de teatro, professor, pesquisador) que se revelou cromático e, portanto, impossível de ser apreendido, decifrado, tampouco aprisionado a um modelo fechado. Elas me ajudaram a (re)conhecer a rigorosidade com a qual ele conduzia o fazer pedagógico; seu inconformismo diante da mediocridade pois, em se tratando de criança, dizia que era (é) necessário dar o máximo; sua disposição em colocar as coisas em dúvida, confrontando a verdade; sua capacidade de narrar as coisas com emoção e relação estética; seu diálogo e amor profundo ao mundo e aos homens. Assim, sendo, declaro minha fragilidade humana, pois

---

<sup>26</sup> Os nomes explicitados como interlocutores teóricos são pessoas que estiveram ao lado de Malaguzzi e que, após a sua morte, mantiveram vivos os seus princípios e sistematizaram os conhecimentos construídos na coletividade, pela experiência e convivência e também a partir da documentação sistematizada por Loris enquanto esteve membro do governo municipal. Entre os nomes, a única brasileira é Faria, pesquisadora responsável pelas primeiras traduções em português da obra de Malaguzzi.

*[...] una de las mayores dificultades que presenta este texto viene establecida por la imposibilidad afectiva e intelectual de situarnos fuera de Loris Malaguzzi para estudiarlo. No podemos salirnos de él para objetivarlo, ni tampoco podemos estar demasiado dentro como para comprenderlo, en su complejidad. Nuestras emociones, creencias, formación, interrogantes y elecciones nos llevan a estar en ambos lados de la ficticia frontera y, quizás, en ninguno (HOYUELOS, 2013a, p. 21-22).*

Com esta breve introdução, anuncio as linhas que conduzirão essa sessão que pretende tratar dos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento explicitados na BNCC-EI. Relembrando: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se*, em articulação com a teoria-metáfora das *öcem linguagensö*. Para tanto, retomarei alguns aspectos da análise de tais direitos, vinculado ao texto da Base<sup>27</sup>, que não foram apresentados no capítulo anterior.

Na segunda versão revisada da proposta preliminar da Base, publicada em abril de 2016, no subtítulo *öBNCC, planejamento, gestão pedagógica e currículoö*, do Capítulo 1, em relação aos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, afirma-se que eles

*serão tanto mais efetivos quanto estiverem indissociavelmente relacionados às experiências culturais dos sujeitos, que não devem ser tratados indistintamente, ou considerados apenas em função das características gerais de sua faixa etária e condição social. Em outras palavras: não há concretização de objetivos de aprendizagens sem a consideração dos reais sujeitos de aprendizagem (BRASIL, 2016, p. 31).*

Tal excerto colocava em evidência o papel e responsabilidade coletiva (instituições e professores) e, não atribui apenas ou exclusivamente ao estudante (nesse caso, a criança) o compromisso de atingir tais objetivos, como histórica e culturalmente se fez, ora responsabilizando o próprio estudante (numa lógica transmissiva), ou o professor, a instituição escolar (como se esta fosse desvinculada e/ou não precisasse responder a demandas e exigências de um sistema educativo em nível macro) e nos últimos tempos, a organização e funcionalidade da família.

Considerar as experiências culturais dos sujeitos implica olhar e contemplar todos os envolvidos e que, direta ou indiretamente, afetam os sujeitos de aprendizagem. Nesta versão de 2016 há um indício e tentativa de, não apenas explicitar a complexa tarefa da promoção de um trabalho coletivo, como também manter presente a responsabilidade das secretarias, das instituições e dos professores na promoção dos direitos de aprendizagem.

Para seguir tecendo a compreensão de tais direitos, explicito outros elementos descritos na versão preliminar da Base (2016) que contemplava essa temática em um capítulo desti-

---

<sup>27</sup> Esta concepção tem influência nas deliberações da Conferência Nacional de Educação ó 2018 (CONAE-2018), na perspectiva da elaboração de políticas públicas educativas com a participação da sociedade em defesa da democracia e da conquista dos direitos da criança pequena.

nado para seu detalhamento. O Capítulo 2, *Princípios da Base Nacional Comum Curricular e Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, traz no primeiro parágrafo a seguinte redação: “Na BNCC, as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular” (BRASIL, 2016, p. 33). Imediatamente abaixo, outra referência nos ajuda a compor tal conceituação. Diz o texto: “são processos contínuos que se referem a mudanças que se dão ao longo da vida, integrando aspectos físicos, emocionais, afetivos, sociais e cognitivos” (ibidem, 2016).

O direito de aprender e se desenvolver no contexto da versão preliminar da Base são compreendidos como “oportunidade de e o meio para, ou seja, pretende pôr em perspectiva as oportunidades de desenvolvimento do aprendente e os meios necessários para a garantia de uma formação comum, os quais derivam dos eixos das interações (conviver e participar), da brincadeira (brincar e explorar) e da construção identitária (conhecer-se e expressar)” (BRASIL, 2016, p. 61). O capítulo 2 também afirmava os direitos das crianças, adolescentes, jovens e adultos, sujeitos da Educação Básica em relação aos princípios éticos, políticos e estéticos vinculados às Diretrizes.

Na versão final e homologada da Base, tais aspectos foram suprimidos. A retirada do quadro referencial que contextualizava a proposição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento pode gerar dúvidas e equívocos conceituais acerca do objeto em questão. Inclusive pelo fato de tais documentos e arquivos serem disponibilizados em ambiente virtual e, portanto, passível de serem excluídos a qualquer momento. Caso o profissional da Educação Infantil faça a leitura apenas da versão final da Base, encontrará somente no Capítulo 3, *Etapa da Educação Infantil*, no subtítulo “Educação Infantil no contexto da Educação Básica”, a menção contextualizada dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com a seguinte redação:

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p.35).

Na sequência do texto, apresenta-se então uma figura com a definição dos seis direitos, expressos pelos seis verbos descritos anteriormente (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se). Estes verbos são definidores das ações e origem dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, os quais se articulam com os prin-

cípios éticos, estéticos e políticos estabelecidos pelas DCNEI/2010a, conforme apresenta a Figura 6.

Figura 6 ó Seis direitos da criança pequena no contexto da BNCC-EI



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir de Fochi (2018).

Da segunda versão preliminar do documento para a versão final da Base, houve várias alterações a respeito do arcabouço teórico construído para fundamentar os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, bem como em relação aos objetivos de *aprendizagem e desenvolvimento*.

A segunda versão apresentava os seis direitos de *aprendizagem e desenvolvimento* a serem promovidos na Educação Infantil. Destes seis direitos emergiam, para cada um dos cinco *campos de experiências*, outros seis direitos de aprendizagem e, só então apresentava-se os objetivos de aprendizagem. O texto da versão preliminar expressa duas singularidades na proposição de um conjunto de objetivos: (1) pela característica dos ritmos e dinamicidade de cada criança, seria impossível prever que um determinado objetivo seja alcançado pela maioria das crianças em um mesmo tempo (BRASIL, 2016, p. 66); (2) diz respeito a uma perspectiva com relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que não os circunscreve a um único campo disciplinar, mas inclui conhecimentos de natureza distintas (ibidem).

Na versão final, os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para cada um dos *campos de experiências* e a contextualização sobre os objetivos de aprendizagem também foram suprimidos. Assim, em se tratando de direitos de aprendizagem e desenvolvimento abordados e contemplados na Base, permanecem as seis ações iniciais, as quais constituem-se na Base para pensar o currículo da Educação Infantil. No que diz respeito aos objetivos, a própria forma de nominá-los foi alterada. Na segunda versão aparecia como objetivo de a-

prendizagem e, na versão final, aparecem como sendo objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Outra mudança percebida neste item refere-se à quantidade de objetivos estabelecidos para cada campo de experiência e agrupamento etário, os apresentados no Quadro 11.

Quadro 11 – Comparativo quantitativo dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, por campos de experiências, entre a versão preliminar e versão final da BNCC-EI

	Educação Infantil					
	Creche				Pré-escola	
	0 a 1 ano e 6 meses		1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses		4 anos a 5 anos e 11 meses	
	Número de objetivos de aprendizagem e desenvolvimento					
Campos de Experiências <sup>28</sup>	2ª versão preliminar	Versão final	2ª versão preliminar	Versão final	2ª versão preliminar	Versão final
O Eu, o outro e o nós	5	6	5	7	5	7
Corpo, gestos e movimentos	5	5	5	5	5	5
Traços, sons, cores e formas	5	3	5	3	5	3
Escuta, fala, pensamento...	4	9	5	9	5	9
Espaços, tempos, quantidades...	4	6	5	8	5	8

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2018).

Não é possível, no âmbito deste estudo, aferir o impacto na sua totalidade, gerado pela supressão total ou parcial, alteração parcial, acréscimo e/ou permanência dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, vinculados a cada um dos *campos de experiências*. Explicitá-los nesse momento tem o propósito de compreender as diferentes visões e disputas em que o direito de aprendizagem está centrado. Como o foco deste estudo não está vinculado ao aprofundamento específico de análise entre as versões da Base, as questões até aqui explicitadas têm o propósito de investigar e analisar o que influencia e define, na política de currículo, as concepções em torno dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A BNCC apresenta, como figura de fundo (pois não está explícita no texto do documento), disputas entre diferentes teorias de aprendizagem, podendo citar, por exemplo, duas delas, uma pautada em Bloom (1971) e outra em Vigotski (1998, 2009). Considerando que a Base define 10 competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, ela retoma o conceito de *incompetência* vivenciado na educação na década de 1970. O conjunto de objetivos propostos no contexto da Base está sustentado pela concepção teórica da *Taxo-*

<sup>28</sup> A nomenclatura completa do quarto campo de experiência é: Escuta, fala, pensamento e imaginação; e do quinto campo de experiência descrito no Quadro 11, é: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. A escrita reduzida é apenas por fins de estética entre os espaços do quadro.

*nomia de Objetivos Educacionais*, de Bloom (1971), os quais estão pautados em competências, habilidades e atitudes. Essa teoria, formulada na década de 1950, apresenta uma estrutura hierarquizada de categorias cognitivas (ou categorias de pensamento), cujo critério é a complexidade das operações mentais para abordar situações complexas encontradas no processo de aprendizagem (MORETTO, 2010, p.21). Para este teórico, a aprendizagem se desenvolve em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor.

A concepção de aprendizagem na perspectiva de Vigotski (1998, 2009) vincula-se ao sujeito cognoscente e na sua interação com o objeto de conhecimento (com o mundo e com a cultura) e na relação com o mediador. Estudioso da aprendizagem, desenvolveu a teoria das Funções Cognitivas Superiores (resulta da mediação e da inter-relação entre pensamento e linguagem); da Zona de Desenvolvimento Proximal (identificação do potencial para o desenvolvimento); e da mediação (utilização de técnicas e signos para mediar a relação do sujeito com o objeto e/ou ambiente a que pertence; considera a linguagem um signo de mediação por excelência). Essas concepções afetam a definição de ensino e de aprendizagem construídas socialmente nas últimas décadas, de modo que, na perspectiva sociocultural e sociointeracionista, aprender é concebido como construção de significados enquanto o ensinar significa oportunizar tal construção.

Considerando as questões teóricas implicadas na concepção de aprendizagem, na dimensão deste estudo, a qual se vincula ao ciclo de políticas, como método de análise de políticas educativas pretendo desenvolver a argumentação centrada na perspectiva do direito à aprender, fundamentada em Malaguzzi. Este teórico também é um conhecedor das teorias vigotskianas. No entanto, para esse intelectual, *¿en cambio, no siempre los procesos de aprendizaje son, primero intersubjetivos y, posteriormente, intrasubjetivos?* (HOYUELOS, 2013a, p. 118), considera ainda necessário a existência de uma relação dialética entre o inter e o intra. Outro fator que se destaca na perspectiva malaguzziana é a relevância que ele atribui à dimensão da subjetividade da pessoa. Além disso,

*[...] vê demasiado lineal el proceso de aprendizaje em la concepción de Vygotsky: de una capacidad a otra mayor. Y resulta peligroso porque no siempre, no al menos desde todos los puntos de vista, la zona de desarrollo potencial está más avanzada que la zona de desarrollo real. Tampoco acepta Malaguzzi que el adulto se le reconozca una mayor capacidad que al niño. Queremos decir que, en ocasiones, el niño, con su cultura, puede ser zona de desarrollo próximo para un adulto que quiere aprender* (HOYUELOS, 2013a, p. 119).

Dada a importância e relevância do pensamento e obra de Loris Malaguzzi, pedagogo contemporâneo que se dedicou, pessoal e profissionalmente, à educação de crianças pequenas,

cuja produção e legado (teórico e prático) influencia políticas e práticas educativas que ultrapassam a esfera local e nacional, sendo, atualmente, fonte de inspiração em nível internacional, retomo, a partir desse ponto do texto, aspectos vinculados a história e trajetória do educador italiano, de modo a atribuir sentidos ao que desenvolverei a seguir em relação aos seis direitos e às cem linguagens.

Para tanto, busco nas palavras de Ana Lúcia Goulart de Faria a apresentação inicial desse pedagogo italiano, que implementou uma proposta educativa na cidade de Villa Cella, Itália. Diz ela:

Loris Malaguzzi nasceu em 1920. Nessa época, Walter Benjamin, Vygotsky e Mario de Andrade já estavam construindo e publicando uma nova concepção de criança inventiva, imaginativa, portadora de história, produtora de culturas e sujeito de direitos. A partir do final da Segunda Guerra Mundial, nosso professor primário vai cursar psicologia em Roma quando inicia em Villa Cella aquela que será sua aventura de Reggio Emilia. Comunista, feminista, criançaista, vai revolucionar de vez o conceito de infância como pré-pessoa, apenas como um vir a ser adulto. (...) Promotor de uma filosofia da educação inovadora, criativa, capaz de valorizar o patrimônio de potencialidades e recursos que emergem das diferentes 100 linguagens da criança (FARIA, 2007, p. 276).

Fim da Segunda Guerra, início da história e influência de Malaguzzi na educação para a infância italiana. Em uma entrevista concedida a Lella Gandini, o professor italiano revive algumas memórias sobre o seu percurso, que começa assim:

Eu tenho o privilégio de lembrar com imagens que ainda são claras. Quando as notícias chegaram à cidade, lembro que a minha reação foi confusa e incrédula. Dizia-se que, em Villa Cella, as pessoas haviam se unido e montado uma escola para as crianças pequenas; haviam tirado os tijolos das casas bombardeadas e os utilizados para construir as paredes da escola. (...) É por isso que subi em minha bicicleta e fui até Villa Cella. Um fazendeiro nos arredores da vila me confirmou; ele apontou o lugar, muito adiante. Havia pilhas de areia e tijolos, um carrinho de mão cheio de martelos, pás e enxadas. Atrás de uma cortina de tapetes para protegê-las do sol, duas mulheres martelavam o cimento velho dos tijolos. (...) Todos os meus pequenos modelos foram comicamente revirados: que a construção de uma escola se desse por meio do povo, de mulheres, de fazendeiros, de funcionários era em si traumático. (...) Trauma ou paradoxo, ainda assim era verdade, e eu gostava. Estava empolgado pelo modo como isso revirava todo tipo de lógica e preconceito (...), abrindo horizontes inteiramente novos de pensamento (MALAGUZZI apud BARAZZONI, 2000).<sup>29</sup>

Tanques de guerra, caminhões e cavalos abandonados não eram apenas sobras da Segunda Guerra e que marcavam um tempo de destruição e sofrimento; simbolizavam a esperança de um novo amanhecer, pois a venda desses itens representava a possibilidade de obter

<sup>29</sup> O texto completo encontra-se na apresentação da entrevista realizada por Gandini e referenciada em Malaguzzi (1999).

o recurso financeiro para construir a escola. Homens e mulheres da comunidade trabalhavam à noite e aos finais de semana empenhados na construção de uma escola para seus filhos e filhas. Nessa época, Malaguzzi era professor em escolas do Estado e, diante de tal contexto, decidiu que durante o dia seguiria sua ocupação docente e à noite também iria auxiliar na construção da escola operada pelos pais.

O contexto daquele período e diante da dificuldade posta pela língua, pois as crianças daquela cidade falavam o dialeto com seus pais e não a língua italiana oficial, o pedagogo percebeu que não eram apenas as crianças que precisavam aprender, eles próprios, os adultos envolvidos, também. Diante de tal complexidade, Malaguzzi (1999, p. 61) assumiu, junto às famílias e educadores, que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças.

Este pensamento, utilizado como resposta diante de um conflito a resolver, passou a ser um princípio norteador do trabalho pedagógico que deu origem e concretude, na história italiana, a uma escola para crianças pequenas. Segundo Malaguzzi (1999, p. 62), havia um desejo muito forte em reconhecer o direito de cada criança ser protagonista e a necessidade de manter a curiosidade espontânea de cada uma delas em nível máximo, o que implicaria na manutenção da decisão tomada: aprender com as pessoas (crianças, professores, família).

A aprendizagem da criança, nesta perspectiva, não é um resultado ou uma resposta automática daquilo que é ensinado a ela, mas são decorrentes da própria capacidade e realização da criança em resposta as suas ações e atividades. Deste modo, para Malaguzzi (1999, 2017), as crianças desempenham uma função ativa no processo de construção e aquisição da aprendizagem. Essa imagem de criança vai se consolidando conforme ele vai

[...] descobrindo como tudo pode mudar se você enxerga o indivíduo como sujeito. Assim, o conceito de subjetividade e de intersubjetividade estava surgindo nessa época, como um debate cultural e também político. E foi nesse contexto que o conceito de direitos apareceu, em contraposição ao conceito de necessidades. O conceito de cidadania baseado em necessidades é completamente diferente do conceito de cidadania fundamentado nos direitos (RINALDI, 2012, p. 330).

Desde o princípio das escolas de Educação Infantil, Malaguzzi buscava a equidade como forma de combate às desigualdades sociais, pois entendia que todos os homens e todas as mulheres são sujeitos de direitos diversos. Essa concepção influencia sua gestão na cidade de Reggio Emilia, a qual acontece após a experiência vivida em Villa Cella, com o surgimento da primeira escola municipal infantil, simbolizando um marco histórico na conquista do

direito da criança pequena ao acesso a uma escola pública e laica (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, 2016).

Em 1993, Malaguzzi, compreendendo a importância da participação dos pais, dos professores e da própria criança no processo educativo, escreve a Carta dos Direitos<sup>30</sup>, texto em que contempla: (1) direitos das crianças; (2), direitos dos educadores; (3) direitos dos pais. Neste constructo acerca dos direitos, legitima o papel e responsabilidade de cada um dos três atores no processo de educação para a infância. Inicialmente, destaco, a partir de dois excertos da Carta, aspectos referentes ao direito dos pais e educadores respectivamente. São eles:

*Los padres tienen derecho a participar activamente, y con la libre adhesión a los principios estatutarios, en las experiencias de crecimiento, de atención, de formación de sus propios hijos confiados a la institución pública.*

*Los maestros y el resto de profesionales de cada escuela tienen el derecho a contribuir en la elaboración y en la profundización de los marcos conceptuales que definen los contenidos, las finalidades y las prácticas de la educación; mediante debates abiertos en el seno del equipo, con los miembros de la coordinación pedagógica y de los consejos de gestión social, y en sintonía con los derechos de los niños e los de los padres (MALAGUZZI, 2005, p.57-59).*

Ao destacar os direitos dos pais e educadores, na citação acima, não pretendo subjugar os direitos das crianças. O faço para dar ênfase à segunda e terceira centralidades implicadas na proposta desenvolvida por Malaguzzi. Ao falar dos direitos humanos, explicito no início deste capítulo que, para este teórico, não é possível promover os direitos das crianças de modo apartado dos direitos dos homens e das mulheres (professores/as e pais). Além disso, a abordagem malaguzziana revela-se a favor de uma pedagogia relacional, a qual supõe uma tripla centralidade: criança, professor e pais. Na prática, *todo eso quiere decir que la pedagogia de la relación entra en una red que siempre se tiene que reinventar, comunicar y ser capaz de efectuar encuentros múltiples* (ibidem, p. 52-53).

Em relação aos direitos das crianças, o texto da Carta vai reafirmar, filosófica e politicamente, não apenas os direitos como também uma imagem de criança:

*Los niños tienen derecho a ser reconocidos como sujetos de derechos individuales, jurídicos, civiles, sociales: portadores y constructores de culturas propias y, en consecuencia, participes activos en la organización de su identidad, su autonomía y sus competencias, através de la relación y las interacciones con los iguales, con los adultos, con las ideas, con las cosas, y con los acontecimientos diversos e imaginarios de mundos en comunicación (MALAGUZZI, 2005, p. 55)*

Os direitos destes três atores da escola infantil, em diálogo e relação, corroboraram na construção de um projeto pedagógico que provoca a constituição de outro contexto educativo,

---

<sup>30</sup> Ver texto na íntegra no Anexo A.

ou seja, pensado como lugar de criação e produção de cultura infantil, que será desencadeado pela implementação do Ateliê como sendo um dos eixos da pedagogia, onde, o papel do ateliê-erista terá fundamental relevância na visibilidade das múltiplas linguagens utilizadas pela criança. A dialética implicada na relação entre os diferentes protagonistas que atuam na escola da infância e a concepção de pedagogia por eles defendida afeta diretamente no entendimento de como a criança aprende, provocando uma reconstrução sobre a concepção de aprendizagem.

Coloca-se em suspensão algumas ideias a respeito do ensino, no sentido da transmissão, para dar espaço de atuação para a criança aprender. Para Malaguzzi (1999, p. 93), o objetivo da educação é aumentar as possibilidades para que a criança invente e descubra. As palavras não devem ser usadas como atalho para o conhecimento. Assim, o professor ancora seu fazer na pedagogia da escuta e por meio da observação sistemática, cuidadosa e rigorosa, sobre aquilo que a criança faz, pensa, imagina, produz e constrói, retroalimenta a curiosidade infantil na medida em que lhe proporciona contextos educativos potentes.

De acordo com Hoyuelos (2013a, p. 23)<sup>31</sup>, *õen Loris Malaguzzi, no existe ninguna idea teórica (o principio educativo) o filosófica que no haya puesto ó de alguna manera ó en práctica (en forma de estrategias concretas)õ*. Diz ainda que o pensamento e obra do pedagogo italiano é complexo e por isso não pode ser colocado ou tomado como um modelo prescritivo que possa ser reproduzido. Na obra *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Alfredo Hoyuelos (2013a) apresenta uma sistematização entre os princípios de atuação (fins e valores que orientam a pedagogia de Malaguzzi) e as estratégias que orientam a materialização de tais princípios. Como o próprio autor menciona (ibidem, p. 23), a urdidura é composta por três fios: ética, estética e política. Os três quadros completos, sistematizados pelo autor, constam no Anexo 2. Em virtude da limitação do objeto de estudo, necessitei fazer um recorte dos elementos que integram os referidos quadros, de modo que a fundamentação sobre os direitos que vem sendo tecida neste capítulo na perspectiva da dimensão ética, seja agora complementada, especificamente, pelas estratégias vinculadas ao princípio 3 de caráter ético: *õEl niño es un sujeto de derechos históricos y culturalesõ* (HOYUELOS, 2013a, p. 25). E a teoria das cem linguagens, fundamentada além da dimensão e princípio acima citados, pela dimensão estética, a partir do princípio 2, de caráter estético:

---

<sup>31</sup> Alfredo Hoyuelos conviveu com Malaguzzi em Reggio Emilia, durante os seus estudos de doutoramento. Pesquisou durante seis anos a obra do estudioso italiano. O primeiro e segundo tomo de sua tese trata da dimensão ética e estética do pensamento de Malaguzzi e o terceiro refere-se à catalogação do material documental.

õ*Construir pedagogia es soñar la belleza de lo insólito*ö(ibidem) e as duas estratégias associadas a este princípio.

No princípio 3, de caráter ético: A criança é um sujeito de direitos históricos e culturais, três estratégias são apresentadas: (1ª) defesa dos direitos das crianças, dos educadores, da família e da mulher; (2ª) a identidade da escola e da educação infantil; (3ª) desenvolver os direitos da infância tomando emprestada a voz de suas cem linguagens. Alguns argumentos associados a estas três estratégias já foram anunciados nesta tessitura. Dando sequência, parece-me relevante complementar, em relação à primeira estratégia, a interdependência sistêmica dos direitos dos três protagonistas já anunciadas na carta dos direitos, os quais se vinculam ao reconhecimento subjetivo e intersubjetivo de sujeitos históricos codependentes (HOYUELOS, 2013a). A inclusão da mulher está profundamente ligada à conquista dos direitos da criança, provocada pelos movimentos sociais e feministas, e ao reconhecimento de sua desvalorização nas diferentes culturas, aspectos que afetam a vida da criança.

Em relação à segunda estratégia, sobre a identidade das escolas e da Educação Infantil, um aspecto importante defendido por Malaguzzi refere-se ao rompimento com alguns estereótipos sociais para õ*hacer ciencia de la educación desde las primeras edades, así como desarrollar todas las capacidades infantiles por medio de proyectos pedagógicos*ö (HOYUELOS, 2013a, p. 299), e este seria o ponto de partida para a construção de uma identidade para a Educação Infantil, de modo que ela não seja vista ou associada apenas a uma demanda individual ou ainda como uma necessidade social, porque isso repercutiria na imagem de criança e a uma infância vinculada à necessidade e não a direitos.

Uma escola que se constitui e vincula a imagem de uma infância de direitos, na prestação de serviços, de acordo com a segunda estratégia, precisa cuidar e evitar alguns riscos: (a) o assistencialismo; (b) uma pedagogia pediátrica (forte vinculação com a saúde); (c) uma pedagogia de enfermagem (associado aos cuidados implicados no atendimento a crianças com distúrbios, deficiências, desvios de comportamento, etc.); (d) pedagogia conteudista (focada em programas curriculares); (e) a antecipação (consequência da anterior, se converte em preparação para o ensino fundamental); (f) a estimulação precoce (um alerta as questões de aceleração da aprendizagem, frequente em algumas culturas e também associada aos itens õdö e õeö); (g) as apostilas (objetivo mercantilista); (h) o maternalismo (substituição da mãe; vincula-se ao item õaö); (i) uma pedagogia por área; por segmentação (de modo que a criança perca sua integralidade, sua unidade); (j) a falsa ideia de separação entre o trabalho social e educati-

vo da instituição; (k) a falsa continuidade (processo educativo entendido como linear e acumulativo); (l) os modismos pedagógicos.

Por fim, a terceira estratégia do princípio ético, ou seja, para desenvolver, ou poderíamos dizer, promover os direitos da infância (a escola, o professor) toma-se emprestada a voz da criança, expressa em suas cem linguagens. Tomar emprestada a sua voz, na perspectiva de Malaguzzi significa fazer ouvir o que dizem as crianças, de modo a romper a cultura adulto-cêntrica. *õUna voz que, como metáfora, significa los cien lenguajes. (...) Lo más importante es que los niños son protagonistas, en primera persona, de su historia.(...). Existe una sintonía entre los cien lenguajes de los niños y las cien escuchas de los adultosö* (HOYUELOS, 2013a, p. 319-320).

A expressão ãa criança tem cemõ do poema de Malaguzzi, para além de uma resposta ao mundo adultocêntrico (da sociedade; da cultura; da escola), simboliza também *õcien preguntas, cien interrogantes, cien hipótesis y cien tesis para los cien derechos de la infancia. Cien formas de salir de una imagen pobre y simplificada de infancia a través de proyectos concretos que son la declaración testimonial de um fin éticoö* (HOYUELOS, 2013a, p. 324). A teoria-metáfora das *cem linguagens*, neste sentido, vincula-se a uma ética atrelada à pluralidade implicada nas diferentes perspectivas de cada humano envolvido no processo, assim como, da influência da cultura na construção de conhecimentos, gerando contínuos processos de aprendizagens.

O princípio estético 2 ó construir uma pedagogia é sonhar com a õbeleza do insólito ó, revela nas palavras que o define, o encantamento de Malaguzzi por aquilo que gera estranhamento e assombro. Sendo artista buscava *õla estética de conocer lo nuevo, o de ver lo mismo con las gafas de lo insólitoö* (HOYUELOS, 2013b, p. 120), ou seja, buscava estranhar tudo aquilo que lhe parecia familiar. Nesse contexto nasce a pedagogia da escuta, pois ao escutar atentamente as crianças, buscava o que elas traziam de novidade para aquilo que de alguma forma já era conhecido, familiar ou ainda, passa despercebido pelo adulto, associando-se assim ao assombro. Para ele *ões necesario que nos demos cuenta, en primer lugar, del asombro que se lee em los ojos de los niñosö* (ibidem, p. 122).

A materialização deste princípio na abordagem de Malaguzzi ocorre por meio de duas estratégias: (1ª) o Ateliê; (2ª) a metáfora. O primeiro se constitui em um espaço de apoio ao desenvolvimento da comunicação e das cem linguagens. Tal estratégia auxilia no processo de conhecer, de estruturar e sistematizar o conhecimento e organizar o aprendizado (RINALDI, 2012). É também um espaço metafórico uma vez que simboliza esse espaço de investigação e

pesquisa ao qual a escola para a infância se propõe a ser para promover a aprendizagem das crianças e a produção de cultura infantil.

A metáfora, segunda estratégia, é compreendida como uma ferramenta genuína de cognição, recurso muito utilizado pelo próprio Malaguzzi para expressar seu pensamento, pela sua força e potência em criar novos sentidos e realidades, pois muda a relação com as coisas a qual se designa. A metáfora *õentendida en el sentido aristotélico como la transferència de una parte de las resonancias suscitadas por la palabra a outra palabra. [...] como una transgresión lingüística y simbólica que permite establecer una nueva interpretación* (HOYUELOS, 2013b, p. 174).

A defesa de Malaguzzi pela constituição de um espaço como o Ateliê e a inserção do atelierista, profissional que dá apoio e suporte às conexões poéticas (VECHI, 2017), atuando em conjunto com o educador na escola para a infância associa-se à imprevisibilidade da aprendizagem, posta em sua abordagem. Imprevisível no sentido de que o adulto (professor; atelierista) não controla a aprendizagem da criança, tampouco como ela se relaciona com os contextos educativos que lhe são ofertados.

No contexto da obra de Malaguzzi, a aprendizagem pode ser compreendida como um valor quando se aceita que ela é um õlugar de relaçãoõ que requer o acolhimento da complexidade, conflitualidade e própria imprevisibilidade da aprendizagem humana (RINALDI, 2014). Na concepção de criança como sujeito de direitos assume-se que a sociedade tem o dever de promover os direitos exigíveis com base na lei, e também que a criança constrói direitos conforme protagoniza a cultura infantil por meio de sua ação autoral.

Nesse sentido, e em articulação com o texto desenvolvido no subtítulo 3.2, a criança como sujeito de direito, explicitarei que a criança associa o direito com o fazer, mais explicitamente com aquilo que ela pode fazer. Disse, ainda, que os seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* definidos na Base simbolizam as ações que revelam os modos da criança sentir, pensar e agir no mundo, o como ela constrói e significa seus percursos investigativos de aprendizagens. O Quadro 12, abaixo, inspirado na obra de Malaguzzi, explicita aspectos teóricos acerca dos seis direitos.

Quadro 12 ó Inspirações teóricas na definição dos seis direitos

Direito	Aproximações teóricas à perspectiva de Malaguzzi <sup>32</sup>
<b>Conviver</b>	As crianças são biologicamente predispostas a se comunicar, a existir em relação, a viver em relação (RINALDI, 2012, p. 126).
	A atmosfera da escola convida à familiaridade, ao diálogo, à diminuição da distância entre as pessoas e a legitimação de um contexto aberto e democrático para a convivência. <i>õUna escuela de enorme eficacia y hospitalidadõ</i> (MALAGUZZI, 2017, p. 52).
	Revela-se em um desejo, uma necessidade que toda criança expressa e quer satisfazer em adequadas situações e contextos que favorecem a interação. A escola por excelência é um lugar de convivência e interação entre vários adultos e crianças (MALAGUZZI, 2017).
<b>Brincar</b>	Criança se revela ativa, competente, crítica e desafiadora pois produz mudança e dinamicidade nos sistemas em que atua (RINALDI, 2012).
	Capacidade de associar e desassociar realidades possíveis, de elaborar metáforas e paradoxos criativos, de construir os próprios símbolos e códigos enquanto aprende a decodificar os símbolos e códigos estabelecidos (RINALDI, 2012, p. 157).
	<i>Capacidad de inventar e interpretar situaciones nuevas y creativas con empatia con las cosas y con los demás</i> (HOYUELOS, 2015, p. 119).
	<i>Es aventura, incertidumbre, azar, sueño, viaje a lo desconocido, virtualidad [...] un espacio de posibilidad como âmbito estético</i> (HOYUELOS, 2015, p. 126).
<b>Participar</b>	<i>õSentirse protagonista y responsable de los acontecimientos presentes y futurosõ</i> (HOYUELOS, 2013a, p. 332).
	Sentir-se parte e participante [...]. A participação pede que as finalidades educativas e pedagógicas sejam declaradas, mas ao mesmo tempo, precisa de imprecisão e de espaços de possibilidade (RINALDI, 2014, p. 46).
	Quem participa (...) coloca em jogo o próprio crescimento e o faz com base nas próprias expectativas e do próprio projeto. Há uma recursividade relacional entre quem educa e quem é educado, entre quem aprende e quem ensina. Há participação, paixão, compaixão, emoção. Há estético (RINALDI, 2014, p. 46).
	Um cenário e contexto participativo oferecem surpresas agradáveis às crianças, aguçando sua curiosidade e interesse por aquilo que está ao seu redor (MALAGUZZI, 2017).
<b>Explorar</b>	Ação que move a criança ativa na busca em atribuir sentidos, em procurar cotidianamente algo para extrair um significado para aquilo que afeta a sua vida (RINALDI, 2012, 2014)
	õA criança morre se tirarmos dela a alegria de perguntar, de examinar, de explorar. Ela morre se perceber se o adulto não está suficientemente próximo para ver quanta força, quanta energia, quanta inteligência, inventividade, capacidade e criatividade ela temõ (RINALDI, 2012, p. 107-108).
	Vincula-se espontaneamente a experiência de viver, brincar, negociar e pensar das crianças (MALAGUZZI, 2017, p. 30).
<b>Expressar</b>	Os sentidos que as crianças produzem, as teorias explicativas que elas desenvolvem na tentativa de encontrar respostas são da máxima importância, (...) revelam como as crianças percebem, questionam e interpretam a realidade e seus relacionamentos com ela (RINALDI, 2012, p. 205).
	Desde os primeiros anos de vida, as crianças tentam produzir teorias interpretativas, compartilhando generosamente respostas sobre aquilo que está em seu entorno, para tanto, o que ela precisa é de um contexto de escuta onde ela possa se expressar (RINALDI, 2012).
<b>Conhecer-se</b>	Vincula-se a dimensão estética, ao que Malaguzzi vai referir-se de õsedução estéticaõ vinculada a organização do espaço, pois a estética revela-se em uma condição que coloca o sujeito em ressonância, em sintonia com o mundo. (HOYUELOS, 2013b)
	Conhecer é esta vibração estética da criança com o mundo à sua volta, õé a vibração estética que nos empurra a dar nomes, nomes as figuras e cores, e as figuras e cores que parecem não existirõ (FOCHI, 2016b, não paginado).
	A ação ou ato de conhecer significa para o sujeito õum ato criativo, que envolve assumir responsabilidade, autonomia e liberdade. O conhecimento, ou melhor, o saber subjetivo, torna-se responsabilidade individual e, para se realizar, precisa de otimismo e de futuroõ (RINALDI, 2014, p. 47).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

<sup>32</sup> As definições expressas no Quadro 12 inspiram-se na escrita de Malaguzzi, bem como nos seus interlocutores teóricos nominados anteriormente.

Os excertos literários explicitados no quadro acima, certamente não esgotam ou contemplam a complexidade e totalidade de suas definições; elas são, como bem sinalizei, inspirações que ajudam a contextualizar concepções que se associam ao contexto educativo e a escolha de uma abordagem que irá inspirar uma prática pedagógica. Os direitos não acontecem por si, decorrem do reconhecimento e da importância a ele atribuída e, portanto, se efetiva pela materialização de uma ação. Nesse sentido acredito que este contorno teórico o qual busquei explicitar corrobora para a sua promoção, ou seja, oportunizá-los para que as crianças possam deles usufruir.



#### 4 APRENDER PELA EXPERIÊNCIA: UMA GRAMÁTICA EDUCATIVA DA ESCOLA PARA AS INFÂNCIAS<sup>33</sup>

Estamos, evidentemente, usando a fantasia para estabelecer uma relação ativa com a realidade (RODARI, 1982, p. 30).

Aprender pela experiência é uma expressão que provoca uma espécie de evocação de memórias de experiências de vida. Falar de experiência está profundamente ligado à vida, com aquilo que ocorre com o sujeito e afeta a sua subjetividade, seu modo de ser, sentir e estar no mundo. Não nascemos humanos, nos tornamos humanos. Uma humanidade que se desenvolve e ocorre por meio da linguagem (MATURANA, 2004), um linguagear amoroso e brincante que dá sentido e significado às aprendizagens humanas.

Pensar a educação de crianças pequenas, nesse sentido, requer a consideração daquilo que compreendo como necessidade do humano e que representa simultaneamente a própria potencialidade humana: sua capacidade imaginativa e criativa, cuja essência foi capturada pelo olhar de Malaguzzi, ao propor as cem linguagens da criança. Como diz Rinaldi (2012, p.340), as cem linguagens como um lago com muitas, muitas fontes nele desaguando. E, se ao invés de água, fossem fontes de inspiração?

Quantas gramáticas somos capazes de criar para educar uma criança com cem linguagens? De acordo com Malaguzzi, se a criança tem cem, o professor de criança precisa ter mil linguagens, pois isso lhe permitiria ampliar as possibilidades e oportunidades dela, de modo a construir uma escola em que a criança seja não apenas aquela que consome a cultura, mas a que produz e reinventa a cultura. E a cultura infantil se produz permeada por uma gramática da fantasia, do estupor, do maravilhamento, onde a imaginação, de acordo com Rodari (1982), é uma função da experiência.

##### 4.1 CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS: O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O alicerce da BNCC-EI são os seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* (conviver, brincar, explorar, participar, expressar e conhecer-se), ou seja, os direitos se constituem na base da Base e os *campos de experiências* são os meios previstos para a sua promoção, a

---

<sup>33</sup> Gramática Educativa como metáfora para expressar o arcabouço de palavras-sentidos que inspiram uma prática pedagógica que respeite a criança como sujeito com direitos e cem linguagens. A escrita inspira-se nas leituras da gramática pedagógica de Fochi (2015), em diálogo à gramática da fantasia de Rodari (1982) e, especialmente inspirada em Josiane Pareja, diretora da Ateliê Carambola (SP), pelas inúmeras gramáticas que generosamente compartilhou comigo no ano de 2018.

forma de torná-los acessíveis às crianças pequenas. Algumas relações entre a Base e as DCNEI são explicitadas no documento mandatário, outras ficam subentendidas por quem as lê; o documento reafirma a dimensão do cuidar e do educar como indissociáveis do processo educativo, mantendo o compromisso com a integralidade do sujeito; considera as interações e brincadeiras como eixos estruturantes da ação pedagógica para definir os direitos e mantém a centralidade das crianças. Na relação entre os seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* e os princípios éticos, estéticos e políticos expressos nas Diretrizes, fica implícita a leitura do texto final.

As DCNEI também anunciavam uma definição de currículo por eixo, campo ou módulo de experiência. A decisão pela proposição de um currículo organizado em *campos de experiências* vincula-se aos elementos anteriormente explicitados e, segundo Fochi (2018), ao fato de que o currículo nas últimas décadas é um conceito em transformação e, para a infância, está centrado na experiência da criança.

Por influência dos RCNEI, até então o currículo da primeira etapa da Educação Básica apresentava, predominantemente, uma organização em quatro áreas do conhecimento (BARBOSA, 2009, 2010) e, de acordo com Fochi (2018), quando ele, Barbosa, Cruz e Oliveira (assessores técnicos da primeira e segunda versão preliminar) se reuniram para pensar o texto inicial da Base, entenderam que esta forma de organização não respondia às especificidades da infância, e que os *campos de experiências* possibilitariam a triangulação das três dimensões já contempladas nas DCNEI, ou seja: o conhecimento, as práticas culturais e as múltiplas linguagens.

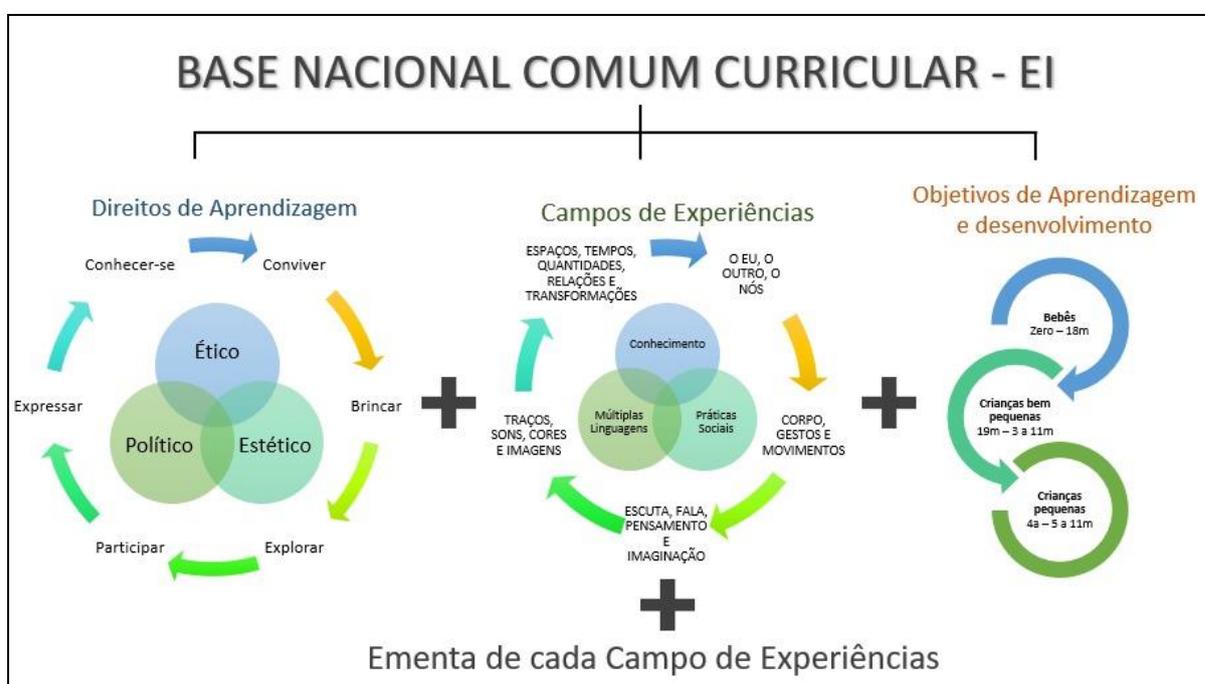
Essa concepção e organização curricular são originárias das políticas educativas da Itália. Na primeira proposta italiana (1991), os campos se aproximam das áreas do conhecimento e, na revisão realizada em 2012, os italianos atualizam cada um dos *campos de experiências* (nominados no Capítulo 1), conseguindo fazer a diferenciação. Nesse sentido, Paulo Fochi (2018) menciona que os *campos de experiências* contemplados na BNCC-EI não se equiparam às áreas do conhecimento utilizadas anteriormente no currículo. Entende, também, que este modo de organização curricular tem o propósito de provocar a renovação das práticas pedagógicas na escola de Educação Infantil.

O contexto de produção do texto da Base para a Educação Infantil apresenta os seguintes pontos-chaves de análise: a Base como política curricular; *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* como promotores de igualdade e equidade, isto é, os mesmos direitos para os meninos e meninas como ponto de partida, *campos de experiência* como arranjo curricular;

objetivos de aprendizagem e desenvolvimento como referências de aprendizagens possíveis a partir da experiência da criança. Em um colóquio sobre o currículo da Educação Infantil, realizado em São Paulo, Barbosa<sup>34</sup> menciona que a discussão do currículo é adequada ao contexto contemporâneo, mas a operacionalização dele ainda é tradicional.

Esse é um indício e um possível alerta sobre o descompasso entre o *contexto do texto* (Lei) e o *contexto da prática* (BALL; MAINARDES, 2011, grifo do autor), pois o atual arranjo curricular para a Educação Infantil apresenta uma complexidade de elementos (conceitos, concepções etc.) interdependentes, conforme mostra a Figura 7.

Figura 7 O arranjo curricular no contexto da BNCC-EI



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2018), a partir de Fochi (2018) (arquivo mídia).

A posição de cada componente que integra a BNCC-EI (direitos; campos de experiências; objetivos) mostra o percurso a ser considerado na prática educativa e a não hierarquização de um ou outro elemento. Assim como a circularidade e horizontalidade expressas na imagem tornam visíveis as relações existentes, os seis direitos não acontecem isolados, mas relacionados entre si. Na prática, é possível que vários direitos sejam contemplados simultaneamente e, em diferentes *campos de experiências*. Ao mesmo tempo, não é regra que todos ou mais de um direito aconteçam simultaneamente. Por ser algo novo, a compreensão dos

<sup>34</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QTfDIsvsAU>>. Acesso em: 15 out. 2017.

*campos de experiências* requer a leitura e conhecimento dos seus significados seja pela compreensão conceitual expressa e anunciada no próprio título, seja pela ementa que o define.

Cada um dos cinco *campos de experiências* oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, objetos, situações e atribuir-lhes um sentido pessoal, mediados pelos professores para qualificar e aprofundar as aprendizagens feitas (BARBOSA; CRUZ; FOCHI; OLIVEIRA, 2016, p. 23) e, portanto, com potencial para inspirar a tomada de decisão sobre aquilo que tem mais significado no cotidiano vivido por e em cada realidade (de criança, de escola, do território nacional).

Os *campos de experiências* tornam-se o fio condutor para pensar e organizar o currículo para a infância. Subvertem a lógica disciplinar de estruturar o conhecimento por estarem ancorados nas experiências da criança, o que implica uma pedagogia relacional, onde o conhecimento se produz na interação entre criança e mundo; criança e criança; criança e adulto (professor, família). Conforme sinalizavam as Diretrizes, a produção de saberes, ao sustentar-se nas relações e interações, tensionam para que as práticas educativas reconheçam no cotidiano as experiências concretas da vida da criança as quais apresentam-se em uma pluralidade cultural, uma vez que a escola representa o convívio entre os diferentes e um espaço de coletividade.

O desenvolvimento de um currículo pautado em *campos de experiências* ancora-se em uma imagem de criança ativa. Reconhece que ela age, cria e produz cultura convivendo, brincando, explorando, participando, expressando, conhecendo(-se). Nesse fazer e agir da criança, narrativas são construídas em uma relação dialógica, inspirada em teorias plurais e abertas ao questionamento e ao reconhecimento de saberes transitórios, pois a experiência ao mesmo tempo que possibilita a aproximação com a cultura e a tradição humana, tem potencial e abertura para reconstruí-la e reinventá-la. Além da imagem potente de criança, os *campos de experiências* tornam-se possíveis a partir, também, de um(a) professor(a) igualmente potente, sensível às crianças, capaz de escutá-las em suas diversas linguagens. Um professor disponível para lidar com o novo, com o inesperado, capaz de maravilhar-se com a beleza do insólito.

Esse constructo em torno da organização do currículo infantil, como possibilidade de romper a transmissividade e com a imagem pobre de criança e de professor, é pautado nas contribuições das políticas educacionais italianas. Uma proposta sistematizada inicialmente em 1991, revisitada e atualizada em 2012, cuja historicidade, permanências e transformações assumem os *campos de experiências* como mundos cotidianos de experiência da criança (ZUCCOLI, 2015, p. 209).

Na tradução da primeira versão das orientações italianas, publicadas no Caderno CEDES em 1995, Faria contextualiza algumas datas vinculadas ao percurso e à conquista italiana em relação ao surgimento de uma escola para infância com uma proposta adequada às crianças pequenas, as quais influenciam a formulação do currículo a partir da BNCC-EI. Diz ela:

Talvez a Itália hoje possa ser considerada o país mais avançado na elaboração de uma proposta pedagógica para a pré-escola distinta do modelo da escola de 1º grau, já que, embora tenha sido filantrópica com os asilos de crianças em 1827, desde 1914 vem aprimorando seus programas naquela linha. (...) As novas orientações para uma nova escola da infância (...) aprovada por unanimidade na sessão de 19 de julho de 1990. (...) Trata-se de um longo documento que demonstra uma prática madura de respeito à criança na sua especificidade enquanto criança (que ainda não é um aluno). (...) A pedagogia propriamente dita é apresentada nas indicações curriculares através de campos de experiência educativa (e não matérias e/ou disciplinas (FARIA, 1995, p. 6).

Este recorte a respeito da política italiana além de contextualizar suas influências e inspirações, evidencia o quanto novo é, no cenário brasileiro, uma política curricular para criança de zero a cinco anos e onze meses, pautada em *campos de experiências*.

Entre tantos teóricos que inspiraram Malaguzzi, destaca-se, para fins deste estudo, a influência de Dewey, cujas práticas pedagógicas ancoravam-se no conceito de experiência neste teórico e, conseqüentemente, os *campos de experiências* explicitados na BNCC-EI (2017) seguem essa perspectiva. Contudo, saliento que a abordagem malaguzziana, na contemporaneidade, apresenta-se como uma experiência em transformação (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016; VECHI, 2017) e, portanto, com novas influências teóricas.

Para melhor compreensão, apresentarei alguns aspectos do percurso e importância de Dewey para a educação, desde o século XX, explicitando como o conceito de experiência por ele foi desenvolvido.

Nascido em 1859, considerado o filósofo estadunidense mais importante das primeiras cinco décadas do século XX, defendia a integração entre teoria e prática e os ideais democráticos. Ao longo da década de 1890, Dewey passou progressivamente do idealismo puro para orientar-se em direção ao pragmatismo e ao naturalismo que vão impregnar a filosofia de uma psicologia funcional (WESTBROOK, 2014, p. 184). Um dos apontamentos realizados por Dewey para fazer enfrentamento aos problemas da prática educacional era de que esta não poderia estar assentada em uma epistemologia dualista. Defendia também que a criança não era uma tábula rasa, uma folha em branco; ao contrário, dizia que ao chegar à escola ela já era intensamente ativa. Criticava, então, os tradicionalistas, por não relacionarem os estudos com as ações das crianças. Dizia que seria possível fazer um alargamento sobre as diferenças exis-

tentes entre a criança e o currículo escolar. Dentre as inúmeras divergências apresentou aquelas que acreditava serem fundamentais:

primeiro: o mundo pequeno e pessoal da criança contra o mundo impessoal da escola, infinitamente extenso, no espaço e no tempo; segundo, a unidade da vida da criança, toda afeição, contra as especializações e divisões do programa; terceiro, a classificação lógica de acordo com um princípio abstrato, contra os laços práticos e emocionais da vida infantil. (...) Diferentes tendências ou descolas pedagógicas medram desses conflitos. Uma escola fixa sua atenção na importância das matérias do programa, quando comparadas com o conteúdo da experiência própria da criança (DEWEY, 1973, p. 45).

De acordo com Dewey (1979, p.5), o surto do que se chama de educação nova e escola progressiva é ele próprio o resultado do descontentamento com a educação tradicional. Argumentava que a imposição verticalizada de cima para baixo é característica da educação tradicional, opunha-se ao cultivo da individualidade, do mesmo modo que a disciplina externa encontra-se em oposição à atividade livre, bem como são opostos o aprender por livros e professores em contrapartida de aprender *por* experiência.

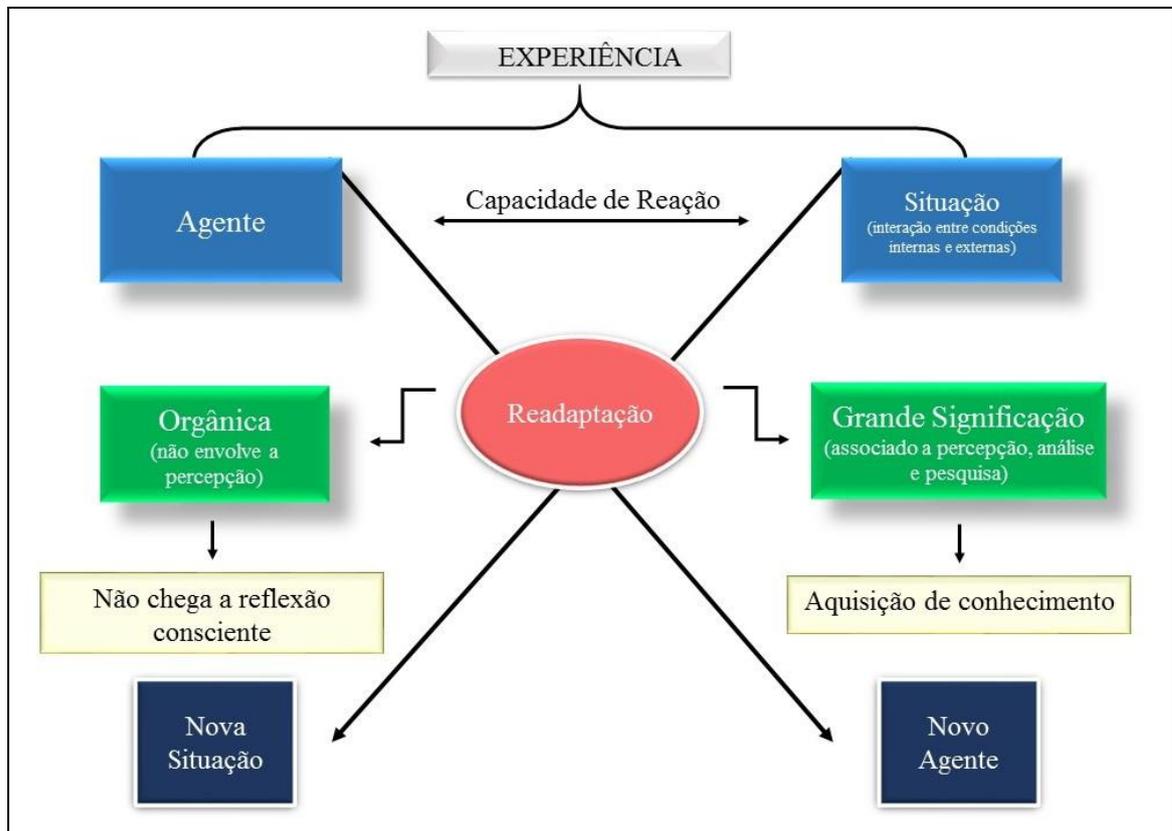
A escola, considerada pelo filósofo americano como uma forma de vida social, teria sua funcionalidade pautada na abstração do meio controlado a ser diretamente experimental (WESTBROOK, 2014, p. 189). Para Dewey (1973, p. 49), a experiência sistematizada e lógica do adulto serve-nos para interpretar, guiar e dirigir a vida infantil, tal qual se processa no momento. Explica também que a experiência da criança não é algo que se explica em si mesma por não ser final e, sim, transição, porque ainda não é algo completo, mas um indicativo de certas tendências vitais do crescimento.

O agir sobre um outro corpo e sofrer de outro corpo uma determinada reação é o que ele vai inicialmente chamar de experiência. Na dimensão do humano, esse agir e reagir ganha sua mais larga amplitude, chegando não só à escolha, à preferência, à seleção, possíveis no plano puramente biológico, como ainda à reflexão, ao conhecimento e à reconstrução da experiência (DEWEY, 1973, p. 13).

A educação em Dewey apresenta-se como processo de reconstrução e reorganização da experiência, estando pautada em uma filosofia empírica e experimental, logo, pode ser direcionada, produzida e reconstruída. A reconstrução, como processo contínuo, consiste na possibilidade de melhorar a qualidade da experiência pela inteligência. A experiência educativa é então definida por ele como essa experiência inteligente, em que participa o pensamento através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas (DEWEY, 1973, p. 17).

A Figura 8 representa uma tentativa de explicitar a síntese do processo da experiência segundo esse autor.

Figura 8 ó Processo da experiência, segundo Dewey



Fonte: elaborada pela pesquisadora a partir de Dewey (1973).

O filósofo, de acordo com Pinazza (2007), considera a experiência primária o ponto de partida para chegar à experiência reflexiva. É nessa segunda que ocorre o alargamento dos conhecimentos, o que gera significações mais profundas sobre a vida. Na experiência reflexiva e, portanto, consciente, há uma atenção no antes e no depois do seu processo. Nesse sentido, desenvolve o *continuum experiencial* como o um dos princípios da experiência. O segundo é a interação, ambos considerados aspectos longitudinais e transversais da experiência.

O princípio de *continuidade* da experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes (DEWEY, 1979, p. 26, grifo do autor). O segundo princípio, *interação*, possibilita que uma experiência seja interpretada em sua função e força educativa. Com isso, considera tanto as condições objetivas quanto as condições internas, as quais, tomadas em interação, vão

compor a *situação*, ambas inseparáveis, de modo que a experiência será entendida como *experimentação*; desenvolve a ideia da experiência em um processo científico do conhecimento, que se efetiva pelas relações estabelecidas pelas pessoas com os objetos e seus atributos, num processo de discriminação e identificação que ocorre por meio da *experimentação* (PINAZZA, 2007).

Explicitar o conceito de experiência em Dewey é o ponto de partida para as primeiras aproximações sobre os *campos de experiência* na Educação Infantil contemporânea. Falo em aproximações porque, durante a revisão da literatura acerca desta matéria, encontrei brechas para pensar a experiência com outras lentes. Vou zigzaguear entre diferentes escritos e escritores para contextualizar as lentes que serão utilizadas a partir deste ponto.

Finco, Barbosa e Faria (2015), na obra *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar o currículo de educação infantil brasileira*, em um dos textos mencionam os percursos das políticas educacionais da Itália que trazem novos olhares para pensarmos uma escola para a infância no Brasil. Dizem as autoras que, na perspectiva italiana, ãa pedagogia da escuta, das relações e da diferença para uma escola da infância é um projeto de vida e de formação pessoal vinculado a um projeto de sociedadeö (ibidem, p. 8).

Foi o encontro com a *pedagogia da diferença*<sup>35</sup> que me tomou por primeiro, me levando de imediato a Skliar e, em seguida, à *experiência de infância*, a qual parece-me ser uma possibilidade de romper com uma escola sem infância, ou poderia dizer, de uma antecipação da escolarização da criança pequena. A experiência de infância é algo vivido tanto pela criança como pelo adulto, implica a escuta da criança, a abertura para o inesperado, o imprevisível, o incerto, a dúvida. Uma experiência que provoca perguntas que nascem do diálogo e da relação. O filósofo argentino diz que ãcarecemos de uma escritura que nos subverta, nos antagonize, nos *paradoxize*ö (SKLIAR, 2003, p. 20, grifo do autor). Quem sabe é desse olhar subversivo que novas perguntas sejam formuladas outras para respostas encontrar e, então, termos efetivamente os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* sendo promotores de equidade e igualdade para todas as crianças.

---

<sup>35</sup> A pedagogia da diferença (SKLIAR, 2017) apresenta uma linguagem que dá para a educação um lugar peculiar dentro das relações e das experiências essenciais da vida. Mais detalhes na obra *Pedagogías de las diferencias* (ibidem) e *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* (SKLIAR, 2003).

#### 4.2 INSPIRAÇÃO MALAGUZZIANA PARA PENSAR A DIDÁTICA DA MARAVILHA NA INFÂNCIA

A escola, para Malaguzzi (2017), é um organismo vivo, um sistema. Tal concepção acentua a imagem do dinamismo desse lugar e das relações e interações que são construídas. Fala ainda de uma *escuela amable*, cuja atmosfera convida à participação legítima, aberta e democrática que torna possível a atuação da tríade: criança, professor e pais. Uma escola que se faz cotidianamente, ativa, inventiva, habitável, reflexiva, documentada e comunicável, um lugar de investigação e aprendizagem. Torna-se possível a partir do olhar (escuta) dos professores, que consideram os princípios ético, estético e político para, com sensibilidade, diálogo e postura crítica, estabelecer o encontro entre a cultura do adulto e a cultura infantil.

Sete aspectos, ou argumentos, se destacam na abordagem malaguzziana: (1) centralidade na criança e não no ensino; (2) transversalidade cultural ao invés de um saber setorizado, fragmentado; (3) foco no projeto e não na programação; (4) o valor está no processo e não apenas no produto final; (5) observação e documentação dos processos individuais e coletivos; (6) confronto e discussão utilizados como estratégia formativa; (7) autoformação dos professores (CAVALHERO, 2017).

O currículo, nesta perspectiva, é pensado a partir de uma pedagogia da escuta, quando as propostas se desenvolvem por meio de projetos que surgem da relação e são comunicados e expressados a partir de múltiplas linguagens. A imagem de criança como alguém com capacidade de pensar e organizar o pensamento de forma complexa e sofisticada permite, conforme explicita Rinaldi (2012, 2014), uma abordagem que protege a originalidade e a subjetividade. No *Regimento Escolas e Creches para a Infância* (REGGIO CHILDREN, 2012), entre os princípios do projeto educativo está à projeção<sup>36</sup>. Diz o texto:

A ação educativa toma forma através da projeção, da didática, dos ambientes, da participação, da formação do pessoal, e não através da aplicação de programas predefinidos. A projeção é uma estratégia de pensamento e de ação respeitosa e solidária com os processos de aprendizado das crianças e dos adultos, que aceita a dúvida, a incerteza e o erro como recursos e é capaz de modificar-se de acordo com os contextos. É feita através dos processos de observação, da documentação e da interpretação em uma relação recursiva. A projeção realizada através de uma estreita sinergia entre a organização do trabalho e a pesquisa educativa (REGGIO CHILDREN, 2012, p. 12).

<sup>36</sup> Em italiano: *progettazione*. Derivado do verbo italiano *progettare*, que significa desenhar, inventar, planejar ou projetar. O substantivo *progettazione* é usado no contexto educacional como planejamento flexível, em que são criadas hipóteses iniciais sobre grupos de crianças, mas que estão sujeitas a modificações e mudança de direção conforme o trabalho progride. O termo é usado em Reggio em contraposição à *programmazione*, que implica planejamento baseado em currículos predefinidos, programas ou estágios (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016, p. 370).

Os projetos, na perspectiva da projeção e como método de trabalho, tornam-se contextos de apoio para a aprendizagem como construção do conhecimento (VECHI, 2017, não paginado). Ao conceber a dúvida, a incerteza e a própria funcionalidade do erro como recurso, desenvolve e cresce para direções inesperadas, uma vez que não foram traçadas previamente, tampouco determinadas antes de o percurso investigativo iniciar. Nasce da escuta do desejo individual de uma criança ou de um pequeno grupo, e o professor o torna interesse coletivo por meio da problematização (do questionamento, da dúvida), como se criasse um nó no fio condutor da ação, de modo a provocar uma pausa. Ao chamar a atenção da criança, convida-a a pensar, propõe uma didática que constrói contextos e estratégias facilitadoras da aprendizagem (NIGRIS, 2014).

Malaguzzi (1999; 2017) dizia que não se ensina para uma criança algo que ela pode aprender sozinha. Defendia, ainda, que uma das funções do professor fosse a de nutrir na criança uma curiosidade divertida em nível máximo, para que ela tivesse o desejo de aprender. Falava da sedução estética como uma estratégia para o maravilhamento, disparadora da capacidade da criança em encantar-se com a descoberta, com o desejo de conhecer(-se). Uma maneira de tornar acessível e possível o direito de sonhar, de pensar poeticamente, de emocionar-se, de expandir seu mundo, de impulsionar a fantasia e a brincadeira como produtora de espaço potencial, onde a curiosidade de aprender acontece com a alegria de maravilhar-se com a beleza do mundo e com as imagens poéticas criadas e produzidas pelo humano (MATA, 2014).

Historicamente, menciona Nigris (2014, p. 137), a didática foi interpretada como um conjunto de regras, receitas e técnicas a serem aplicadas ao ensino de modo prescritivo, ou seria dizer, quase determinado; no contexto deste estudo, a didática é compreendida como a produção de contextos e estratégias capazes de seduzir esteticamente a criança para aprender. Uma estética como expressão de admiração que gera sentidos e emoções que conectam o sujeito à obra (MALAGUZZI, 2017). Esta conexão torna-se potente na medida em que é capaz de alimentar a admiração e a maravilha que ativam o desejo de conhecer. Vincula-se a uma dimensão revolucionária e emancipatória, que Nigris irá chamar de didática da maravilha.

A didática da maravilha acolhe o pensamento divergente da criança, o qual surge tanto de uma intencionalidade como do erro entendido como recurso, ou, como bem define a própria criança sobre o seu direito ao erro (equivoco): *quando te equivocas, aprendes mu-*

*chas cosas: si al dibujar haces otra cosa, está bien, no es una equivocación, has inventado algo que no habías pensado antes* (MALAGUZZI et al., 2005, p. 29).

Romper com uma prática em que todas as coisas são apresentadas à criança a partir de uma determinada ordem, uma atividade com início, meio e fim programada pelo(a) professor(a), não confere à criança o direito de explorar e descobrir, pois elimina a possibilidade da dúvida e da incerteza. Para que professor(a) e criança se unam em um projeto comum, coloque-se em suspensão o pensamento linear e convergente do adulto, de modo que o pensamento divergente, essa capacidade da criança pensar fazendo combinações entre elementos incomuns, tenha espaço para expressão. Aqui reside a verdadeira liberdade didática, tanto para a criança como para o educador. Uma liberdade que reside nesse espaço entre o previsível e o inesperado (RINALDI, 2012, p. 132).

As inspirações malaguzziana provocam a pensar outra imagem de docente para crianças pequenas. Um sujeito inventivo, brincalhão e generoso, capaz de disponibilizar o suporte cultural que lhe é conhecido, para a criança, com sua agência, reinventar e produzir bens culturais, construindo o legado (i)material da cultura infantil. Um adulto sensível capaz de maravilhar-se com as ações da criança, sendo cúmplice de seu estupor, afinal, as crianças em suas diversas maneiras de manifestar curiosidade pelo mundo revelam leituras de mistérios profundos sobre a existência humana (GOBBI; PINAZZA, 2014, p. 36).

Essa experiência com o mundo é intermediada pela linguagem, que, por sua vez, permite ao sujeito viver e criar cultura, que é constantemente recriada porque é interpretada pelo sujeito situado social e historicamente. As metáforas, presentes nas narrativas infantis, se fazem presentes na linguagem cotidiana e afetam os modos de pensar e agir de determinada cultura e sociedade. Elas entrecruzam, penetram, atravessam a linguagem da criança. Esse primeiro contato infantil com a linguagem é, segundo Mata (2014), de gratuidade. Assim, para que ocorra a apropriação da língua materna, sugere que se subverta o caráter utilitário, vinculando-a ao gozo, ao prazer, como forma de mudar a percepção e os modos de ver e aprender o mundo.

Nesse lugar do para nada, narra-se a própria subjetividade, muda-se os destinos, cria-se outros mundos possíveis, a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p.10). Uma didática que convida os(as) profissionais do maravilhamento (VECHI, 2017) a se reinventarem, recriando a ação docente, cujo papel ou função que lhe são atribuídas requer uma postura de co-

construtor de conhecimento; criador de um ambiente estético, pois entende que o ambiente também educa; intercambista de entendimentos; apoiador da criança competente; observador atento que age como um documentarista e pesquisador; parceiro da família; ouvinte, provocador e negociador de significados (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016). A *odidática* da maravilhaö como forma de manter-se humano na relação com outro humano, neste caso, a criança pequena.

#### 4.3 O PARADOXO DA EXPERIÊNCIA E DO SENTIDO NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS

As palavras utilizadas na tessitura desta dissertação foram por mim escolhidas com dois propósitos, o primeiro por desejo e tentativa de busca pela coerência teórica. Falo tentativa porque me reconheço humana e, como tal, parte do que sou também é contradição. O segundo, por subjetividade, pelo desejo de narrar na primeira pessoa, por anseio de conversação, pois ao fazê-lo narro a mim mesma, em um processo de construção e constituição de minha própria identidade pesquisadora. Contudo, sei que as palavras que uso são emprestadas e outras tomadas quase como um processo de apropriação daquilo que outro disse, mas esse outro é tão parte de quem sou que as pego como se sempre tivessem sido parte daquilo que sou ou pretendo ser.

As palavras nos revelam mesmo quando tentamos disfarçar ou até negar aquilo que intimamente pensamos e sentimos. Sempre gostei de palavras e, depois que conheci Manoel de Barros (1999, 2010, 2013), minha paixão por elas ficou ainda maior. Tem dias que eu gostaria de ser uma *escovadora de palavras*, tem outros que sinto vontade de ser *fraseadora* para poder compartilhar das *desimportâncias* e dos *despropósitos* da vida, ou, ainda, pelas palavras, ser uma *achadoura de infâncias*. Acredito na força das palavras, elas podem ser aliadas em um processo de transformação e até rupturas.

De acordo com Larrosa (2015), as palavras produzem sentido, criam realidades, são potentes mecanismos de subjetivação. Elas nos colocam diante do outro. Fazemos coisas com as palavras, assim como elas fazem conosco. Algumas possuem sentido e tantas outras são sem sentido. Ele diz ainda que pensamos não com o pensamento, mas com palavras, porque pensar é atribuir sentidos (ao que somos; ao que nos acontece). O homem, segundo este teórico, é palavra: *ōtodo humano tem a ver com palavra, se dá em palavra, está tecido de palavrasō* (ibidem, p. 17).

Com estas primeiras palavras contextualizo o nome dado a esta sessão: *“O paradoxo da experiência e do sentido na educação de crianças pequenas.”* São palavras-chave escolhidas para sinalizar um pensamento ou proposição sobre os usos atribuídos ou vinculados a palavra *experiência* para então propor, na perspectiva de Jorge Larrosa, o par *experiência/sentido*, que nos permite pensar a educação a partir de outro lugar, outro ponto de vista. Jorge Larrosa transita pela filosofia, pedagogia, cinema e literatura; constrói, em seus escritos, uma forma de pensamento e de linguagem marcada pela sensibilidade e ação. A partir de seus escritos, pretendo tecer algumas considerações sobre a experiência, mantendo-a como palavra não conceito, pois, se assim eu o fizer, estarei sendo contrária aos seus próprios estudos e registros, pois, para ele, o conceito determina o real, enquanto que a palavra abre o real.

Assim, ciente de que a experiência significa para cada pessoa que a vive um sentido distinto, bem como hoje ela pode simbolizar algo e amanhã já ser outra coisa, parece coerente narrá-la como palavra, inclusive fazê-la soar mais próxima da vida e da existência, as quais tampouco podem ser conceituadas. Nessa aproximação de sentidos com a experiência, encontramos nelas (vida e existência) possibilidades, criação, invenção e acontecimentos, ou seja, a experiência dotada de sentidos.

Para Larrosa (2015), é a experiência e não a verdade que dá sentido à escritura e à educação. E educamos como forma de transformar aquilo que já sabemos, não para simplesmente transmitirmos o já sabido. Ao falar do ato de educar e o que nos move e anima a fazê-lo, seria a oportunidade que a educação, como experiência em gestos, nos possibilita soltar, desprender, liberar-nos de determinadas verdades. Nesse lugar, de quem se sente livre para esta experiência, que parece sensível, podemos pausar o que somos para sermos outra coisa além do que vimos sendo.

Pensar nessa perspectiva tem sentido, ou atribuo sentido, à medida que penso a criança e os modos como os adultos e a escola a percebem. Estaríamos percebendo a criança como criança ou, ao adentrar o espaço escolar ela já é concebida apenas como aluno e, com isso, parte de seu corpo, de seu ser fica em suspensão? E quais os sentidos estão sendo atribuídos à experiência e ao sujeito da experiência (criança e professor) no campo pedagógico? Talvez essa última pergunta faça ainda mais sentido se considerarmos

[...] alguns dos modos de apropriação da ideia de experiência nesta época estranha. Em primeiro lugar, sua apropriação mercantil. Já sabes que a lógica do consumo se orienta cada vez mais em direção ao consumo de experiências, a fazer da experiência um objeto de consumo. Quando o mercado de coisas reais está saturado, há de se vender imateriais: sensações, emoções, lembranças, acontecimentos, experiências. Em segundo lugar, pela sua apropriação narcisista. [...] em que as pessoas estão inte-

ressadas no seu próprio umbigo e em que o mais interessante e o mais importante parece que sejamos nós mesmos (LARROSA; RECHIA, 2018, p. 178)

Esses confrontos são necessários na atual conjuntura educativa em que o currículo da Educação Infantil propõe uma organização por campos de experiências e, portanto, coloca em discussão ou em evidência as representações da palavra experiência. Uma vez convertida em experimento, a experiência tende a ser objetivada, homogeneizada, padronizada e controlada, aspectos que colocam em risco, na perspectiva de Larrosa, aquilo que a experiência tem de experiência, ou seja, a impossibilidade de objetivação e universalização (LARROSA, 2015, p. 40). O paradoxo que se apresenta pode ser explicitado (sem a intenção de simplificá-lo) por uma ideia de experiência como: (i) controle e pretexto, portanto, posse de outro e não do sujeito. Dito de outro modo, controle pelo professor em relação a criança; (ii) acontecimento, como algo que é singular e único de cada pessoa.

A educação para a infância<sup>37</sup>, no contexto apresentado, provoca naqueles que fazem, pensam e pesquisam a escola, um movimento de olhar para as subjetividades que estão tendo espaço para a expressão ou ainda para aquelas que são produzidas no interior da escola. A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão (LARROSA, 2015, p. 10) e, por isso, como advoga Larrosa, difícil de ser definida ou identificada. Para ele, uma experiência não pode ser objetivada ou produzida, pois, ao ser aquilo que se passa, atravessa o tempo e o espaço, a considera como uma categoria vazia, algo vazio: intervalo, interrupção, quebra, surpresa, uma coisa que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece e sobretudo como isso que, embora nos empenhamos, não podemos fazer com que nos aconteça, porque não depende de nós, nem do nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade (LARROSA, 2015, p.12). Só confere sentido à experiência aquele que foi por ela afetado e passível de ser transformado, pois somente o sujeito da experiência está aberto à própria transformação. Sendo assim compreendida, os *campos de experiências* podem ser alavancas para a promoção dos direitos de aprendizagem das crianças e significar o rompimento de práticas descontextualizadas, segmentadas e controladas pelo adulto.

Ao falar da educação, Larrosa diz que ela não deve estar a serviço do que existe. Compreendo, nesse aspecto, aquilo que há décadas discute-se em formação de professores e até mesmo no cotidiano da escola (considerando o cenário político, econômico e social), quando ouvimos o discurso de que a educação é a base e, por vezes, a educação, ou melhor,

<sup>37</sup> Ao usar a expressão educação para a infância, estou referindo-me ao processo de educação formal, ou seja, aquele que acontece em instituições de ensino (público ou privado).

aqueles que a fazem, se percebem envoltos por uma maquinaria geradora de aprisionamento, real ou imaginário. Algo que nos *subverta*, como bem sinalizou Skliar, ou ainda a escolha, a tomada de decisão, assim como fizeram alguns italianos após a Segunda Guerra, pois a destruição não os paralisou, ao contrário, ela se converteu em força geradora de mudança. Então, pensar a educação por este viés é um convite para organizá-la em torno de uma categoria livre, não sistemática, não intencional, inassimilável. Talvez, pensá-la como uma categoria de natalidade, ou de começo. Assim, a educação para a infância vai se constituindo em um lugar para

(...) aprender a escutar, a ver, a observar e a interpretar as ações, os pensamentos, as lógicas interrogativas e construtivas das crianças nos permite aprender a arte de estar em conversar com elas, entender quais processos e procedimentos escolhem para ganhar afeto e conhecimentos. Portanto, aos educadores compete a responsabilidade de projetar e construir contextos que apoiem esses processos e procedimentos, que favoreçam as relações, os empréstimos de competências, as expectativas, as imitações e os ãcontágiosö (FILIPPINI; GIUDICI, 2014, p. 14).

Este constructo teórico nos provoca a pensar e a compreender para além do par ciência/técnica, ou teoria/prática, bem como da percepção sobre o profissional que atua com a educação: sujeito técnico associado ao primeiro par e, vinculado ao segundo, o sujeito crítico. ãExploremos juntos outra possibilidade, digamos mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*ö (LARROSA, 2015, p. 16, grifo do autor). Deste modo, Jorge Larrosa narra *experiência/sentido* como:

(...) a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2015, p. 25).

A partir deste autor, é possível pensar também no sujeito da experiência, um sujeito que se define pela sua receptividade, disponibilidade, abertura, pela sua passividade no sentido de paixão, padecimento, paciência e atenção. Então, ele ãseria algo como um território de passagem, algo como superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitosö (LARROSA, 2015, p. 25). Um lugar, como um ponto de chegada, disponível para receber e acolher

algo. Ao recebê-lo dá lugar, um espaço para os acontecimentos, que tornam possível a transformação, a mudança e, portanto, ao saber da experiência, isto é,

[...] o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata de verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. E esse saber da experiência tem algumas características essenciais que o opõem, ponto por ponto, ao que entendemos como conhecimento (LARROSA, 2015, p. 32).

Tal saber se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, o qual é mediado pela experiência. Torna-se um saber particular, subjetivo, relativo, contingente e pessoal, porque o acontecimento pode ser comum, mas a experiência no sujeito é única, intransferível. Tais aspectos são reveladores da dimensão de incerteza a qual a experiência está implicada. Uma vez que o sujeito da experiência se encontra disponível e receptivo, dá abertura para que o desconhecido e o imprevisível aconteçam. Nesse lugar de imprevisibilidade, do não controle, do não determinado, daquilo que não é possível prever ou antecipar, podemos encontrar o que Malaguzzi se referia como *ôbeleza do insólito*, esse extraordinário e não habitual, que tem chance de acontecer se o adulto oportunizar o espaço para a criança atuar.

Um gesto irrepetível que se transforma em beleza insólita, em algo novo, produzido pelo pensamento divergente da criança, pela sua capacidade de pensar o impensado, esse ato de pensar está entrelaçado, implicado, ou ainda, afetado, pela produção de sentido atribuída pela criança (sujeito de experiência). Historicamente trabalhou-se com a ideia de que pensar fosse sinônimo de raciocinar, calcular, argumentar, mas, para Larrosa (2015, p. 17), o ato de pensar *õe* sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. E isto, o sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. As palavras, produtoras de sentido, liberam ou aprisionam, objetivam ou podem ser utilizadas como pontes de subjetivação.

Em cada língua há uma representatividade para atribuir sentidos à palavra *experiência*. Larrosa (2015, p.18) nos apresenta alguns, a começar pelo espanhol, *õo* que nos passa. Em português, *õo* que nos acontece; em francês a experiência seria *ce que nous arrive*; em italiano, *quel lo che nos succede* ou *quello che nos accade*; em inglês, *that is happening to us*; em alemão, *was mir passiert*. Podemos compreender então, de acordo com este teórico, que a experiência é aquilo que nos passa, nos acontece, nos toca.

Encontro nessa concepção de experiência uma aproximação com a sociologia da vida cotidiana. José Machado Pais (2015) diz que o cotidiano é esse *passar*, é algo que nos afeta e nos inquieta. É algo que acontece, e nos toca porque dele emerge uma problematização, algo

não pensado, ainda não vivido e experimentado, algo impregnado pelo aroma da novidade. O cotidiano permite dar nós de inteligibilidade para o social, torna-se uma alavanca de conhecimento. Seja em Pais (2015) ou em Larrosa (2015) há um outro sentido atribuído à palavra conhecimento e à vida, e, de algum modo, denuncia (ou problematiza) a apropriação utilitária que a sociedade contemporânea vem atribuindo ao conhecimento e à vida, vinculando-os à mercadoria, rentabilidade, produtividade, lógica do consumo pautada na satisfação imediata de necessidades criadas e inventadas para aumentar o desejo de posse, de ter mais que o outro, aspecto que influencia os processos educativos, cujos discursos afetam as práticas de antecipação da escolarização.

Ao dizer que a experiência é o que nos passa, Larrosa não está dizendo que tudo o que se passa ou acontece na vida seja uma *experiência/sentido*, assim como Pais (2015) nos alerta de que nem tudo o que passa ou acontece no cotidiano é relevante, apenas torna-se relevante aquilo que pode ser problematizado. Ambos, seja pelo viés da experiência ou pelo olhar sociológico para o cotidiano, de modos diferentes e complementares, nos alertam para aquilo que observamos dos acontecimentos da vida.

Inclusive porque, na concepção de Larrosa (2015, p. 19-30), a experiência tem sido algo cada vez mais raro na sociedade contemporânea. São quatro os motivos elencados por ele: (i) *excesso de informação*: sujeito moderno é informado, sabe muitas coisas, mas aprender não é processar informação, que por sua vez, não é experiência; (ii) *excesso de opinião*. Além de ser informado, esse mesmo sujeito opina sobre tudo. A informação e a opinião ocupam o lugar do acontecimento. (iii) *falta de tempo*. Tudo o que se passa, ocorre demasiadamente depressa, rápido, em um tempo fugaz. Existe ainda uma obsessão pela novidade, gerando superficialidade, pois está sempre em busca de outra coisa. O tempo tem valor de mercadoria; (iv) *excesso de trabalho*. Confunde-se a experiência com trabalho, atribuindo um caráter autoritário que diz o que deve ser feito ou pensado. E, assim sendo, dificulta a efetivação ou a possibilidade de uma experiência acontecer e dela emergir um saber, algo que seja distinto do científico, da informação, da técnica e do trabalho, um saber de experiência, que só é possível se resultar de uma *experiência/sentido* vivida pela experimentação do sujeito da experiência.

Outro aspecto levantado por Larrosa (2015) diz respeito à linguagem da experiência, para que, inclusive no campo pedagógico, a experiência possa produzir outros efeitos e sentidos, para além das gramáticas e esquemas de pensamento conhecidos. Para tanto, duas ações são necessárias: primeiro, reivindicar a experiência e, em segundo lugar, fazer a palavra experiência soar de outro modo.

A reivindicação da experiência está vinculada à sua dignidade e legitimidade. Partindo do princípio que a experiência é sempre de alguém, é subjetiva, ocorre no agora e em um contexto, é sensível e provisória, tem em si uma dimensão de obscuridade e de desordem, não se sabe antes que aconteça, dignificá-la e legitimá-la, de acordo com Larrosa (2015, p.40) supõe reivindicar tudo aquilo que tanto a filosofia como a ciência tradicionalmente menosprezaram e rechaçam: a subjetividade, a incerteza, a provisoriedade, o corpo, a fugacidade, a finitude, a vida.

No âmbito de uma educação para crianças pequenas, admitir a incerteza faz parte do cotidiano do professor, pois o nascimento de uma criança era visto por Malaguzzi como um ponto interrogativo, tem em si uma beleza, uma atmosfera de algo novo, como se a criança trouxesse em si algo de inesperado; ao mesmo tempo, traz a crença de que a criança, ávida por significado, cria teorias interpretativas como forma de explicar satisfatoriamente as coisas que lhe acontecem ou até mesmo o mundo a que faz parte. Essas teorias interpretativas se aproximam da ideia de provisoriedade da experiência, pois uma das características da criança pequena é a de questionar-se continuamente sobre a realidade que a cerca. Uma teoria, portanto, é vista como uma explicação satisfatória, embora também provisória (RINALDI, 2012, p. 207).

Um adulto capaz de escutar as teorias de uma criança é também um sujeito capaz de não aceitar dogmaticamente ou autoritariamente a experiência que é do outro, entende que para nomear algo como experiência, ele precisa ser o sujeito da experiência. Aqui reside o início da segunda ação proposta por Larrosa (2015): fazer a palavra experiência soar de outro modo. No entanto, esta se apresenta um pouco mais complexa do que a anterior e implica seis precauções: (i) separar experiência de experimento, para que ela não seja coisificada ou objetivada; (ii) tirar o dogmatismo, pois o homem experimentado é o homem que sabe da finitude de toda a experiência (ibidem, p. 41); (iii) separar a experiência da prática, para ser pensada não a partir da ação mas da paixão; (iv) não fazer da experiência um conceito, resistindo à pergunta sobre o que é, focando no como acontece; (v) evitar transformá-la em um fetiche, um imperativo (o que deve ou não ser feito); (vi) não fazer da palavra experiência uma palavra afiada, precisa, deixá-la solta e livre, o mais independente possível.

A sonoridade da experiência e sua reivindicação ocorrem por meio da linguagem da experiência, como forma de reflexão de cada sujeito sobre si mesmo e, a partir de um determinado ponto de vista, é narrado por uma voz plena de subjetividade, pois aquilo que afeta o sujeito é que confere sentido a experiência. Assim, uma mesma experiência pode ou não pro-

vocar uma multiplicidade de sentidos. Segundo Larrosa (2015, p.68), ãna experiênciã, o real se apresenta para nós em sua singularidade, então a experiênciã nos singulariza. O real como irrepresentável, extraordinário, incomparável e insólitoö.

A partir do que foi explicitado acerca da experiênciã e do sentido, sabendo-a fora de uma linearidade de tempo e do planejamento como prescriçã e previsã de algo dado ou conhecido, ela pode ser tomada como inspiraçã na promoçã dos *campos de experiênciã*, como garantidores de direitos de aprendizagem e desenvolvimento, com potencial para respeitar o tempo da criançã ser criançã, concedendo-lhe o direito ao tempo *aión*, esse tempo que torna possível o acontecimento e, portanto, a experiênciã.

#### 4.4 CONTEXTOS INVESTIGATIVOS: UMA POSSIBILIDADE PARA QUE A EXPERIÊNCIA ACONTEÇA

No âmbito desta pesquisa que origina esta investigaçã, ciente de que os direitos não acontecem apenas por prescriçã legal, considerando a história dos direitos humanos e, em específico, o direito à educaçã como exemplos de contínuos debates que se estabelecem nas diferentes esferas, para torná-los legítimos através do reconhecimento entre as pessoas (o outro), explicitar algumas ideias sobre os contextos de aprendizagem é algo necessário para não banalizar os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Ao desnaturalizá-los, possibilita-se reflexões permanentes e mobilizadoras de intencionalidades pedagógicas na perspectiva do currículo para a Educaçã Infantil organizado em *campos de experiênciã*.

O inesperado e o imprevisto têm importãncia e lugar para acontecer. Na dimensã deste estudo, resultam do protagonismo das criançãs nos contextos produzidos e pensados pelo professor. O não controle sobre o que a criançã faz, pensa e age diante de um objeto ou situaçã, não significa a desresponsabilizaçã docente sobre aquilo que é proposto, especialmente quando entende que a escola tem compromisso com a ampliaçã de oportunidades a ser ofertada a criançã. Assim, o professor, inspirado por uma pedagogia da escuta e da relaçã, atua de corpo inteiro com a criançã, e também ãcom os saberes e conhecimentos, realiza a complexa tarefa educacional de possibilitar encontros, de favorecer interaçães lúdicas, constituir tempos e espaços para a experiênciã das criançãs, sem nenhuma garantia de que possa acontecerö (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 195).

O cotidiano da criançã na escola infantil ãé um catalisador das experiênciãs de aprendizagens vivenciadas pelas criançãs diariamente nas instituiçãesö (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 15), é o próprio currículo da infãncia, pois é impregnado de situaçães que se revelam

inaugural para a criança e, aliás, como diz o poeta, õas coisas que não tem nome são mais pronunciadas por criançasõ (BARROS, 2013, p. 12). Durante a jornada diária na escola, a criança dorme, come, brinca, convive, se relaciona, explora, pesquisa, participa, sonha, fantasia, chora, sente dor e medo, acolhe e é acolhida. Sua curiosidade divertida e sua inquietude diante das coisas lhe inspiram a encontrar, como diria Manoel de Barros, os õinutensíliosõ do cotidiano.

Na cotidianidade, a criança faz poesia, sua intensidade e presença relacional, expressa em seus gestos, linguagens e emoções evidencia a inteireza de uma corporeidade disponível para aprender com aquilo que habita a vida cotidiana, compartilhando com o adulto e outras crianças as suas teorias sobre o mundo. Segundo Barbosa e Richter (2015, p. 192, grifo do autor), õnão é da idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos. É do percurso histórico da experiência *no* mundo e *com* o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundosõ.

A proposição do arranjo curricular em *campos de experiências*, ao colocar a construção do conhecimento centrado na experiência da criança, tensiona modos lineares, fragmentados e centralizados em conteúdos comuns de serem identificadas em algumas práticas escolarizantes. Nesse sentido, Carvalho e Fochi (2017) entendem que uma pedagogia do cotidiano responde a estes tensionamentos, uma vez que contempla uma pluralidade de culturas pedagógicas que pensam, refletem e questionam os tempos, os espaços, os materiais e as relações implicadas nos contextos de aprendizagem e, conseqüentemente, nos *campos de experiências*. De acordo com estes autores,

[...] por meio de uma pedagogia do cotidiano existe a possibilidade de trabalharmos com as crianças com base em campos de experiências promotores de aprendizagens, de modo interligado e circular, em que sentir, pensar e comunicar sejam considerados processos interdependentes. Para tanto, entendemos que a pedagogia do cotidiano é constituída por temporalidades, espacialidades, relações e linguagens que se estabelecem na escola. [...] por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 16).

Deste modo, a intencionalidade do professor se revela na organização, preparação e construção de contextos potentes de aprendizagem que contemplam quatro dimensões: tempo, espaço, materiais e materialidades, relações (agrupamentos e transições). Essa perspectiva está em diálogo com a abordagem e o pensamento de Malaguzzi, vinculada à dimensão estética, fortemente vinculada ao princípio estético 2 ó õconstruir pedagogia é sonhar com a beleza do insólitoõ ó, cujas estratégias vinculam-se à implementação dos ateliês nos espaços escola-

res e ao uso de metáforas. Bem como ao princípio dois da dimensão ética o educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis, cujas estratégias são: (i) adequada organização da escola; (ii) os grupos pequenos; (iii) o papel dos adultos; (iv) distribuição ou divisão personalizada de responsabilidades (HOYUELOS, 2013b). Cabe lembrar que a menção a uma dimensão e/ou a um dos princípios tem a finalidade de evidenciá-los, contudo, não os isola em relação aos demais princípios e estratégias, tampouco em relação à dimensão política, pois entendo há relação de interdependência existente entre eles.

O ambiente, para Malaguzzi, é partícipe do projeto educativo e, portanto, também educa, pois é um interlocutor complexo que permite, qualitativamente, que a criança se expresse, aprenda e se desenvolva (HOYUELOS, 2013b). Na literatura sobre a abordagem de Reggio Emilia, o ambiente é visto como um terceiro educador, isso porque, nas escolas italianas, dois professores atuam em cada grupo de crianças. Para evitar confusões, vou referir-me ao ambiente como educador sem acrescentar uma numeração, pois a relevância está no consenso de que o ambiente influencia nos modos de sentir, pensar e agir dos sujeitos nele implicados. Assim como a educação, o ambiente também é uma escolha política, ambos acontecem fora de uma neutralidade, pois comunicam concepções, convicções e crenças.

O ambiente da escola como um todo, ou seus microespaços (salas de referências, parques, cozinha, banheiros etc.) são constituídos, nesta abordagem, como escolhas conscientes e reveladoras de uma estética de um espaço poético (HOYUELOS, 2013b), onde a forma, as relações, as cores e a luz, os vazios e os cheios, os móveis e a decoração, vão compondo e construindo a identidade da cultura de infância produzida no contexto educativo em diálogo com a comunidade e cultura local. Deste modo, os *campos de experiências* não se legitimam se forem associados a uma mera estruturação curricular apartada da organização da escola e dos contextos investigativos ali produzidos; requerem a compreensão de que

[...] a organização dos espaços, a escolha dos materiais, o trabalho em pequenos grupos, a gestão do tempo e a comunicação dos percursos das crianças constituem uma ecologia educativa. Implica conceber que ali se abrigam imagens, as palavras, os instrumentos e os artefatos culturais que constituem os campos de experiência (FOCHI, 2015, p. 222-223).

Ao criar um contexto, o professor cria referências, dá possibilidade para a criança pensar esteticamente a partir dos objetos (materiais) ofertados. A sedução estética provocada pelo contexto, como algo externo à criança, é um convite para ela pensar sobre algo. Assim, o primeiro contato da criança é inaugural, imprevisível, pois ela tem liberdade para explorar a partir de como ela pensa e deseja. Mesmo assim, há uma organização, pois existe um coletivo

que vai usar e estar naquele determinado espaço (contexto) e existe um adulto implicado na relação.

A organização do ambiente é fundamental em uma prática pedagógica centrada na experiência da criança, pois um espaço não organizado, não preparado, inviabiliza a experiência da criança, tornando-a dependente do adulto. Toda criança é protagonista, é autoral, no entanto, alguns espaços favorecem o seu protagonismo e outros inviabilizam. É direito das crianças pequenas a participação em contextos que funcionem como um interlocutor complexo, que as provoquem e as façam se questionar, investigar e expressar as diferentes teorias sobre uma mesma coisa. Direito em estar em um contexto investigativo que amplie os múltiplos possíveis, abrindo espaço para o imprevisível.

Ao considerar que a criança tem *o*cem linguagens, os contextos investigativos são projetados de modo a enfatizar o que a criança é e tem, assim como aquilo que ela pode ser ou fazer através da exploração, instante em que ela traz o inédito, usa o seu patrimônio cultural para expressar seus saberes e sua cultura. Esse espaço relacional que se abre torna-se um espaço educador e estimulador da criatividade, onde dimensões múltiplas coexistem. De acordo com Rinaldi (2013, p.124), *o* espaço físico é um elemento constituinte na formação do pensamento, pois viabiliza diferentes modos de ver, estudar, sentir, explorar e interpretar a realidade, ações presentes na infância.

Ao habitar o espaço, a criança naturalmente preenche seus vazios, ocupando-os a partir da própria criação de lugares reais ou imaginários, realizados em um tempo cíclico e espiral, não linear, progressivo ou cumulativo; ao contrário, por vezes um tempo caótico, simbólico, um tempo que se apresenta como um fluxo irreversível de infinitas transformações, marcadas pela continuidade e descontinuidade. Respeitar esse tempo da criança de se colocar em cena e relacionar-se é algo valioso do ponto de vista pedagógico (CABANELLAS; HOYUELOS, 1998). Um tempo para ser respeitado, reconhecido como necessário e valioso, não significa *o*dar tempo à criança como se fosse algo de posse do adulto a ser *o*dado para a criança, mas respeitá-lo por direito legítimo que ela tem, como forma de fruição, diferenciando, por exemplo, a rotina (o que a instituição tem) e a jornada da criança (o que ela precisa) durante o tempo que permanece no ambiente escolar.

Segundo Ceppi e Zini (2013, p. 26), a escola pode ser *o*um espaço transformável e que reage rápido, que possibilita diferentes maneiras de ser ocupado e utilizado no decorrer do dia e com o passar do tempo. Assim, o espaço se constitui em um lugar personalizado, flexível e aberto às diferentes necessidades biológicas das crianças e culturas (da criança, do adulto, da

comunidade), portanto híbrido, cuja forma e identidade se constroem através das relações, de modo a disponibilizar elementos que satisfaçam os desejos das crianças e também as desafiem, gerando confrontos entre o conhecido e o desconhecido. Nesta perspectiva, o espaço torna-se um lugar de convívio, de encontro, de vida coletiva, sobre o qual implica a dimensão do físico e da relação humana propriamente dita, constituindo-se, então, em um espaço relacional.

Outro aspecto a ser considerado na produção de contextos investigativos são os materiais. Nesse ponto, refiro-me aos materiais como sendo os objetos disponibilizados para as crianças explorarem, como disparadores de uma gramática tátil (CEPPI; ZINI, 2013). Não cabe, neste estudo, uma verticalização, no sentido de aprofundamento, sobre cada família de materiais (madeira, couro, tecido, vidro etc.), sobre os materiais com durabilidade diferenciada (papel, cerâmica, pedra, plantas etc.), ou, ainda, os materiais com diferentes texturas e sensações (tintas, argila, duro, úmido, frio, seco, macio etc.), mas, sinalizá-los como elemento que afeta a qualidade do contexto produzido e, conseqüentemente, a aprendizagem da criança.

Um bom material para a criança brincar e explorar é aquele que amplia as possibilidades de seus usos, contém uma materialidade potente de manipulação e/ou taticidade (boca, mãos, corpo). A materialidade dialoga com a subjetividade do sujeito, traz emoção e sentimentos, evoca memórias afetivas, potencializa a criatividade e a inventividade da criança, pois, ao entrar em contato e relação com o material, elas tocam, acariciam, esfregam e afoam; com uma ou duas mãos, com as pontas dos dedos, palma ou dorso da mão, com as articulações, com os cantos da boca (CEPPI; ZINI, 2013, p. 84). A escolha da materialidade também comunica a imagem de criança, bem como uma forma de proteção e escuta de suas necessidades em cada momento de vida compartilhado cotidianamente na escola.

Olhar e considerar a fisicalidade dos materiais possibilita a identificação do potencial de cada objeto, estando consciente que seus atributos físicos possuem uma riqueza e variedade de efeitos, que podem gerar diferentes maneiras de interação e o quanto o objeto pode ser provocador de um prazer estético, de uma curiosidade investigativa. Além da escolha sobre o tipo de matéria que será ofertado, outro fator que influencia na oferta do material tem a ver com a quantidade, pois ela impacta diretamente na relação entre as crianças. A escassez de material pode gerar conflitos desnecessários entre elas, seja pelo desejo de posse ou curiosidade em conhecê-lo, especialmente quando o material não faz parte do cotidiano da criança.

A presença de todas as categorias de materiais (portanto de diversos estímulos táteis) deve ser parte de uma estratégia, um ponto de referência estético-cultural, que filtre e guia

cada escolha (CEPPI; ZINI, 2013, p. 85), por compreender que a ação de escolher é uma forma de conhecer, portanto, um direito da criança. O uso de materiais não estruturados ou de largo alcance, dependendo da literatura, vincula-se à produção de uma atmosfera que seduz a criança. É a intencionalidade docente que dá espaço para que a imprevisibilidade ocupe um lugar de relevância, pois é impossível prever o que as crianças farão, tampouco os sentidos que elas irão atribuir naquele contexto.

Os saberes e conhecimentos que se constroem a partir deste tipo de descoberta, gerada no encontro com determinados materiais (e materialidades), potencializam as aprendizagens resultantes de processos complexos e diversificada forma de atuação, uma vez que, ao explorar, a criança utiliza um pensamento do tipo flutuante, divergente, não linear, global e intuitivo, porém, ao mesmo tempo, de grande tenacidade e em ocasiões de enorme concentração (CABANELLAS; HOYUELOS, 1998, p. 28). Existe uma diversidade de qualidade implícita nesta forma de proposição de contextos investigativos que ampliam as chances de que algo aconteça quando a criança começa a se relacionar com o que foi proposto, ou seja, existe a possibilidade de cada criança viver a sua experiência.

Esse contexto potencialmente preparado pelo adulto vincula-se ao princípio dois de caráter ético desenvolvido por Malaguzzi: educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis. Anteriormente, explicitarei as quatro estratégias propostas para que o princípio se efetive na prática. Chamo a atenção, antes de seguir falando especificamente da estratégia da constituição de grupos pequenos, que, para Malaguzzi, a ampliação de oportunidades não está necessariamente atrelada à quantidade de propostas realizadas com as crianças, pois isso seria uma forma de ativismo, um fazer por fazer, sem sentido e significado. O significado mais profundo, ou talvez coerente, desse princípio está na diversidade de qualidade em sintonia com os desejos e direitos das crianças. Por isso a relevância de se ter uma imagem clara de criança e de infância, para que a variedade de oportunidades não seja aleatória ou infundada. Incrementar as oportunidades pode ser, inclusive, permanecer sobre uma mesma coisa (objeto, material) acrescentando diferentes pontos de vista, pois, para Malaguzzi, esse princípio significa que tanto a criança como o adulto

*[...] pueden ser colocados no solo en una realidad de lo real, sino en una realidad de lo posible, en la que los imaginarios de las personas pueden hacerse reales si la escuela está dispuesta a transformar su propia organización para ofrecer mundos insospechados. [...] incrementar el número de oportunidades significa pensar de un modo distinto ó y crítico ó al que las condiciones actuales imponen (HOYUELOS, 2013a, p. 204-205).*

Outro desdobramento de sentidos reside na palavra diversidade. Neste contexto, articula-se com as diferentes propostas criadas através de contextos investigativos, as quais não apenas permitem como provocam inúmeras interpretações feitas pelas crianças. O que não é passível de acontecimento quando o que é ofertado para a criança se aproxima daquilo que tradicionalmente foi/é nominado na escola por *atividades*, pelas características que estas apresentam: há um procedimento esperado, uma espécie de passo a passo, um produto final pré-concebido, pobreza de exploração e criação pela associação aos estereótipos disseminados culturalmente.

Tornar possível o acompanhamento dos múltiplos possíveis produzidos, criados, inventados pelas crianças requer, além de uma pedagogia da escuta, estratégias adequadas para estar próximo o suficiente das crianças para ouvi-las e longe o bastante para não interrompê-las em seu processo autoral. Essa linha tênue entre proximidade e distanciamento apresenta-se com certa rigorosidade sobre aquilo que se quer e que imagem se tem de uma educação para a infância, pois distanciar-se para deixá-las agir, não significa negligência, abandono tampouco significa uma liberdade como um *laissez faire*, onde se pode tudo e qualquer coisa. Um contexto investigativo é uma resposta aos desejos e necessidades identificadas pela escuta das crianças em diálogo e equilíbrio com as intenções do professor. Por isso, considerar as relações que se estabelecem a partir de determinados agrupamentos de crianças impacta nos processos de continuidade do percurso investigativo.

Valorizar os pequenos grupos é um modo de promover a convivência e construção de vínculos afetivos, garante a possibilidade de observação, investigação e intervenção docente. Diante dos processos de subjetivação vividos pelas crianças pequenas, Malaguzzi considerou como estratégia o agrupamento de crianças em pequenos grupos, pois a criança demanda por um espaço mais íntimo para poder falar, se expressar. Um espaço que acolha a sua subjetividade, que seja possível um estado de inteireza no presente, em que o professor possa verdadeiramente escutar e dialogar com ela, nasce entrelaçado com a concepção filosófica de aceitação e fundamentação de um projeto educativo fundamentado em uma pedagogia relacional (HOYUELOS, 2013a), pautada em uma escola com capacidade de comunicar-se interna e externamente.

Segundo Hoyuelos (2013a, p. 203) a abordagem malaguzziana *está muy interesada en saber cómo los niños se comunican y negocian en pequeño grupo el conocimiento construyendo ideas compartidas*, assim, os agrupamentos vão sendo constituídos por interesse, por propostas e por outras ofertas permeadas pelo brincar. Assim, evidencia-se que a escolha na

composição dos pequenos grupos não é aleatória, pauta-se no conhecimento do professor, da escuta e observação articuladas a determinada proposta e realizadas sobre os interesses individuais e coletivos. Os pequenos grupos de crianças são vistos como possíveis subsistemas comunicativos da escola.

Cabe ainda, ao fazer docente, promover a articulação entre os pequenos grupos que compõem uma turma, por exemplo. Então, propõe-se aos pequenos grupos processos de continuidade em suas investigações entrelaçados com o projeto maior (mais longo), onde a comunicação entre os membros possibilite definir e redefinir o papel a ser desempenhado individual e coletivamente, de modo a descobrir suas potencialidades e complementaridades. Porém, no ato de comunicar, segundo Hoyuelos (2013a, p. 235), *ões necesario desarrollar una pluralidad interpretativa que permita poner en relación intersubjetiva diversos puntos de vista sobre un assunto, o mover el proprio punto de vista*o.

Essa relação entre os protagonistas que atuam na escola infantil mostra-se complexa pelos elementos que a integram. Ao mesmo tempo, ao falar de contextos investigativos, há um duplo sentido nele implicado: a dinâmica que ocorre no micro e no macro espaço, isto é, o contexto investigativo criado para que pequenos grupos possam viver a experimentação da proposta, ou ainda, pensá-lo na escola como um grande contexto investigativo pelas escolhas políticas e filosóficas que assume na educação de crianças pequenas. Portanto, entram em jogo nessa relação, aspectos físicos (materiais), ambientais e relacionais, e também a história cultural dos sujeitos (crianças e adultos), que se constituem em um tempo, influenciado por uma dimensão histórica e pela dimensão da irreversibilidade do tempo (MALAGUZZI, 2017). A composição entre ambas nos permite situar o próprio processo da humanidade na construção do conhecimento e dos saberes que identificam determinadas culturas e o entendimento que permite desenvolver uma educação para a criança vista como filha do tempo de agora, do tempo atual, com suas necessidades do hoje. Segundo Malaguzzi (2005; 2017), não considerar esses fatores é correr o risco de praticar uma educação obsoleta.

No Capítulo 3, escrevi sobre o tempo *kronós*, *kairos* e *aión* para pensar a educação formal de crianças pequenas em uma perspectiva do direito da criança ser criança. Os argumentos que foram apresentados entram em diálogo com o conceito de tempo que a abordagem malaguzziana irá revisar e repensar para conceber, sobretudo, a organização da escola. Novamente, aqui entra em relação o micro e o macro. Por compreensão de que a coerência no fazer pedagógico se dá na interdependência, há um projeto de educação que é comum a todos e,

portanto, todos são corresponsáveis: gestor da escola, professor, funcionários, crianças e famílias.

Considerar todos os sujeitos implicados na dinâmica da escola significa aceitar que cada um deles, de modo direto ou indireto, afeta a organização dos tempos da escola, o que significa que a instituição educativa necessita repensar a organização dos tempos *õen funcion de una congruencia entre los tiempos individuales y los tiempos sociales* (HOYUELOS, 2007, p. 16). A criança pequena exige da escola um tempo demorado, diferente daquele normalmente vivido pelo adulto. De acordo com Malaguzzi, as crianças necessitam de tempo para chegar a uma *õtemperatura ideal*õ, quando, então, conseguem dar o máximo de si.

A metáfora de Malaguzzi, acerca da *õtemperatura ideal*õ, pode ser associada ao que mencionei no capítulo anterior, sobre respeitar o tempo de intensidade da criança, um tempo que não ocorre na fugacidade medida por um relógio que controla o início ou o término de algo. Essa temperatura ideal é constatada pela observação, pela presença do adulto, pela proximidade que não invade a intimidade e que permite registrar o momento em que a experiência acontece na criança. Além disso, para este teórico, o tempo permite a descoberta de cada momento, embora aparentemente igual ou semelhante ao vivido anteriormente, como algo inédito ou inaugural (HOYUELOS, 2007, 2018). A imagem de criança, na perspectiva de Malaguzzi, é de um sujeito que é inédito porque leva consigo uma fascinação pelo desconhecido, pela incerteza e pelo inesperado.

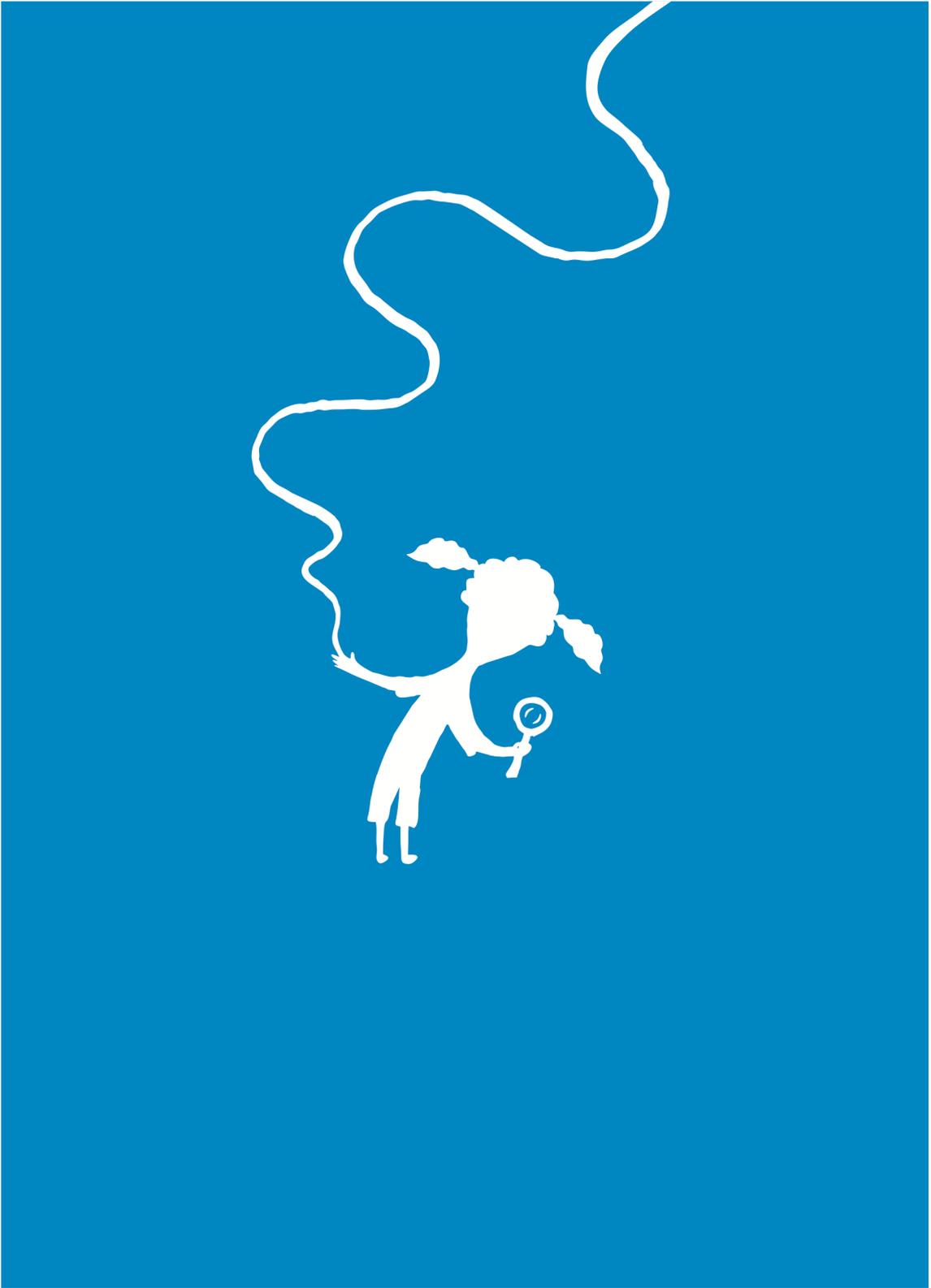
Deste modo, o professor, ao compreender que o tempo é subjetivo, ou seja, se constrói para cada sujeito de forma distinta, desempenha importante influência sobre a harmonização entre os tempos (individual e coletivo). A crença nas múltiplas infâncias e suas múltiplas linguagens dá visibilidade aos múltiplos tempos, que acontecem em um mesmo instante. A observação rigorosa sobre os ritmos de cada criança em um contexto coletivo contribui para a escolha e respeito na organização do tempo no pulsar entre a rotina e a jornada da criança na escola. Em se tratando de um contexto investigativo, há um tempo que foi pensado e planejado pelo adulto para a realização da proposta. O que entra em jogo é uma pré-disposição para torná-lo flexível, ou seja, respeitoso com a criança. Talvez uma metáfora para traduzir esse fluir do tempo seja o pulsar do coração, cujo fluxo sanguíneo faz uma expansão e retração, um simples gesto de pulsar a vida.

A escrita desta sessão, onde me propus a narrar questões sobre o contexto investigativo a partir de quatro elementos que o integram, está diretamente vinculada à dinâmica proposta pelos *campos de experiências*, pois eles são atravessados de modo direto pela forma como

os contextos são propostos, bem como influenciados pela subjetividade do professor de referência, por ser ele o sujeito que acompanha o percurso da criança na escola. A escolha por não referenciar um *campo de experiência* específico está diretamente vinculada aos propósitos deste estudo, ou seja, a análise da política educativa permite a compreensão dos deslocamentos teóricos que ela tensiona sob as lentes dos autores por mim elegidos.

A análise da política curricular permite identificar que a intencionalidade pedagógica está centrada na experiência da criança, portanto, ciente dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* que cada sujeito da experiência tem de acessar, compete ao adulto (professor) eleger os meios adequados para promovê-los. Assim sendo, a intencionalidade do professor reside na criação de contextos investigativos que contemplem tempo, espaço, materiais e agrupamentos, tornando-os potentes situações de significação, de modo a ampliar as chances para que uma experiência aconteça.

Com isso, entende-se que os contextos investigativos são promotores de processos autorais que tem como premissa a construção do saber vinculado a um objeto de pesquisa, sendo desencadeado por uma escolha que a criança faz diante daquilo que lhe é ofertado. Assim, diante de cada oportunidade e repertório, a criança faz uma opção entre diversas incertezas e possibilidades carregadas de provisoriedade, porque são as compreensões e interpretações que a criança faz em um dado momento a partir de um contexto, cuja abordagem rompe com a transmissividade e a centralidade no docente.



## 5 O IMPACTO DE UMA POLÍTICA EDUCATIVA PARA A CRIANÇA PEQUENA: ANÁLISES SOCIOGRÁFICAS DE UMA EXPERIÊNCIA

A dinâmica da política educativa no Brasil segue uma lógica analisada por estudiosos a partir de várias perspectivas teóricas. Saviani (2014)<sup>38</sup> diz que a educação brasileira se resume em quatro características: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Contudo, a partir da CF/88, da LDB/96 e dos PNE/2001 e 2014, surgem outras tentativas de composição de um sistema nacional de ensino articulado e organizado em níveis e modalidades. A Educação Infantil, neste contexto, sofreu alterações políticas e pedagógicas importantes ó a formação inicial e continuada dos professores que nela atuam ó, bem como o reconhecimento das dimensões de educação e cuidado como atos indissociáveis a serem praticados pelas escolas públicas e privadas.

Nesse período histórico a Educação Infantil se constituiu num problema de pesquisa, que ganhou repercussão nos programas *stricto sensu* e em suas linhas de pesquisa, estudos influenciados pelo pensamento acadêmico internacional. Nas últimas décadas, Ball (2011), juntamente com seus pares de pesquisa da Europa, criaram um método de análise de políticas educativas que hoje serve para outras investigações. De acordo com Ball e Mainardes (2011),

[...] os fluxos da política são também fluxos do discurso ó metalinguagens que orientam pessoas a viver como pessoas. Novas narrativas sobre o que conta como boa educação estão sendo articuladas e validadas. Assim, precisamos de uma linguagem crítica e de um método analítico que nos permitam lidar com essas novas formas de política. Precisamos de uma linguagem não linear e que não atribua à política mais racionalidade do que ela merece (ibidem, p. 13).

Considerando que os textos políticos, a exemplo da BNCC, são textos de ação, ou seja, o texto legal possui um endereçamento que proporciona uma consequência real a ser experimentada na prática, entende-se, na perspectiva dos autores aqui compartilhados, que tal transposição (do texto para a prática), não é linear, pois é afetada ou influenciada por um processo de recontextualização no âmbito escolar.

No contexto da prática (BALL, MAINARDES, 2011), esta pesquisa foca nos *campos de experiências* da criança pequena, atendida na escola de Educação Infantil, pública e privada. Em resposta ao problema de pesquisa, lancei mão de instrumentos e procedimentos de busca que serviram de suporte para os caminhos investigativos. O método analítico e a metodologia qualitativa tornaram possível a construção dos dados empíricos da pesquisa. Como

<sup>38</sup> Entrevista concedida a ANPEd sobre o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/entrevista-com-dermeval-saviani-pne>>. Acesso em: 19 set. 2018.

instrumento metodológico, utilizei um questionário sociográfico e o Mapa Emic-Rítmico, seguidos de narrativa oral associada ao método biográfico (PAIS, 1999, 2015) como procedimento que permitiu olhar para o cotidiano vivido pelas professoras a partir do levantamento dos ritmos de vida pessoal e profissional.

O Mapa Emic-Rítmico é constituído de dois eixos, um vertical e outro horizontal. No eixo vertical estão os percentuais de satisfação (0% a 100%). No eixo horizontal, estão as temporalidades do percurso de vida e da docência (1975 a 2018). Essa metodologia requer que o sujeito da pesquisa marque, em cada ano, o percentual de satisfação correspondente ao percurso de vida e da docência. Ao final, solicita-se que ele trace uma linha conectando todos os pontos correspondentes a cada percurso, de modo que as linhas traçadas vão revelando as significações individuais dos sujeitos (Emic) em consonância com os ritmos do cotidiano individual ou coletivo (Rítmicos). O ponto de partida para traçá-lo foi definido pelo ano que corresponde ao início da formação inicial no magistério ou educação.

Essa estratégia permite observar os ritmos atuais considerando os acontecimentos passados e, de certa forma, as perspectivas futuras. Traçar esse pulsar de significações rítmicas requer uma pausa no tempo, um convite para a entrevistada deslocar o olhar para dentro de si e, ao narrar sobre o que lhe acontece (aconteceu), no percurso de vida (pessoal) e no percurso da docência (profissional) explicitando seu grau de satisfação e insatisfação. A análise do Mapa, acompanhado da narrativa oral, permite interpretar os vínculos existentes entre os ritmos e as histórias, compreendidas como um tempo mais longo. São esses traços de vida que matizam o cotidiano a ser investigado, revelando as experiências subjetivas a partir de expressões nativas que podem ser teorizadas. Traços que, segundo Pais (1999),

[...] instauram um lugar de escrita ó a vida que se escreve, inscreve e descreve ó lugar de execução e gestão de desejos e vontades, ansiedades e frustrações, expectativa e desilusões. Gestão de gestos, gestão de vida, traçados e retocados, preenchendo modos ou quadros de vida. Traços de vida que ajudam a moldar, combinando diferentes estilos e usos, acentuando singularidades, estabelecendo códigos. Traços de vida que, eventualmente, projetam riscos de vida (ibidem, p. 10).

Os mapas foram adotados, metodologicamente, pela possibilidade de esclarecer as condições ou determinantes sociais de um grupo; neste caso, de professoras de crianças pequenas. O Mapa (gráfico), como linguagem, requer interpretação que se vincula ao olhar para o entrecruzamento dos traços que marcam o percurso de vida e da docência, a partir de dois pontos de vistas: (i) *Etic*<sup>39</sup>: meu ponto de vista como pesquisadora, estudando o verificável em

<sup>39</sup> Esta expressão é utilizada José Machado Pais para designar o ponto de vista de quem pesquisa.

condições quantificáveis, observáveis e controláveis; (ii) *Emic*<sup>40</sup>: sob o ponto de vista do sujeito da pesquisa; da experiência subjetiva (PAIS, 1999). A narrativa que resulta do olhar do sujeito da experiência sobre seu próprio Mapa, segundo Pais, revela uma biografia não de uma pessoa singular, mas de um indivíduo que concentra as características de um coletivo, uma biografia compreendida como hermenêutica, como um ato que se torna significativo porque pode ser interpretado (ibidem).

Levando em consideração que um dos objetivos específicos da pesquisa é o estabelecimento de relações entre o discurso do texto da Lei e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, na perspectiva do direito de aprender e de se desenvolver identificando os deslocamentos implicados na experiência de infância, busca-se nas vozes das professoras uma confrontação com os pressupostos contidos no texto da BNCC-EI. Assim, o ciclo de políticas (BALL; MAINARDES, 2011), alinhado aos demais procedimentos, serviu de ferramenta para a construção dos resultados que neste capítulo estão postos.

A elaboração dos instrumentos, questionário sociográfico (Apêndice A), o Mapa E-mic-Rítmico (Apêndice B) e a pauta semi-estruturada para a narrativa (Apêndice C), ancoraram o desenvolvimento da pesquisa em sua fase de campo. Investigar é uma atitude que não está isenta a contratempos, revisões, exercícios criativos, releituras, etc. Importante referir que o projeto de pesquisa foi apresentado para a mantenedora da Rede Municipal de Ensino, cuja autorização para a realização da pesquisa se deu por meio da Comunicação de Despacho ó SMED nº 711/2018 (Anexo C).

Os critérios estabelecidos para a participação das professoras foram: (i) atuação na Educação Infantil de um município da Região da Serra Gaúcha, com crianças de quatro a cinco anos e onze meses de idade; (ii) autorização da direção da escola para a realização da pesquisa; (iii) desejo em contribuir para este estudo, manifestando aceite através do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B). Os critérios de exclusão de participação no estudo: (i) no ato da pesquisa estar atuando com crianças com menos de quatro anos de idade; (ii) atuação com crianças de quatro a cinco anos e onze meses em outro município; (iii) não aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); (iv) não autorização da direção da escola para a realização da entrevista.

Cabe referir aqui que a Análise Textual Discursiva (ATD), inspirada em Moraes e Galiazi (2011), complementa a estrutura metodológica da pesquisa, permitindo a captura dos sentidos atribuídos nas narrativas produzidas a partir da análise textual. Os autores evidenci-

---

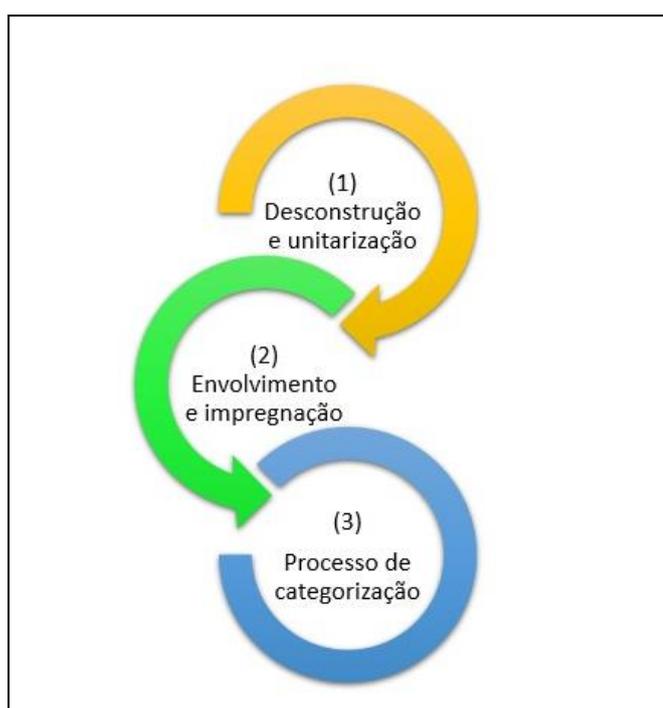
<sup>40</sup> Esta expressão é utilizada por José Machado Pais para designar o ponto de vista do sujeito pesquisado.

am que, o processamento dos dados científicos abrange procedimentos especiais, apresentando-os em seis etapas. São elas: (1) a preparação das informações; (2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; (3) classificação das unidades em categorias; (4) descrição; (5) interpretação; (6) construção do metatexto.

Em pesquisa é necessário um tempo de preparação e outro para a ação. Deste modo, a pesquisa de campo transcorreu no ano de 2018, tendo como amostra dezessete (17) professoras da Educação Infantil. Os dados construídos no campo foram analisados e interpretados à luz da análise textual discursiva, sob a qual se analisa parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura do material, e a partir da qual, diante do conjunto de significantes contidos nos textos, atribui-se significados de modo a fazer emergir um novo produto (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O conjunto de textos que compõem o *corpus* empírico é resultante das dezessete entrevistas, que totalizam 702 minutos e 09 segundos, as quais, na transcrição do processo, em folhas A4, espaçamento 1,5, fonte 12, resultaram em 125 páginas de texto, além de 17 páginas referentes ao questionário sociográfico e as 17 imagens de Mapas Emic-Rítmicos. A partir da delimitação do *corpus* da pesquisa, iniciei o processo de análise, levando em consideração o ciclo de análise estabelecido por Moraes (2011), conforme mostra a Figura 9.

Figura 9 ó Ciclo de análise ó ATD



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2018), a partir de Moraes e Galiazzi (2011).

Durante a transcrição, realizei um processo de escuta atenta à entonação da voz das entrevistadas. Busquei, nesse momento, capturar as emoções que se tornavam latentes durante a fala, e, ainda, quando a entrevistada usava algum vício de linguagem (≠né?!ö, ötipoö) ou forma de pergunta (öentende?ö), para chamar a minha atenção ou dar ênfase a algo que estava sendo dito. Quando isso acontecia, selecionava o trecho da fala e, usando o recurso ösubli-nharö do editor de texto do Word, fazia um primeiro destaque ao material empírico. Nesse momento, procurei deixar em suspensão qualquer pretensão de resposta ou associação prévia ao que intencionava com a pesquisa de campo.

Ao término da transcrição, as narrativas já possuíam um primeiro grifo, os quais eu percebia que fazia sentido para aquela professora. Na sequência do processo de desmontagem do texto, optei por imprimir o material da transcrição de modo que pudesse manipulá-lo, como se o folhear das páginas impressas me possibilitassem um ir e vir mais intenso do que o trabalho no computador. Ao (re)ler os textos, fui fazendo destaque aos fragmentos que chamavam a atenção, aspectos que em cada entrevista se repetiam, de modo explícito ou implícito. Esse processo levou alguns dias e, entre eles, algumas pausas, de modo que eu pudesse, a cada retomada, reler os excertos destacados e verificar os elementos constituintes.

Para proceder a unitarização, tornei a trabalhar no computador, com dois documentos em Word, simultaneamente: o texto da transcrição e o arquivo com as öunidades de sentidoö quando, a partir das ações öCtrl Xö e öCtrl Cö, recortei e coleí os excertos das narrativas. Para marcar as unidades de sentido, além do código (nome da participante, número da pergunta e/ou narrativa), utilizei um código de cores; assim, cada entrevistada correspondia a uma cor, o que facilitou a identificação do contexto a que cada uma das unidades de sentido pertencia. Conforme realizava a leitura, os destaques e a sistematização das unidades de sentido, atribuí nomes para aquilo que estava emergindo do contato com o material empírico. Algumas vezes recorri aos áudios. A escuta repetida de uma entrevista me possibilitou, em alguns momentos, identificar o que na leitura escapava.

Moraes e Galiuzzi (2011) mencionam a importância do processo de envolvimento e impregnação com o *corpus* da pesquisa. Diz que é öpreciso desestabilizar a ordem estabelecida, desorganizando o conhecimento existenteö (ibidem, p. 21). Tenho a sensação que, durante o processo de análise, esse foi um dos momentos difíceis de passar, pois mesmo diante de uma codificação que me permitia saber de onde aquilo havia surgido, olhar para o conjunto de unidades de sentido parecia algo caótico. Em tais circunstâncias lembrava-me da metáfora do

ressurgir da fênix (MORAES; GALIAZZI, 2011), uma estratégia para seguir em frente no processo de análise.

Para o estabelecimento das primeiras relações, ou categorização inicial, terceira etapa do ciclo de análise, optei pelo método indutivo, isto é, produzir as categorias a partir das unidades de análise construída desde o corpus (MORAES; GALIAZZI, 2011). Deste modo, o processo de análise implicado no movimento entre o particular e geral resultou em categorias emergentes.

Outro procedimento metodológico de que lancei mão foi a realização do questionário sociográfico, composto por quinze perguntas ó as oito primeiras destinadas aos dados de identificação (nome, idade, formação, tempo de atuação na docência) apresentados na sociografia. As outras sete perguntas abertas referiam-se às temáticas vinculadas ao contexto da prática e sobre as memórias da infância em contexto escolar e não escolar. Estas respostas integram o *corpus* empírico da pesquisa e foram analisadas em diálogo com as narrativas orais, de modo a fornecer material para a construção dos dados de campo.

#### **a. Sociografia das entrevistadas: vozes das artesãs-empíricas**

Desde o início da pesquisa fui afetivamente tocada pelo livro de literatura infantil, *Tecelina* (SOUZA, 2007), primeiro, pelo lugar de leitora literária a qual entende que a vida real, a vida verdadeira, nunca foi nem será suficiente para satisfazer os desejos humanos (VARGAS LLOSA, 2004, p.29), ou seja, a incompletude humana. Depois pela linguagem metafórica do texto, sobre alguém que se propõe a tecer algo e, durante a urdidura, cria outra coisa. Nesse jogo de palavras, fez sentido chamar as interlocutoras empíricas de artesãs-empíricas, pois suas vozes, a partir deste ponto, integram a tessitura desse texto.

Todas as professoras, durante as entrevistas mencionaram que seus nomes originais poderiam ser utilizados; naquele momento, fiquei satisfeita com o aceite unânime. Com o passar do tempo, conforme eu ia pinçando as unidades de texto para realização da análise, algumas inquietações surgiram. Então, a fim de respeitar a história e trajetória individual, garantir o sigilo ético e proteger a identidade de cada uma das professoras, artesãs-empíricas, optei pela criação de codinomes, como forma de valorização e identificação das vozes que afetaram o estudo. Convém apresentá-las antes de discorrer sobre os dados sociográficos. No Quadro 13, apresento os codinomes das dezessete entrevistadas e a respectiva faixa etária.

Quadro 13 ó Codinome e Idade

Entrevistada	Codinome	Idade
E1	Joana	45
E2	Maria	42
E3	Kátia	40
E4	Daniela	24
E5	Gabriela	35
E6	Samanta	25
E7	Cinara	33
E8	Adriana	32
E9	Jurema	31
E10	Iracema	40
E11	Laura	22
E12	Tereza	45
E13	Beatriz	24
E14	Eduarda	28
E15	Fabírcia	20
E16	Vitória	33
E17	Helen	28

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

Em relação à faixa etária das professoras envolvidas, conforme mostra o Quadro acima é possível identificarmos três agrupamentos etários, ou seja, sete professoras possuem idade entre 20 a 28 anos; cinco professoras com idade entre 31 e 35 anos, e outras cinco em faixa etária compreendida entre os 40 e 45 anos, revelando um quadro docente com predominância de mulheres jovens. Abaixo, apresento o Quadro 14, Sociografia das Artesãs-Empíricas, para melhor visualização das informações complementares a respeito das participantes da pesquisa.

Quadro 14 ó Sociografia das Artesãs-Empíricas

(continua)

Codinome	Formação						Tempo de atuação	
	Magistério		Graduação		Especialização		Educação	Educação Infantil
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não		
Joana		X	x		X		10 anos	1 ano
Maria	x		x			X	22 anos	22 anos
Kátia	x		x		X		12 anos	12 anos
Daniela		X	x		X		7 anos	5 anos
Gabriela	x		x		X		16 anos	16 anos
Samanta	x		x		X		8 anos	8 anos
Cinara	x		x			X	14 anos	14 anos
Adriana		X	x		X		8 anos	8 anos
Jurema	x		x			X	5 anos	5 anos
Iracema	x			X		X	22 anos	12 anos

(conclusão)

Codinome	Formação						Tempo de atuação	
	Magistério		Graduação		Especialização		Educação	Educação Infantil
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não		
Laura <sup>41</sup>	x		x			X	4 anos	6 anos
Tereza	x		x			X	6 anos	6 anos
Beatriz	x		x			X	2 anos	2 anos
Eduarda	x		x			X	10 anos	10 anos
Fabília	x		x			X	3 anos	1a6m
Vitória		X	x		X		13 anos	13 anos
Helen	x			X		X	13 anos	10 anos

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

As profissionais implicadas no universo da pesquisa apresentam, em sua maioria, formação inicial em consonância com a legislação vigente. Treze professoras possuem como formação inicial o Magistério, sendo que destas, apenas duas não deram continuidade aos estudos em nível de graduação e, por consequência, pós-graduação. Em relação ao ensino superior, dez entrevistadas concluíram a graduação em Pedagogia, outras quatro estão com o curso de Pedagogia em andamento, uma professora precisou interromper a graduação (Psicologia) e outras duas optaram em não cursar. Isso significa dizer que 58,83% possuem Ensino Superior completo, 23,53% das entrevistas com ensino superior em andamento e, apenas 17,64 não possuem Ensino Superior.

No que diz respeito à pós-graduação, 41,17% das professoras, fizeram pelo menos uma especialização e, entre os cursos identificados estão: Gestão Escolar; Gestão Estratégica; Alfabetização; Educação Especial e Neuropsicopedagogia; Neurociência aplicada à Linguagem e Aprendizagem; Educação Infantil; e Psicomotricidade Educacional. Uma entre as sete professoras especialistas já está na segunda pós-graduação. O tempo de atuação na docência foi mapeado na sociografia, sendo verificado o vínculo profissional com a Educação Básica e, especificamente, com a Educação Infantil. Nesse sentido, um aspecto interessante a ser observado é que onze professoras entrevistadas, equivalente a 64,71% da amostra, revelam que sempre atuaram na primeira etapa da Educação Básica.

As variáveis explicitadas na sociografia serão detalhadas no transcorrer deste capítulo a partir da análise e interpretação dos traços revelados nos Mapas Emic-Rítmicos. De antemão, parece importante situar o lugar de onde essas professoras falam, pois em alguns fatores

<sup>41</sup> Durante a entrevista, a professora respondeu que o tempo de atuação na Educação era de 4 anos, a partir de quando se formou, mas na Educação Infantil, era de 6 anos, pois começou a trabalhar antes de concluir os estudos, por isso a diferença nos tempos marcados em sua sociografia. Mantive a resposta (compreensão) da professora.

que serão explorados estão implicadas as esferas (ou instâncias) de atuação. Além disso, no início desta sessão mencionei que foram sete as instituições de Educação Infantil que integram este estudo, portanto, estava implícita a informação de que algumas entrevistadas atuam na mesma escola. Por isso, apresento no Quadro 15, o grupo de entrevistadas de cada uma das instituições de modo que, na sequência da análise, possamos identificar os dissensos e consensos entre as mesmas.

Quadro 15 ó Artesãs-empíricas por escola de Educação Infantil

Instituição	Esfera	Codinome
I 1	Pública	Joana
I 2	Particular	Maria e Kátia
I 3	Particular	Daniela e Gabriela
I 4	Conveniada	Samanta, Cinara
I 5	Particular	Adriana
I 6	Conveniada	Jurema, Iracema, Laura, Tereza, Beatriz, Eduarda
I 7	Conveniada	Fabília, Vitória e Helen

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

O questionário sociográfico permitiu compreender os percursos formativos das entrevistadas, as concepções pedagógicas adotadas em serviço, as condições de trabalho, remuneração financeira, como percebem o público atendido, tempo de atuação, formação inicial e continuada, que por sua vez, se revelam e se entrelaçam ao grau de satisfação com o percurso de vida e da docência.

### **b. Mapa Emic-Rítmico<sup>42</sup> como estratégia para o balanço da vida e da docência**

O uso do Mapa Emic-Rítmico se mostrou, durante o processo de análise, desafiador e instigante. Primeiro, pela possibilidade de decifrar cada imagem, pois em cada mapa há um diálogo silencioso entre os percursos traçados e, ao mesmo tempo, revelador das sinfonias que marcam o pulsar da vida. Depois, pela busca por algo que fosse horizontal ao conjunto de mapas, identificando, entre ritmos tão particulares, algo que fosse comum a todos.

Assim como o cotidiano é matizado por cores que afetam nossa vida, o mapa de cada entrevistada foi traçado com duas cores: vermelha para marcar o percurso de vida, azul para marcar o percurso da docência. Antecipo, para evitar alguma dúvida ou incoerência, que a

<sup>42</sup> Os Mapas Emic-Rítmicos entram na pesquisa por inspiração aos estudos da professora Dra. Nilda Stecanela e professor Dr. José Machado Pais, professora e professor visitante, respectivamente, do Seminário Educação e cotidiano: pressupostos teóricos e metodológicos, ofertado no PPGEdU-UCS em 2017, quando propuseram a realização de um trabalho de campo com jovens, usando a metodologia dos Mapas, instrumento metodológico construído por ambos.

escolha pelas expressões õpercurso de vidaö e õpercurso da docênciaö foram contextualizadas para as participantes, pois foram tomadas como códigos para evidenciar a dimensão pessoal e profissional.

O desafio na leitura e interpretação dos Mapas Emic-Rítmicos residiu em olhar para estas cores e traços buscando compreender a sua complexidade, porque sua subjetividade traz em si aspectos muito específicos da vida (pessoal e profissional), evidenciam elementos do vivido os quais integram esta investigação e, portanto, não estou mais falando de professoras de modo genérico, mas das professoras que conheci, cujas vozes integram a pesquisa. Lembro-me das vezes que, em casa, ouvindo as gravações, chovia no meu olhar as lágrimas que não soltei no ato da entrevista. Já não podia contê-las ao ouvir as vozes das mulheres professoras, especialmente porque algumas delas pareciam contar parte da minha própria história. Certa noite, durante a análise, interrompi tudo e simplesmente escrevi, no meu diário: *Como manter distanciamento diante dessa escuta, dessa realidade observada a qual estou sendo incluída pela narrativa de outro?*

Essa pergunta provocou uma pausa, pois influenciada pela emoção, não poderia (e não conseguia) seguir escrevendo. E aqui, reside também uma potência do Mapa: ativador de memórias afetivas. Estar no campo, colocar-me com o corpo disponível para escutar as dezessete professoras, suspendendo o julgamento que pudesse me conduzir erroneamente para algum pré-conceito, mantendo ainda uma empatia em relação ao humano que estava frente a frente comigo, sustentando uma conversa pelo olhar, como quem me questionava se de fato eu estava percebendo o valor do que estava sendo dito.

Várias foram as situações em que a narrativa foi interrompida pelo choro da entrevistada, pois o que no início era divertido ó marcar pontos ziguezagueando pelos quadrinhos, ao traçar a linha ó, tornava-se fortemente emotivo; de modo geral, as colaboradoras associavam o Mapa com a imagem de um eletrocardiograma, muitas, inclusive, pediram para fotografar a imagem do Mapa. Ficavam contemplando a imagem, fazendo sutis movimentos com a cabeça, como se consentissem com o que estava diante delas.

Passado esse tempo de emocionar-se, provocado pelas minhas memórias, tornou-se possível a análise. O processo de leitura, a sistematização e a escrita da sociografia das entrevistadas, especialmente após a construção dos quadros (nº 14 e nº 15), foram pra mim, mais que organizadores das informações, provocadores de possibilidades reflexivas e interpretativas. Antes de fazer os agrupamentos finais, realizei um processo artesanal. Fiz cópias xerografadas de cada um dos mapas, colori as linhas, por opção (poderia ter feito cópia colorida,

mas ao fazê-lo de próprio punho, eu estabelecia outra relação com aquele material empírico). Recortei cada um deles e os identifiquei acrescentando os codinomes. Fui distribuindo-os em um papel, construindo uma espécie de cartaz que fixei na parede do meu quarto de estudos. A primeira distribuição foi por ordem de entrevistas, portanto, o primeiro Mapa correspondia à entrevistada número 01, assim respectivamente, até chegar ao Mapa da última entrevistada, de número 17. Deixei o cartaz pendurado por um tempo a fim de contemplá-lo.

Essa busca pela contemplação, não como mera apreciação de algo, mas como observação atenta e silenciosa, poderia provocar em mim algumas perguntas, embora, no início eu não tivesse clareza. Por vezes, me perguntei sobre o que eles estavam me dizendo. José Machado Pais afirma que os traços revelam significações, então, me propus a encontrar alguns sentidos, investigando se o conjunto de mapas apresentava regularidades a que eu pudesse atribuir significado (*etic*) para depois estabelecer relações com as narrativas das entrevistadas (*emic*).

Ciente de que o Mapa revela os graus de satisfação e insatisfação do sujeito entrevistado, a primeira busca foi mapear esses percentuais entre as participantes. Depois, passei a analisar os motivos pelos quais se sentem ou não satisfeitas com a vida pessoal e profissional e o quanto isso reverbera nos modos de exercer a docência e, portanto, na promoção dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, foco da minha pesquisa.

O primeiro aspecto a ser analisado nos mapas organizados por ordem de entrevistas foi a constatação ou não do entrecruzamento dos traços que marcam o percurso de vida e o da docência. Busquei a verificação e ocorrência de uma possível regularidade entre os dezessete mapas. A palavra regularidade aqui utilizada expressa a convergência entre as linhas, ou seja, quando o ponto de um dos traços está alto ou baixo, simultaneamente, e o quanto afeta o outro.

A análise inicial resultou na sistematização das informações apresentadas no Quadro 16 (a seguir) para melhor visualização. O grau de satisfação expresso no Quadro 16 apresenta o código de cores utilizado nos traços marcados nos mapas; assim, o número em vermelho indica o nível de satisfação em relação ao percurso de vida, e o número em azul refere-se ao percurso da docência. Quando os graus de satisfação entre o percurso de vida e da docência marcam o mesmo ponto de intersecção, utilizei a cor verde para sinalizá-los. Ressalto ainda que, ao analisar a regularidade no entrecruzamento dos traços do percurso de vida e da docência, utilizo a palavra *total* quando houve convergência durante todo percurso marcado e *parcial* quando alguns pontos não sejam recíprocos. O mesmo se aplicou para divergência.

Além disso, considere divergência parcial, quando a regularidade contemplava menos de 50% do percurso marcado.

Quadro 16 ó Síntese dos dados expressos nos Mapas Emic-Rítmicos

Entrevistada	Regularidade no entrecruzamento dos traços		Grau de satisfação		Observações Fluxo pontos altos e pontos baixos
	Convergem	Divergem	Início	Fim	
E1 Joana	Total		20%	80%	Sobreposição da linha; evidência de um ponto baixo
E2 Maria	Parcial		100%	100% 90%	Evidência de dois pontos baixos no PD e quatro no PV
E3 Kátia		Parcial	50% 90%	90%	Nos últimos anos há sobreposição das linhas
E4 Daniela	Parcial		50% 70%	80% 60%	Um ponto baixo no PV e leve declínio no PD no último ano
E5 Gabriela	Parcial		100% 90%	90%	Evidência de três pontos baixos no PD e dois no PV
E6 Samanta	Total		70% 50%	90%	Nível de satisfação em ambos percursos é crescente
E7 Cinara	Parcial		100%	100%	Evidência de dois pontos de declínio no PD e um ponto no PV
E8 Adriana	Total		0%	90% 80%	Nível de satisfação em ambos percursos é crescente
E9 Jurema		Parcial	90% 70%	90% 100%	Evidência de um ponto de queda no PV. Convergência nos últimos cinco anos
E10 Iracema	Total		100%	80% 100%	Evidência de um ponto baixo em ambos os percursos e uma queda no PV
E11 Laura	Total		20%	90%	Nível de satisfação em ambos percursos é crescente
E12 Tereza	Parcial		90% 80%	100% 40%	Evidência de três quedas no PD e uma no PV
E13 Beatriz	Total		30% 20%	100% 80%	Evidência de um declínio em ambas as linhas seguido de crescimento, sendo mais acentuado o PV
E14 Eduarda	Total		70% 30%	100% 90%	Evidência de um ponto baixo em ambos percursos
E15 Fabrícia	Parcial		80% 90%	80%	Apenas dois anos foram traçados, devido ao recente vínculo com a docência
E16 Vitória	Total		100%	80% 100%	Evidência de dois pontos baixos em cada um dos percursos
E17 Helen	Total		30% 40%	80% 70%	Evidência de um ponto baixo no percurso de vida.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2018).

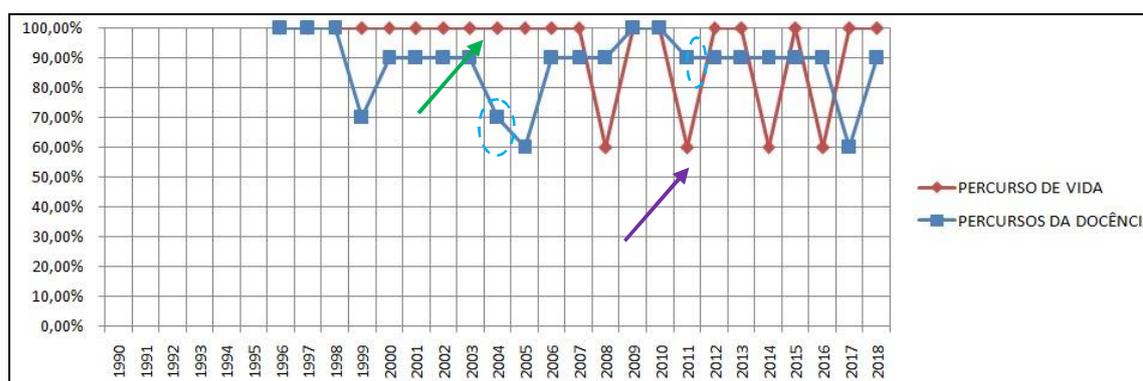
É possível constatar pelos dados explicitados no Quadro 16 que o percurso de vida afeta o percurso da docência e vice-versa, conforme menciona Joana: *“Tenho muita dificulda-*

*de de separar as coisas do meu pessoal do meu profissional.*<sup>43</sup> De modo geral, mencionam que há um esforço para não deixar que algum problema ou dificuldade pessoal afete profissionalmente. Nesse sentido, Adriana diz que *“até tentava lidar com os problemas, mas na base da miséria tu não lida muito bem. Não tem condições de lidar”*. Com emoção, ela lembra o ano de 2012, quando, para iniciar o percurso da docência precisou sair da casa dos pais e morar sozinha, sustentando-se com o salário recebido na *“escolinha”* (grifo nosso, para marcar a distinção que as próprias professoras fazem ao referir-se à escola de Educação Infantil e a de Ensino Fundamental).

As narrativas de Joana e Adriana contextualizam o que as professoras comentam sobre quando chegam à escola, emocionalmente mais sensíveis ou com alguma preocupação. Alegam que, normalmente, as crianças reconhecem que há algo diferente nelas, por isso preferem conversar com as crianças. Dizem que não detalham a situação, mas verbalizam se estão mais tristes, chateadas ou preocupadas com algo, pois acreditam que isso é mais coerente. Percebem que, diante de uma dificuldade pessoal, ficam mais impacientes, brincam menos e expressam menos sorrisos, gestos conhecidos pelas crianças.

Maria foi uma das professoras que disse conseguir separar os eventos pessoais do profissional. Usou a expressão *“me visto de professora”* para afirmar que é possível. No entanto, após marcar os dois percursos do Mapa, no momento de atribuir sentidos para os pontos altos e baixos, deparou-se com outra situação. Vamos ao Gráfico 2:

Gráfico 2 ó Mapa Emic-Rítmico de Maria



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do Mapa traçado pela entrevistada (2018).

Ao olhar para o Mapa, Maria percebeu que em 2004 (seta verde) nasceu sua filha. Como ela chorava muito e não dormia à noite, segundo a professora, ao mesmo tempo em que

<sup>43</sup> A escrita das vozes das professoras, utilizadas a partir desse ponto do texto, preservam a transcrição da narrativa do texto de cada entrevistada, sem alteração em relação a questões de concordância e de fluência.

o nascimento deixou-a satisfeita, *õdeu uma decaída, isso abala bastante*. Depois, em 2011 (seta roxa), ocorreu o segundo ponto baixo no percurso de vida e, ao olhar para o percurso da docência (ponto com circunferência pontilhada em azul), identificou que também houve uma queda, com menor proporção, mas houve. Foi quando disse: *õClaro que se for uma coisa muito grave, tipo, aqui foi um primo que faleceu, então assim, ah! (...) Eu sabia que tinha coisas ruins acontecendo, mas eu conseguia deixar e ir lá trabalhar*.

Trazer a narrativa da Maria, como voz que representa outras professoras que se empenham em separar a vida pessoal da vida profissional, nos mostra que para algumas pessoas os ecos podem ser mais sutis ou a incidência de afetação ser menor do que para outras pessoas, a exemplo da Joana. Porém, pode-se dizer que, em maior ou menor proporção, há entrecruzamento entre os percursos vividos na esfera pessoal e profissional. Uma hipótese que pode ser considerada para a maior ou menor incidência dos entrecruzamentos, ponderando as entrevistas aqui analisadas, vincula-se às condições de vida, como, por exemplo: rede de relações; ter apoio da família e/ou ter a família por perto; estabilidade financeira para prover as necessidades de sobrevivência.

Ao considerar que o homem não nasce humano, mas torna-se humano, e isso decorre da sua relação com o outro, e que as professoras ao trabalhar com crianças pequenas sabem acolher suas dores e sofrimentos quando estas chegam à escola, por entenderem a dimensão da integralidade dos sujeitos envolvidos, é possível estabelecer uma relação entre o modo como ela olha para a criança e de alguma forma como ela também deseja ser olhada e compreendida pelo outro (crianças ou equipe da escola).

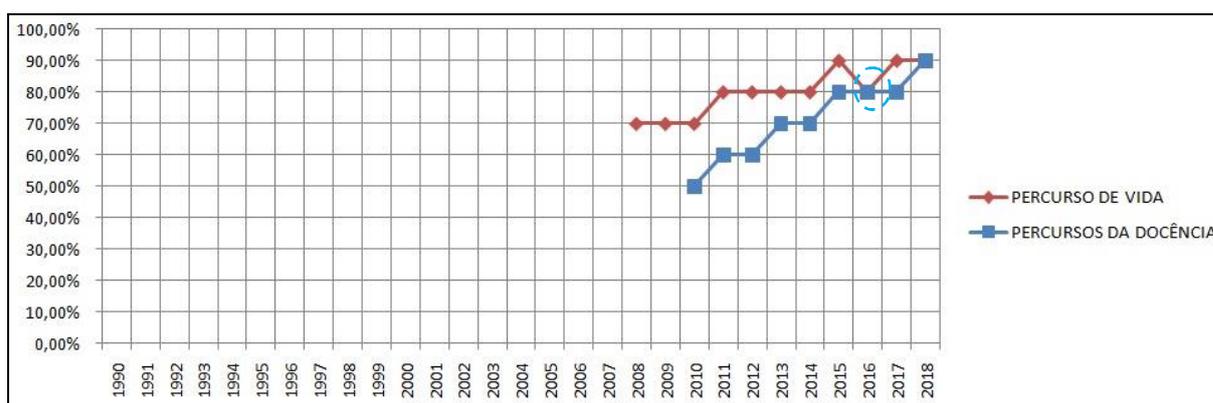
Seguindo a observação dos percentuais que indicam o grau de satisfação da entrevistada marcado no início do Mapa, ou seja, o ponto de partida, é possível constatar que 41,18% das professoras marcaram o mesmo grau de satisfação para ambos os percursos; 41,18% indicaram menor satisfação no percurso da docência e apenas 17,64% sinalizou grau mais baixo de satisfação no percurso de vida. Ao olhar para o final do Mapa, ou seja, o momento atual, em se tratando de percentual, há uma sutil mudança, obtendo então: 47,06% das professoras com o mesmo grau de satisfação para ambos os percursos; 35,30% com menor grau de satisfação com a docência e 17,64% identificam menor satisfação com o percurso de vida.

Tais percentuais comunicam um equilíbrio no grau de satisfação entre os ritmos de vida pessoal e profissional dos sujeitos implicados na pesquisa. Observando especificamente o grau de satisfação indicado no percurso da docência, das dezessete professoras entrevistadas, cinco (29,41%) mantiveram o mesmo grau de satisfação do início ao fim do percurso traçado,

mesmo com as oscilações ocorridas durante o período mapeado; oito professoras (47,06%) aumentaram o grau de satisfação com a docência e quatro (23,53%) professoras diminuíram o percentual de satisfação em relação à docência com o passar dos anos.

Deste modo, entendo que o grupo de professoras referenciadas no âmbito desta pesquisa está satisfeito com a docência e, conseqüentemente, com a atuação com crianças pequenas. Perceber o grau de satisfação com a profissão assume outras proporções em se tratando do ato de cuidar de e educar criança pequena, uma vez que um alto nível de insatisfação poderia ser um fator de aumento dos riscos e/ou ocorrência de negligência, maus tratos ou qualquer forma de violação de direito, muito comum quando uma das partes de alguma forma também se sente violentada. Para algumas professoras, a permanência na docência e o contato com as crianças pequenas, em determinadas situações de suas vidas foi o que motivou na tentativa de superação das dificuldades pessoais. Como mostra o Gráfico 3:

Gráfico 3 ó Mapa Emic-Rítmico de Samanta



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do Mapa traçado pela entrevistada (2018).

Em 2016, Samanta viveu um processo de separação conjugal e o trabalho ajudou a superar. Ela diz: *“Me dediquei muito mais no meu trabalho e no meu estudo, com isso acabei deixando de lado o que aconteceu.”* Outro exemplo é o de Daniela: o pai adoeceu em 2014 e ela precisou pedir demissão para cuidar dele, mas a morte não tardou a chegar. A influência do percurso profissional é percebida em seu relato: *“Em 2016 consegui o emprego onde estou hoje, que também me motivou a estar melhor, e então eu cresci. Percebo que até a minha vida pessoal, no meu relacionamento e tudo mais, ficou mais estável.”*

O segundo aspecto analisado nos mapas vincula-se às idades das participantes. Considerando as faixas etárias identificadas na sociografia, reorganizei os mapas em três grupos:

(1) Faixa etária dos 20 anos; (2) Faixa etária dos 30 anos; (3) Faixa etária dos 40 anos. Abaixo segue a síntese inicial dos dados observados:

- 1) 20 a 28 anos: percentual de satisfação apresenta crescimento contínuo (ascendência); o grau de satisfação final fica entre o 60% a 80%; apenas uma entre as sete professoras baixou levemente o nível de satisfação.
- 2) 31 a 35 anos: apresenta maiores incidências de quedas (pontos baixos) durante o percurso e o grau de satisfação final fica entre 80% a 100%, sendo que apenas uma marcou 80%. Entre os três agrupamentos etários, esta faixa etária mostra-se mais satisfeita com o exercício da profissão.
- 3) 40 a 45 anos: o grau de satisfação com a docência apresenta maior variação entre as participantes, ou seja, não é possível estabelecer uma horizontalidade no decorrer do percurso. Os percentuais variam entre 40% a 90%. Além disso, uma, entre as cinco professoras, apresenta declínio em relação a sua satisfação nos últimos cinco anos e uma outra professora expressa oscilação em relação a sua satisfação nos últimos três anos.

Os mapas mostram indícios de potencial contínuo de crescimento e satisfação com a docência no grupo mais jovem. Uma hipótese está vinculada à fala das artesãs-empíricas, ao declarar que, ao chegar à escola, sentem-se despreparadas. Alegam que a graduação não responde às demandas da escola e da criança e afirmam que com a prática é que começam a se sentir seguras. Outro aspecto também está em relação ao sentimento de pertencimento, ou seja, a identidade docente construída e legitimada no coletivo, através da relação e vínculo afetivo com outras colegas de trabalho. Conforme explica Eduarda:

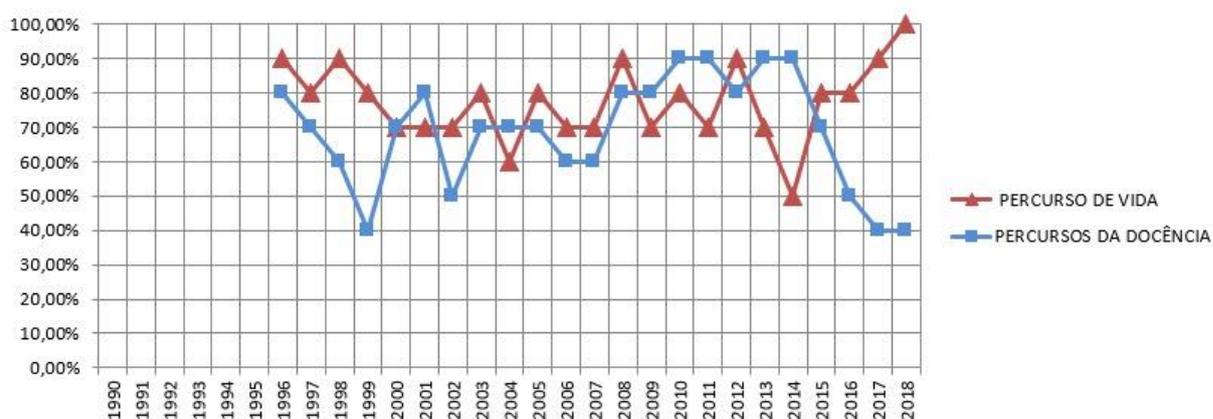
*A gente foi experimentando. A gente não sabia muito bem o que fazer, mas a gente tinha uma amizade muito boa, então isso foi me ajudando. Quando eu fui assumindo as escolinhas, eu tentava, mas eu não sabia se ia dar certo, era muito experimentando, não sei se vou dar certo nesse nível ou se vai dar certo naquele. (...) Com o tempo, estudando e experimentando, eu fui vendo que já sabia o que poderia dar certo em tal nível e também fui amadurecendo como pessoa e como profissional.*

Em relação à terceira subcategoria, há indícios de insatisfação em apenas um dos mapas, o da professora Tereza. Ela está com 45 anos de idade e atua especificamente com a Edu-

cação Infantil há seis anos. Conforme pode ser observado no Gráfico 4, o grau de satisfação da professora vem decaindo. Ao questioná-la sobre os pontos baixos, ela diz:

*Quando os picos decaem, é que vêm aquelas dúvidas: Será que é isso que eu quero? Será que eu continuo? Será que eu gosto do que eu faço. (...) Acho que se a sociedade, esse governo, a forma como eles veem os professores, desencadeia uma insatisfação. (...) Acho que botaram muita carga em nós, nesse tempo. Uma responsabilidade que não é nossa.*

Gráfico 4 ó Mapa Emic-Rítmico de Tereza



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do Mapa traçado pela entrevistada (2018).

Mesmo com baixo grau de satisfação, a professora em questão diz preferir permanecer na docência, não apenas por satisfação profissional, mas por ter um propósito pessoal. Menciona: *õQuero deixar o que sei e o que eu aprendi, não só lá no magistério, na pedagogia. Na vida! E eu gostaria que as crianças levassem isso para a vida delas.õ*

O Mapa da Tereza, associado aos sentidos que ela atribui, parece revelar uma face do humano, a contradição. O homem é, por natureza, contraditório, e proporcionalmente capaz de lidar com as adversidades, com a incompletude e as incertezas. Assim como ela, outras professoras contextualizaram suas insatisfações durante a entrevista, mas o que as faz permanecer às vezes são as crianças, outras vezes a dificuldade de se reinventar, pois não conseguem se ver fazendo outra coisa. Aliado a isso, está o fato de que há mais oferta de mão de obra do que vagas de emprego. Então, permanecer na docência e na escola em que estão ainda é, para algumas, a melhor (ou única) opção, mesmo que o grau de satisfação não corresponda ao que elas desejariam.

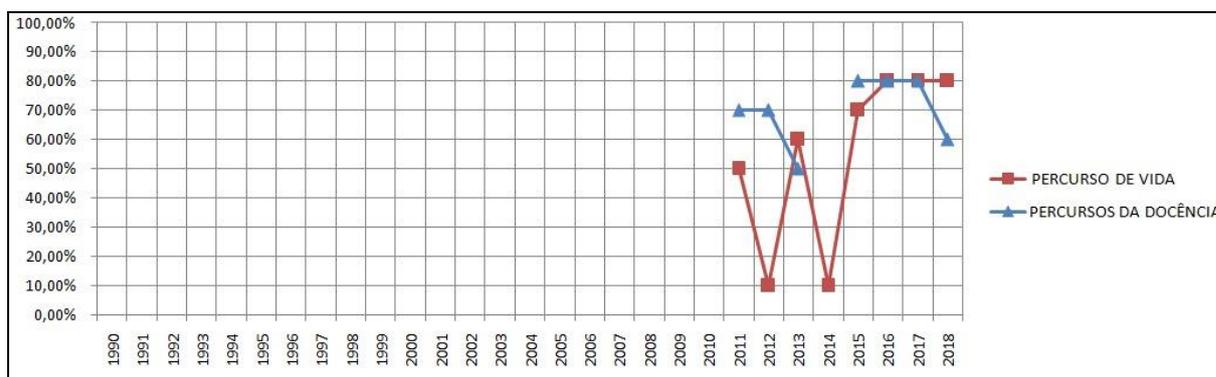
O terceiro ponto de análise dos mapas foi por esfera administrativa. Conforme apresentado na sociografia, foram entrevistadas professoras que atuam em escolas públicas e pri-

vadas. No caso em questão, as conveniadas também foram contempladas, embora correspondam a um processo de terceirização do serviço público, tais instituições respondem às normas vigentes da Rede de Ensino Municipal. Abaixo apresento a síntese referente a cada esfera:

- 1) Conveniada: 64,73% das entrevistadas, o equivalente a onze professoras. Isto significa que este grupo representa a maioria das professoras entrevistadas. O percentual de satisfação deste grupo fica entre 70% e 100%. Os sentidos que são atribuídos ao grau de satisfação é que difere das demais.
- 2) Particular: Cinco professoras (29,46%) se enquadram neste grupo. O percentual de satisfação delas transita entre os 60% a 90%. Entre as suas falas, o que se destaca é o papel do estudo, da formação continuada, como uma exigência da docência, bem como as condições de trabalhos dessas instituições. Para tanto, na sequência, usarei duas imagens seguidas de excertos das narrativas para ilustrar e dar visibilidade ao que pensam as professoras.
- 3) Pública: apenas uma entrevistada (5,9%) atua na escola pública. Ela apresenta crescimento no grau de satisfação desde 2013, com o concurso público ao término do estágio probatório e o vínculo com a Educação Infantil; também evidencia um percentual de 70% de satisfação nos últimos três anos.

Se tivesse considerado apenas o percentual de satisfação das professoras, não haveria motivo para reorganizar os Mapas e então analisá-lo sobre outra perspectiva. No entanto, ao fazê-lo, identifiquei diferentes significações nas narrativas das professoras que atuam na escola particular e na escola conveniada. O primeiro exemplo para contextualizar o que foi dito anteriormente, na síntese do segundo grupo (Particular), vincula-se à experiência da Daniela, que neste ano diminuiu seu grau de satisfação em relação à docência em resposta a sua auto-crítica. Veja o Gráfico 5:

Gráfico 5 ó Mapa Emic-Rítmico de Daniela



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do Mapa traçado pela entrevistada (2018).

Ela está em processo de escrita do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) e percebeu, a partir dos estudos em nível *lato sensu*, que na sua prática pedagógica estava cometendo alguns equívocos. Vejamos o que ela diz:

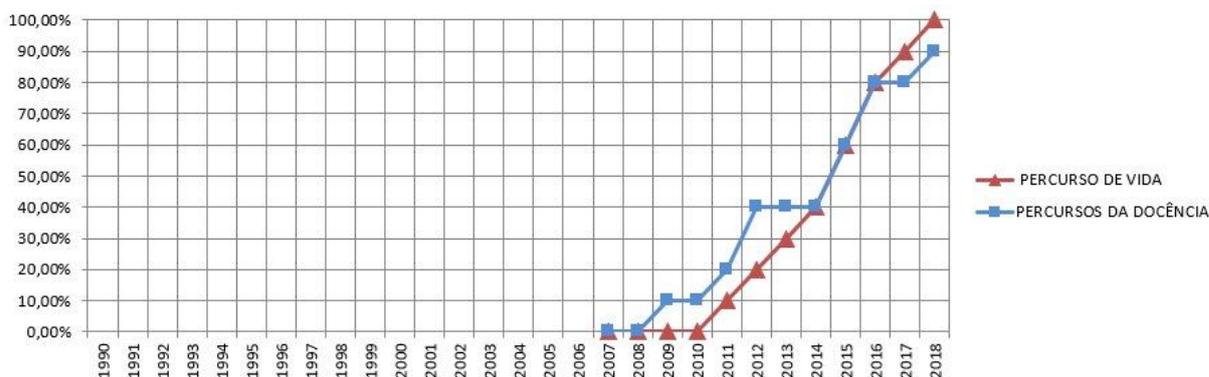
*Oscila porque é um constante pensar e repensar o conceito de professor. E tem algumas coisas que eu me vi errada, até sobre o comportamento infantil, sobre como intervir. Coisas que eu descobri que estava fazendo errado e não sabia, não conhecia. Agora eu preciso ajustar, relacionar os conhecimentos da pós com a educação, com a pedagogia.*

A Adriana integra o grupo de professoras que atua em escola particular. Ela é a única entre as dezessete entrevistadas que está concluindo a segunda pós-graduação. Apresenta uma história de vida difícil, com poucas condições financeiras, e reconhece no estudo uma possibilidade de mudança e transformação da própria vida. Sobre o processo de formação continuada, ela comenta:

*Eu não sei te dizer, simplesmente quando vejo, estou lá. Mas é que eu acabo tendo interesse, quando eu vejo estou no curso de extensão procurando. Acho que na verdade, mesmo eu me intitulado uma pessoa que não gosta de estudar, eu não sei, gosto de aprender. Vai entender, né? E eu procuro sempre os cursos, coisas que me agrada e eu acredito que só não faço mais por causa do financeiro.*

Percebe-se no decorrer de sua fala, a manutenção do desejo por aprender que ela mantém vivo em si e, ao referir-se ao estudo, pontua e até revela certa postura de resistência frente às práticas transmissivas. O grau de satisfação com a própria atuação docente, conforme mostra o Gráfico 6, apresenta crescente evolução.

Gráfico 6 ó Mapa Emic-Rítmico de Adriana



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir do Mapa traçado pela entrevistada (2018).

Em sua narrativa, Adriana atribui sentido à conquista de direitos que vem obtendo. Entre seus argumentos em relação aos direitos trabalhistas, destaca a importância de ter Carteira de Trabalho assinada não como educadora, mas como professora. Tal mudança repercute não apenas no valor do salário, como na quantidade de horas trabalhadas. A professora entende que *õemprego melhor são as condições de trabalho, por exemplo, tu sair de 8/48h, para ir a 6h e chegar em 4h de trabalho ganhando mais do que antesõ*.

Em relação ao grupo de professoras que atuam em escolas conveniadas, os argumentos que justificam o grau de satisfação envolvem identificação com o trabalho com o público de periferia; valorização docente, pois, na opinião delas, ocorre que as crianças respeitam mais; laços afetivos. As palavras de Eduarda explicitam tais sentidos: *õa gente se chama de família. Quando a criança entra aqui, a gente vai dar outra possibilidade pra ela, porque na casa dela já está difícilõ*.

De modo geral, as narrativas das professoras revelam um forte vínculo afetivo com crianças; algumas, inclusive, se reconhecem como profissionais que buscam a defesa dos direitos das crianças (especialmente as que conhecem os modos de vida e condições de moradia). Nesse sentido, diz Cinara: *õEu me sinto mais útil trabalhando no bairro com a criançaõ*. Outro fator que tem destaque nas narrativas destas professoras é a possibilidade de formação continuada (ou em serviço) que a rede pública disponibiliza. O que percebem como uma vantagem, considerando que seria difícil pagar formações particulares.

Há uma fala que evidencia a escola como um lugar que pode dar o que a criança não tem no contexto doméstico, mas não na perspectiva da criança como sujeito com direito. Aproxima-se mais do sentido de tutela, ou na perspectiva abordada neste estudo, no direito vinculado à falta, à necessidade. Outro aspecto que chama a atenção é que, embora a maioria

tenha destacado o valor das formações e possibilidade de oferta de capacitações, no último ano, ou seja, 2018, ainda não haviam sido chamadas para nenhum encontro.

### 5.1 NARRATIVAS DO PENSAR, DO FAZER E DO SENTIR DOCENTE

A língua é corpo, o ouvido é corpo, a voz é corpo. A subjetividade é corpo vivo, sensível, exposto à carícia e à ferida, mortal. A voz é a marca da subjetividade na linguagem. [...] Por isso, a voz não só tem a ver com a boca ou com a orelha mas também com todo o sujeito. Na voz, é o próprio sujeito que está em jogo (LARROSA, 2004)<sup>44</sup>.

A minha voz e as vozes das artesãs-empíricas adentram no jogo narrativo. Uma polifonia de vozes que se fizeram corpo no ato da entrevista e, agora, se constituem em outro corpo, um corpo-palavra, que possibilita uma conversação, um modo de *con-versar* resultante do encontro de dois sujeitos disponíveis e abertos a criar novos versos. Corpo-palavra como forma de manter presente a existência de um sujeito (singular e plural) como mencionado na epígrafe. Corpo-palavra, porque busquei nas palavras a materialização do que foi dito e escutado durante as narrativas. Materialização como forma de dar visibilidade ao imaterial: a subjetividade humana. Em cada narrativa há uma voz na linguagem (oral, gestual, emocional) e nesta seção, busco uma língua para as vozes das artesãs-empíricas.

Este capítulo foi tecido tendo como pano de fundo os instrumentos metodológicos utilizados na caminhada investigativa no campo. Na primeira parte, valendo-me do questionário sociográfico, tracei a sociografia das entrevistadas; na sequência, apoiada pelos Mapas Emic-Rítmico, evidenciei os ritmos dos percursos de vida e da docência de cada professora. Nesta terceira parte da análise do material empírico, trago as narrativas compartilhadas após o preenchimento do Mapa. A pauta do diálogo contemplou quatro itens: (a) pontos altos e baixos (motivos/entrecruzamentos); (b) memória de infância ó crianças do século XXI; (c) aprender e se desenvolver pela experiência; (d) política educacional (presença/ausência).

A narrativa, segundo Bruner (2014), é compreendida como aquilo que é verossimilhança; o que está sendo; o que expressa aspirações e vicissitudes humanas; o que expressa o sentido das coisas; que subjuntiviza os óbvios declarados da vida humana; dá estranheza ao familiar; transmuta o declarativo em subjuntivo; uma dialética entre aquilo que era esperado e

---

<sup>44</sup> A epígrafe é parte do texto "Uma experiência sensível com a língua", escrito por Jorge Larrosa (2004, p. 7-9) para compor o prólogo do livro de Skliar (2012), cuja informação catalográfica da obra consta nas referências da dissertação.

aquilo que veio ocorrer. Para este autor (2014, p. 103), òpor meio da narrativa nós construímos, reconstruímos, e de alguma forma reinventamos o ontem e o amanhã, pois essa força narrativa tem poder de atribuir sentidos e produzir sentidos.

Essa perspectiva teórica sobre a narrativa se articula com a definição dos Mapas Emic-Rítmicos apresentada no início do capítulo, assim como, está em consonância com o olhar sociológico sobre o cotidiano a partir de Pais (1999; 2015) e Stecanela (2009; 2016), ou seja, um modo de conhecer a realidade, a fim de compreender e apreender o que se passa com as professoras que atuam na escola de Educação Infantil.

Das narrativas, emergiram as três categorias que estão organizadas e articuladas entre si, enquanto Análise Textual Discursiva (MORAES, 2011) do pensar, do fazer e do sentir no percurso da docência na primeira etapa da Educação Básica.

#### **a. O pensar: ruídos na concepção de Educação Infantil**

A expressão òruídosö aqui é utilizada na perspectiva linguística, cujo significado é: todo o fator que, num ato comunicativo, perturba a transmissão da mensagem. O pensar se expressa por meio de um conjunto de narrativas que se aproximam e se distanciam. Nesse sentido, busco capturar nas vozes das professoras as concepções políticas e pedagógicas imbricadas no atendimento da criança pequena na escola de Educação Infantil em articulação com as políticas educativas em vigência.

A narrativa de Joana é potente ao sinalizar que ònão fico em cima da lei, fico em cima do que acreditoö. Tal expressão marca a postura de algumas professoras frente às políticas educativas que normatizam o seu fazer profissional. Entre elas há quem: (i) desconhece totalmente a legislação e não sabe onde obter tais informações; (ii) não mantém-se atualizada por opção, pela descrença de que aquilo que está posto na Lei não é possível de ser aplicado em suas realidades; (iii) leu algumas questões em torno da BNCC-EI em virtude da coordenação pedagógica compartilhar material de estudo e/ou solicitar leituras às professoras; (iv) òdeu uma olhada por cimaö no material sobre a Base, pois a coordenação pediu, mas não entendeu e achou confuso; (v) diz conhecer a BNCC argumentando que já estudava ela no período do magistério (no entanto, as datas entre a formação e o início da construção da Base não são equivalentes); (vi) menciona conhecer e usar com frequência o Referencial para planejar.

Considerando que o processo de construção da BNCC-EI teve início em 2015, com consulta aberta para a população, e que em 2017 seu texto foi aprovado, ainda é uma política educativa pouco conhecida no âmbito da escola, principalmente pelos professores. Grande

parte das professoras fez referência às suas coordenadoras pedagógicas, alegando que elas (as coordenações) enviariam material por e-mail ou disponibilizariam material impresso, mencionam que a direção da escola realizou uma reunião onde houve a participação de representantes da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para falar sobre essa temática. Há também aquelas que explicam que a coordenação pedagógica participa de formações promovidas pela SMED e que depois explicará o que exatamente irá mudar. A partir de tais argumentações, quatro aspectos chamam a atenção: (i) professoras terceirizam seu saber para a coordenação; (ii) fluxo de comunicação (des)conectado; (iii) o texto da Lei, para algumas professoras, é de difícil compreensão; (iv) diante do não saber, alguns professores evitam estudar.

Ao trazer a terceirização do saber, refiro-me à prática de algumas entrevistadas em justificar o seu não conhecimento acerca da atual legislação porque a coordenação *o* está estudando, remetendo a uma ideia de hierarquização: primeiro a coordenação deve saber para em seguida o conteúdo chegar ao conhecimento do professor. Isso foi reiterado quando, durante a narrativa, algumas professoras expressavam que desconheciam o Projeto Pedagógico da escola, alegando que a direção ou coordenação não teria mostrado; ao mesmo tempo, admitem que nunca pediram para vê-lo. De certo modo, sinaliza uma hipótese de acomodação frente às questões que afetam diretamente o seu fazer pedagógico, por vezes mascarado pelo discurso da falta de tempo. Para ampliar esta análise, reproduzo a narrativa de Tereza: *“Aqui na escola a gente já conversou a respeito, mas eu ainda não cheguei a ler. Sabe que às vezes a gente não tem tempo, né?”*

De certa forma, o que foi analisado anteriormente estabelece relação com o que nomei como fluxo de comunicação (des)conectado. Entre as sete instituições envolvidas, pelas narrativas docentes, foi possível perceber que quatro escolas, por meio de suas coordenações, estão estudando e/ou participando de encontros formativos sobre a BNCC-EI, promovidos pela SMED. O desconhecimento das professoras e até mesmo a confusão entre nomes de documentos normativos, como por exemplo, Referencial Curricular ou Parâmetros Curriculares, são indícios de que o documento da Base ainda não faz, suficientemente, parte do cotidiano da escola.

A desconexão por mim sinalizada no fluxo de comunicação está na relação entre o que a SMED promove para algumas coordenações e o que estas profissionais, por sua vez, realizam ao retornarem para as escolas. Parece que o procedimento utilizado (envio de material por e-mail, solicitação de leitura, disponibilização de material impresso) mostram-se precários

frente à apropriação da política curricular pelas pessoas que atuam diretamente com as crianças.

Entendo como apropriação da legislação não apenas o conhecimento sobre o texto legal como também as concepções nele implicadas. Como aconteceu com as DCNEI/2010a, ao serem atualizadas, também foram disponibilizados através de Anais, textos que pudessem embasar teoricamente a prática pedagógica. Assim, na escuta das professoras, percebi que, para algumas, o texto da Lei mostra-se de difícil compreensão, já que algumas não conseguem estabelecer uma relação entre o que está posto no documento normativo com aquilo que ela realiza na prática. A narrativa de Kátia corrobora esta análise:

*Isso pra mim é confuso, difícil de entender. Acho que na verdade a gente já faz isso que estão propondo com a nova legislação, só que a gente usa outros nomes. A gente já faz, né? [...] então eu leio, leio, leio e não consigo encaixar nem o que é dito sabe? Então assim, a gente já faz aqui na escola o que está sendo proposto com a nova legislação, só que com outros nomes, claro, tem mais nomes, claro, pra nós não vai mudar muito, só tem que encaixar o que a gente faz com os nomes que eles querem dar agora.*

A não compreensão ou as dúvidas que emergem diante de normativas têm potencial para comprometer e afetar a qualidade da prática pedagógica. A narrativa de Kátia, de certa forma, explicita o que abordei nos capítulos anteriores, à luz do ciclo de políticas: entre o contexto da produção do texto e o contexto da prática há um tempo que não sabemos mensurá-lo, o que gera esse descompasso entre um e outro, de modo que os textos normativos por vezes são reveladores de concepções teóricas contemporâneas quando, na prática, isso se mostra ainda uma realidade um pouco distante.

A partir da sociografia das participantes dei visibilidade ao número expressivo de professoras com Ensino Superior completo e com pelo menos uma especialização concluída. Associado a isso, ao serem questionadas sobre como se mantêm atualizadas para o exercício da docência, entre as respostas, destaco: leitura; pesquisa em internet; conversa com outras professoras; cursos de curta duração on-line (20h ou 30h); cursos promovidos pela escola; acesso a livros; cursos de extensão.

De modo geral, as narrativas não revelam uma sustentação teórica qualificada no sentido de argumentação fundamentada para contextualizar as escolhas vinculadas às práticas pedagógicas. Já mencionei, na análise dos mapas, que a graduação não responde às exigências da prática. E, mesmo diante de uma possível atitude de formação continuada, percebe-se que as professoras buscam o *õcomoö*, ou poderia dizer, buscam exemplos de *õatividadesö* a serem

aplicadas com a faixa etária com a qual elas trabalham. Conforme se refere Helen, *õA internet, site, a gente usa muito. Agora, com a tecnologia, Facebook, grupo de WhatsApp, têm ideias maravilhosas.õ*

Fica subentendido que manter-se atualizado vincula-se à busca de diferentes atividades a serem realizadas. Em relação à fundamentação sobre a escolha do professor, portanto, um estudo aprofundado sobre seu fazer deve considerar a profissionalização do serviço. Assim, diante do não saber, alguns professores evitam estudar e optam por procurar modelos de atividades e/ou projetos, resultando em equívocos conceituais, conforme pode ser identificado na narrativa de Samanta, ao dialogar sobre o aprender e se desenvolver pela experiência:

*Estou trabalhando com eles um projeto de experiência, a cada nova experiência eu questiono se eles sabem o que é cada nova coisa. Por exemplo, eu fiz um vulcão com eles e pedi o que era um vulcão. [...] Eu percebo que eles ficam mais curiosos, são mais críticos, que eles começam a formar uma opinião diferente dos outros através desse tipo de atividade.*

Ao utilizar o exemplo do projeto, narrado acima, Samanta expressa sua compreensão de *õexperiênciaõ*, que está sendo tomada como experimento, e, portanto, difere da perspectiva da Base, quando esta propõe uma organização curricular em *campos de experiências*. Na sequência da narrativa, a convidei para falar mais sobre o que embasa a escolha de um projeto. Então, ela diz:

*Nas reuniões a gente nunca conversa sobre os projetos, cada uma pensa o seu. As reuniões trabalham mais as questões administrativas, o que vai ser feito no mês, aí quando tu vê, acabou o tempo. Mas os projetos são assim, tu vê o que quer fazer com a turma. Elas até mudaram agora, porque a SMED manda um esqueleto de como é o projeto, e aí agora mudou. Antes era só sobre o interesse da criança, agora tu pode buscar sobre outras coisas. Só que eu percebi que o pessoal não entendeu muito bem [...] Não sei se você conhece o que é movimento de teia, não sei bem explicar, tu começa um assunto e nesse assunto pode fazer vários ganchos. A coordenação mostrou e disse: a partir de agora a gente vai fazer esse modelo de projeto.*

Deve-se levar em consideração que Samanta, no âmbito deste estudo, não é apenas um indivíduo, mas um sujeito, de modo que sua voz é também reveladora de um coletivo. Em sua narrativa, ela sinaliza elementos teóricos envolvidos na prática e a não compreensão aprofundada sobre os mesmos não é suficiente para mobilizar uma ação autoformativa.

### **Narrativa paradoxal: ãescolaã ou ãescolinhaã?**

A frequência em que a palavra ãescolinhaã apareceu nas narrativas mostrou-se, na análise, outro ponto de ruído sobre as concepções das professoras a partir do uso da palavra ãescolaã ou ãescolinhaã. A Educação Infantil compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, no âmbito da legislação vigente é reconhecida como um espaço institucional não doméstico, podendo ser de caráter público ou privado. Portanto, toda e qualquer escola de Educação Infantil responde a exigências legais, bem como responde administrativamente ao gestor imediato, assim como necessita atender às normas estabelecidas pelo Conselho Municipal de Educação para obter registro e autorização para o funcionamento.

Com isso, quero dizer que as escolas infantis, são, na contemporaneidade, espaços de educação formal legitimados por lei, que atendem crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Ao ouvir as narrativas das professoras, a expressão ãescolinhaã foi pronunciada com recorrência. Longe de ser um diminutivo para expressar afeto, ainda que por vias da infantilização, o uso de tal palavra associava-se a um sentido de menos valia e até de subordinação. Tais sentidos surgem quando as professoras narram que gostariam de trabalhar na escola de Ensino Fundamental, ou ainda quando comparam as demandas do trabalho realizado na escola de Educação Infantil em relação à ãescola grandeã ou ãcolégioã, termos utilizados por elas para fazer menção à escola de Ensino Fundamental. A partir da voz de Maria, analiso esse contexto:

*No magistério eu pensava em dar aula no Ensino Fundamental. A vontade que eu tinha era de dar aula em colégio. Ah, um colégio! É, eu pensava no colégio. Mas aí, lembro que logo que comecei a fazer o magistério, levei meu currículo ali na escolinha. A Irmã veio aqui em casa me chamar para trabalhar com os pequenos. Eu sempre via eles, porque é aqui na rua de casa, mas na hora fiquei meio assim, porque bebês e criança, sabe como é, né?*

O uso das palavras ãescolaã ou ãescolinhaã também são reveladores de um percurso histórico da Educação Infantil, uma vez que seu surgimento não ocorreu pelas políticas educacionais, embora desde a CF/88 tenha ocorrido este deslocamento. De algum modo, a concepção de escola como um lugar de predominância de ensino de conteúdos afeta o discurso das professoras em questão. Para elas, atuar na escola infantil envolve outros saberes vinculados à complexidade do desenvolvimento humano que não se limitam à concepção de ensino como transmissividade.

O grupo de professoras entrevistadas sinalizou que, durante os processos de formação inicial, não pensava em atuar na primeira etapa da Educação Básica. De acordo com Cinara ãa

*Educação Infantil me escolheu, não fui eu que escolhi. Num primeiro momento foi por falta de oportunidade, não tinha concursos. Realmente não tive oportunidade de trabalhar no Ensino Fundamental, que foi minha formação inicial*; ou, como revela Eduarda: *estava estudando e foi a primeira porta que abriu*. Nas entrelinhas de suas narrativas, apontam indícios para uma reflexão acerca da formação inicial, como se fosse insuficiente para o exercício da docência com crianças pequenas. Entre as dezessete professoras entrevistadas, uma optou pela Pedagogia voltada para a Educação Infantil, embora confesse que, quando fez tal opção, pensava que se tratava das crianças dos primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental.

Uma formação inicial generalista, seja no âmbito do Magistério ou da Pedagogia, pode afetar no modo como a Educação Infantil é concebida entre os seus profissionais. Associada a isto, ao nomear a instituição como *escolinha*, as professoras também denunciam subjetivamente a forma como elas mesmas são tratadas. Para elucidar, trago a narrativa da Vitória, a professora que optou pela Pedagogia voltada para a primeira etapa da Educação Básica. *Porque na Educação Infantil tu é recreacionista ou educadora, né?! E professor, quando é que tu vai ser?*

O modo pelo qual as instituições concebem o professor no ato de sua contratação *é* recreacionista ou educadora *é*, como forma de viabilizar a contratação de seis horas diárias sem intervalo, também destitui aquilo que, no âmbito da formação, as entrevistadas aprenderam que seria a sua função: professora. Não entrarei, aqui, na discussão teórica ou epistemológica sobre a palavra *educador*. A análise restringe ao contexto das entrevistadas, ou seja, representa uma condição inferior à do professor, pelo viés das condições trabalhistas a qual está atrelado.

### **Educar e cuidar de crianças pequenas como ato pedagógico (in)dissociável**

A dimensão do educar e do cuidar está intimamente entrelaçada à concepção de escola infantil e da docência para crianças pequenas. Esse paradoxo do cuidado e da educação surge desde a vinculação da Educação Infantil às políticas educacionais, sendo que, em 2010, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, educar e cuidar passou a ser defendido como ação transversal a todas as etapas, ou seja, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

No âmbito da Educação Infantil, percebe-se que há certa (in)dissociabilidade entre o educar e o cuidar. Reverbera entre as professoras a fala de quem reconhece a necessidade do cuidado. Inclusive, elas enfatizam em suas narrativas a quantidade de ações diárias as quais

elas investem tempo cuidando. Defendem que uma das funções da escola é o educar, fazendo contraponto ao discurso de que à escola compete o ensino, e a educação é de responsabilidade da família. Explicitam, ainda, uma relação entre o cuidado e os vínculos afetivos que são estabelecidos no âmbito da escola. É consenso, para este grupo, a relevância da ação de segurar a criança no colo como forma de possibilitar aconchego e refúgio, o cuidado com o tom de voz diante de uma criança que chora, pois veem o choro como uma linguagem que comunica uma necessidade, sabem que alguns objetos (bico, toalhinha, boneca, carrinho etc.) são carregados de simbolismos e, portanto, importantes para a criança.

No contraponto desse pensar sobre os cuidados que envolvem a atuação diária com a criança, parece haver dissenso sobre a legitimidade do cuidado como um ato pedagógico. As professoras expressam conhecimento de que o educar e cuidar são termos vinculados à legislação, embora, em suas narrativas, a contextualização vincule-se mais com o sentido da prática diária; e, aqui, parece estar a compreensão para a dicotomia que surgiu em algumas vozes. Para elucidar, trago excerto de duas narrativas. A primeira é de Beatriz:

*Muitas crianças vêm de casa com pouquíssima educação, digo assim: falar direito, te respeitar, sentar numa cadeira, saber comer. Tudo isso o professor na EI acaba, no meu olhar, perdendo muito tempo, coisas que os pais deveriam fazer em casa a gente tem que estar na escola repetindo diariamente, sendo que a gente podia estar fazendo outra coisa. A gente precisa ensinar até como se limpar no banheiro, como lavar as mãos. São coisas simples que tu aprende em casa. Aí, a professora acaba perdendo muito tempo com isso.*

É importante lembrar que o currículo da Educação Infantil, conforme estabelecido nas DCNEI/2010a, prevê a articulação das experiências da criança com os saberes e conhecimentos historicamente construídos em uma determinada cultura. Neste sentido, compreende-se que as ações mencionadas na narrativa da professora estão previstas no âmbito da educação formal de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, o que caracteriza investimento de tempo, e não o contrário. Além disso, a higienização com o próprio corpo durante o uso do banheiro, a assepsia das mãos antes das refeições, o uso de talheres, por exemplo, são aprendizagens que envolvem convenções e normas construídas e praticadas socialmente por uma cultura. Tais situações são entendidas, na perspectiva da legislação e desta pesquisa, como saberes que precisam ser promovidos também no âmbito da escola e se configuram em ato pedagógico permeado de cuidado humano.

Existem, ainda, algumas hipóteses que podem ser levantadas a partir da narrativa de Beatriz, a qual, de alguma forma, também representa as vozes de um coletivo: (i) perfil de

professora para crianças pequenas; (ii) um currículo a cumprir, o qual não dá visibilidade ou ênfase para ações de cuidado; (iii) desconhecimento da legislação que normatiza a ação com crianças pequenas; (iv) pouco ou insuficiente conhecimento sobre o desenvolvimento humano; (iv) organização escolar na distribuição dos tempos de rotina e jornada. A segunda narrativa é de Helen, este exemplo vem ao encontro das hipóteses explicitadas, pois, para essa professora, a problemática implícita está na dimensão do tempo que é dado para uma (educar) ou para outra (cuidar) dimensão, portanto, há indício de indissociabilidade entre ambos. Vejamos:

*Minha aluna chega às seis e meia da manhã e vai embora quase às seis e meia da tarde. Então, acaba que tu faz muito mais do que o papel do professor, do educador, como eles chamam aqui. Eu acho isso complicado. Dar conta da parte pedagógica, que é o abecedário, os números, o recortar, o pintar, as formas, as cores, o que compete o currículo deles, e também a questão do cuidado, de saber se limpar, ir no banheiro, se vestir, se despir.*

Com a narrativa acima, identificamos, além da complementaridade das ações que implicam educação e cuidado, a dimensão do tempo. A jornada da criança na escola de Educação Infantil, conforme prevê a legislação em vigor, pode ser em tempo parcial ou tempo integral. Compete à escola a gestão do tempo levando em consideração, além dos turnos de frequência da criança na escola, a escuta e respeito dos ritmos individuais e coletivos, de modo que as propostas sejam organizadas de forma orgânica, o que sugere um planejamento flexível em relação à rotina e à jornada da criança pequena na escola.

As narrativas evidenciam que este aspecto não tem sido contemplado nas práticas pedagógicas, uma vez que todas as crianças fazem as mesmas atividades todo o tempo. A isso, associa-se o fato dos espaços não serem autogeradores para as crianças, o que potencializa a dependência na relação com o adulto. Um espaço autogerador, na perspectiva da pesquisa, é compreendido como um ambiente intencionalmente planejado para que a criança produza novos direitos, a exemplo do direito a ter as necessidades biológicas atendidas.

## **b. O fazer: escolarização da infância**

Nos últimos anos a Educação Infantil vem se adequando às demandas oriundas da obrigatoriedade da criança de quatro a cinco anos frequentar a escola. Desde a CF/88 o direito à educação é tido como um direito subjetivo a todas as crianças de creche e pré-escola, assim como é de conhecimento que as questões de universalização do acesso à escola ainda são de-

iguais no território brasileiro. Em virtude da alteração da LDB em 2013, a obrigatoriedade do ensino passou a ser aos 4 anos de idade.

De acordo com a professora Vitória, *õno nosso país tudo o que é obrigatório parece que é mais válido. Falou que é obrigatório, sai todo mundo correndo, então assim, tem algumas pessoas que não levam muito a sério*. Ao trazer essa fala, ela se refere à postura de algumas famílias quando chegam à escola, especialmente em situações para solicitação de vaga. No contexto de sua narrativa, aponta que a questão não é o direito da criança estar na escola, mas a postura de alguns pais, que até aquele determinado momento não haviam procurado a escola mas, diante da obrigatoriedade e, por conseguinte, do dever da escola em matricular, por vezes acabam deixando a criança o dia inteiro, mesmo que a família não tenha a necessidade. Esse *õdeixar a criança* segundo Vitória, não está vinculado a uma compreensão sobre a função da escola ou sobre aquilo que é prioridade para a criança no âmbito de processos qualitativos. Relata que

*Alguns pais levam as crianças para não perder a vaga, porque se tiver muita falta perde a vaga, mas não porque a criança está aprendendo algo. Para eles, as crianças estão ali só por estarem, para ter um lugar enquanto eles trabalham, porque afinal eles vão estar se alfabetizando lá no Ensino Fundamental e aqui na Educação Infantil vão estar brincando.*

Nesse contexto, faz sentido lembrarmos o que Malaguzzi menciona sobre os direitos dos três protagonistas da escola (criança, professor e família), pois ao negligenciar o direito de um, estará afetando o direito de outro. Na perspectiva desse autor, a família tem direito a acompanhar o processo vivido da criança na escola, o que também pode ser associado ao texto da legislação brasileira ao referir que a escola de Educação Infantil desempenha função complementar à família no processo de desenvolvimento integral da criança. À medida que se promove o direito da família, simultaneamente ela passa a ter *õdeveresõ*; assim, o não acompanhamento do(a) filho(a) em seus processos escolares pode ser entendido como negligência familiar.

No entanto, no contexto da prática das entrevistadas, essa relação *õfamília e escola* parece não acontecer no sentido de corresponsabilidade, mas, sim, como cobrança. Deste modo, a antecipação da obrigatoriedade aos 4 anos tem retomado alguns aspectos que estavam latentes antes mesmo da mudança desta Lei, algo que já estava sendo problematizado com a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental: os saberes infantis para esta faixa etária. Há professoras que, ao mesmo tempo em que defendem que a criança precisa ter tempo para brincar e para ser criança, dizem que a Educação Infantil prepara para o Ensino Funda-

mental. Falam, ainda, que se torna comum as professoras de crianças de 5 anos, serem cobradas pelas coordenações, direções ou pais sobre aquilo que estão ensinando para os alunos (termo utilizado pelas entrevistadas).

Percebe-se pela narrativa das professoras uma tensão em relação ao que deve ser ensinado. Dizem, que se pudessem, desenvolveriam mais projetos a partir dos interesses das crianças, o que nem sempre é possível, como relata Jurema sobre uma das escolas que atuou: *Às vezes eles ficavam dois ou três dias sem ir pro pátio porque não dava tempo.* As reverberações entre o pensar e o fazer começam a ganhar outras nuances neste momento da análise. Quando as professoras dizem *se fosse possível* atuar de modo a escutar as crianças, fica implícito um desconhecimento tanto da Lei quanto de teorias que fundamentam tal prática.

Desde as DCNEI/2010a as práticas pedagógicas deveriam levar em consideração as experiências e os saberes das crianças vividos no cotidiano. Com a efetivação dos *campos de experiências* como arranjo, o que coloca a centralidade na experiência das crianças, torna-se possível uma prática pedagógica pautada na escuta das crianças pequenas em diálogo com aquilo que o professor percebe ser necessário desenvolver para ampliar as oportunidades de aprendizagens e desenvolvimento delas.

Ainda que as professoras manifestem tal desejo, ele não aparece de forma coerente e sustentada no transcorrer das narrativas. Com isso, por vezes, usam exigências externas (famílias, coordenação, direção ou SMED) para justificar o que não é oportunizado cotidianamente para as crianças. Ao fazê-lo, deixam de exercer o empoderamento de sua profissão e o próprio ato de pensar sobre aquilo que lhe afeta. Para além disso, está a dimensão interpretativa de um texto político, o que possibilita a sua operacionalização. Caso isso não ocorra de modo suficiente nas escolas, diminuem as chances de seus efeitos serem geradores de qualidade na educação.

### **Indícios dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento na voz das professoras**

Para as professoras, a escola é um lugar que oportuniza à criança o acesso a bens e serviços que não seriam possíveis se estivesse fora de escola, especialmente as crianças que pertencem a famílias que se encontram em situação de vulnerabilidade social. Em duas escolas visitadas houve a menção de que é comum a equipe realizar visita domiciliar, seja para conhecer a família da criança, seja para verificar o que está acontecendo com a criança em situações de faltas recorrentes. Em uma terceira escola fez-se a menção sobre a realidade das

famílias e as condições de vida das crianças, desde moradias precárias, ausência de saneamento básico, não acesso à energia elétrica ou falta de alimento.

Especialmente nestas escolas, cujas realidades de vida das crianças não atendem as condições mínimas de dignidade humana, a defesa da escola como forma de assegurar cuidados básicos de higiene (por vezes, a instituição improvisa uma forma de dar banho na criança), alimentação, acesso a acompanhamento médico e psicológico, e/ou monitoramento das vacinas, é algo de destaque, conforme diz Cinara:

*Tem professor que não dá tanta importância para o próprio trabalho, nem para a função da escola, e acaba perdendo a oportunidade de ajudar, de oferecer essas coisas. Não sei se você está entendendo o que eu estou querendo dizer. Como te falei, tem família que não tem água encanada em casa. (...) Então acho que eles têm muitos direitos respeitados dentro da escola, mais como cidadãos até.*

A voz desta professora reverbera em outras vozes que integram as narrativas desta pesquisa. Ao trazer a pauta do direito a aprender para a conversa, o que emerge são os conhecimentos acerca dos direitos fundamentais, os quais toda criança deveria ter acesso, como, por exemplo, o direito à saúde, à alimentação, à proteção, à moradia etc. Ao serem questionadas sobre os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* que estão previstos na BNCC-EI, as entrevistadas não souberam responder quais seriam, com exceção do brincar. Embora sua menção se desse mais como uma pergunta do que afirmação, a exemplo de Tereza: *“Olha, eu acho que eles falam muito do brincar. A criança tem que brincar e é aí que ela aprende, brincando, né?”*

Em virtude das narrativas das professoras não evidenciarem suficiente conhecimento sobre os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, busquei os indícios de sua presença na prática, ou seja, a partir da identificação do uso das palavras que representam as seis ações que vinculam a promoção de tais direitos: conviver, brincar, explorar, participar, expressar, conhecer-se ó ainda que elas não os referenciassem como sendo um dos direitos a serem promovidos na perspectiva da BNCC-EI. Para facilitar a análise, sistematizei os achados no Quadro 17:

Quadro 17 ó Indícios dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no contexto da prática pedagógica na Educação Infantil

<b>Palavra</b>	<b>Excerto das narrativas / Nome da participante</b>
<b>Conviver</b>	É muito brincar, conviver, socializar, sabe aquelas coisas? É o que eu faço. (Maria)
	Pensando sobre tudo isso, pensando a convivência em grupo, essa coisa de conhecer-se, conviver com o outro. (Daniela)
<b>Brincar</b>	Eu tento o máximo, na minha prática pedagógica, trabalhar e desenvolver o pedagógico brincando. A criança tem que se desenvolver brincando, não é tipo só brincar na escola. Brincando eles aprendem muita coisa. (Laura)
	As crianças brincam. Gostam muito de brincar. (Tereza)
	Aqui na escola é bem diferente, porque a gente faz a atividade todos os dias, sim, porém a gente prioriza muito o brincar. Então eles vão ao parque, é recreação praticamente todos os dias. (Jurema)
	Eu não precisei fazer um projeto sobre não brincar com arminhas, não precisei fazer isso, eu só proporcionei um momento onde eles vissem que podiam ocupar aquele espaço de outra forma. (Samanta)
	Eu troco pra outro grupo e outro grupo vem pro Lego. Tipo um rodízio. Pra todo mundo brincar da mesma coisa, ninguém fica de fora. (Beatriz)
	Ela quer brincar por brincar, ela quer brincar, ela quer subir em cima de uma árvore, brincar como coisa prazerosa... brincar é todo tempo. (Eduarda)
	O brincar! É um brincar assim, a gente agora está brincando livre, mas a gente tem as brincadeiras dirigidas, a gente organiza, faz assim o trabalho. (Cinara)
	Que a criança precisa brincar, criança precisa experimentar, que ela precisa ter novas sensações. (Samanta)
	Não tinha espaço para as crianças explorarem os sons, era só o pátio livre com os brinquedos meios quebrados, aí eu conversei com a coordenadora para fazer um projeto. (Samanta)
<b>Explorar</b>	A criança é uma criança só, o que toda criança precisa? Que é brincar, que é explorar que vai trazer benefícios, agora se um lugar não faz isso, claro que a educação dessa criança vai ser desfavorecida, mas não sei até que ponto essa política que é certo. (Gabriela)
	A criança tem que experimentar com os diversos sentidos dela, com o corpo, com o registro, com a escuta, com o tocar, com o cheirar, com o ouvir, acho que é um pouquinho de todos os sentidos dela, aguçados assim, em alguma situação ou objeto que esteja a par pra ela explorar. (Daniela)
<b>Participar</b>	Tu não controla tudo o que a criança faz, tu vai controlar no sentido de que ela tem que te escutar. Se a criança disser: ãNão quero participarö, tu não vai dizer: ãAh, tudo bem, não precisa participar.ö (Gabriela)
	Eu fui pra praia e trouxe um balde cheio de areia e conchas da praia. Foi tremendo! Eles participaram! Eles brincavam, se jogavam! (Maria)
<b>Expressar</b>	É o que mais a gente prioriza da criança. A autonomia, não só de se vestir, de comer, de se expressar, aquilo que a escola mais procura desenvolver. (Kátia)
<b>Conhecer-se</b>	Lá na escola a gente tem grama, tem terra, só não pode ter areia, e aí quando eu fiz a atividade de descoberta, de conhecer a escola, eu pedi pra eles observarem a grama, observarem a terra, eles tocarem nas coisas. (Samanta)
	A EI é o primeiro contato da criança com esse mundo escolar e ela precisa reafirmar, se conhecer, conhecer o outro. (Daniela)

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das narrativas das entrevistadas (2018).

Conforme pode ser observado no Quadro 17, o brincar é o que mais aparece nas narrativas. A incidência ocorre, talvez, pelo fato de que a brincadeira é um dos eixos estruturantes da Educação Infantil ou ainda em razão de que a criança pequena é essencialmente um ser

brincante. Isso é potencializado pelo discurso recorrente na Educação Infantil, acerca da importância do brincar.

Percebe-se nas narrativas certa naturalização do brincar, ou seja, como algo que já está posto e, portanto, pode acarretar inclusive em um empobrecimento dos contextos e tempos ofertados. Outro aspecto relacionado a este direito é a não evidência da compreensão de que o brincar, como modo de aprender possibilita a produção da cultura infantil, a experimentação de diferentes emoções e sensações; mobiliza um complexo repertório cognitivo para exercê-lo; potencializa a capacidade imaginativa, inventiva, de fantasia etc.

No que diz respeito ao direito de conviver, considerando que uma das funções pedagógicas da escola é sua dimensão socializadora pautada na convivência coletiva, a incidência com o que apareceu gera dúvida sobre a forma como é ou não promovido. Especialmente porque nessa ação está implicada a organização dos agrupamentos, por exemplo. Além de ter o direito a conviver com um grande grupo, como a turma, este direito prevê também a convivência em pequenos grupos, a qual implica uma intencionalidade docente e não apenas a iniciativa da criança em estar com outras crianças com quem possui maior afinidade. No âmbito da Base, o direito a conviver em pequenos grupos também é uma forma de viabilizar o encontro e o respeito com as diferenças.

Em relação aos demais direitos (explorar, expressar, conhecer, participar), a análise das narrativas reitera aspectos explicitados anteriormente sobre o quanto a política não é suficientemente conhecida, bem como não torna possível identificar as teorias que inspiram a prática pedagógica com crianças. Não é possível afirmar com precisão se, na prática, está sendo oportunizada a possibilidade da criança exercer o protagonismo em seu processo de aprendizagem por meio da participação, exploração, expressão e do conhecimento de si e do outro, embora as narrativas das professoras apontem para uma não promoção intencional, ou consciente de tais direitos. Ao não explicitá-los na narrativa dos processos vividos na prática pedagógica com crianças pequenas, pode-se compreender que, embora a escola tenha condições de fazê-lo, não os faz porque não os conhece suficientemente.

Além disso, é questionável a forma como as professoras legitimam os saberes infantis, considerando a continuidade de suas experiências no período compreendido entre a creche e a pré-escola. A BNCC-EI fundamenta-se nos seis *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, ou seja, eles são transversais a todo o período que abarca a faixa etária compreendida entre 0 e 5 anos e 11 meses. Isso significa dizer que eles devem ser promovidos aos três agrupamentos etários, respeitando a especificidade da idade. Sendo assim, entre o discurso e a prática perce-

bem-se algumas incoerências, a exemplo do que diz Joana: *“Com as crianças de 4 anos foi bem trabalhoso, eles chegam e não sabem nada ainda, não sabem nada de nada.”* Ao dizer que eles não sabem nada, a professora está levando em consideração apenas os saberes que ela julga importantes, desconsiderando os saberes existentes da criança.

Neste constructo de tensionamentos entre uma educação obrigatória desde os 4 anos de idade e os processos de escolarização historicamente vividos no contexto brasileiro, novas marcas para pensar e agir na educação durante o período da infância parecem ser necessárias. Pelo fato da criança frequentar a escola, fica subentendido que ela está vivendo um processo de escolarização. No entanto, parece-nos que o desafio que se apresenta é estabelecer um ponto de encontro entre o pensar e o fazer, para que as experiências de infâncias promovidas no âmbito da escola infantil sejam qualificadoras do desenvolvimento humano integral na medida em que promovem o acesso aos direitos de aprendizagem.

### **c. O sentir: Memórias da infância refletidas na imagem da professora**

As vozes das artesãs-empíricas trazem em si uma subjetividade, simultaneamente pessoal e impessoal, singular e plural. São vozes impregnadas de sentido sobre o ser docente na Educação Infantil, são compreendidos, no âmbito desta investigação, como sujeitos da experiência. Os traços desenhados no Mapa, com pulso firme, marcam no papel os acontecimentos da vida, marcados também na subjetividade humana. Cada uma em seu tempo e seu modo segue caminhante na trajetória da vida (pessoal e profissional), encontram pela estrada subidas, descidas ou linhas retas que, lentamente, se mostram como um horizonte. Percursos vividos, acontecimentos marcados, memórias da infância, ganham um lugar para a expressão e a manifestação daquilo que foi e o que permanece refletido na imagem da docência.

O questionário sociográfico e o Mapa Emic-Rítmicos, associados à pauta semi-estruturada, foram ferramentas relevantes para a manifestação da subjetividade da docência. Viabilizar um espaço para falar das memórias, para olhar o passado com o distanciamento do tempo e atribuir significados ao acontecido em diálogo com o agora, foi um momento vigoroso para a minha pesquisa e para as professoras, pois o ato de narrar e narrar-se estiveram entrelaçados e oportunizaram novas percepções de si mesmas.

A análise das narrativas, primeiro individual e depois no conjunto de unidades de sentidos que compunha cada uma das categorias iniciais e depois intermediárias, foram dando ênfase para algo que eu não esperava encontrar: a relação entre as experiências de infância

vividas por cada uma das professoras com a prática pedagógica exercida por elas. No ato da entrevista elas rememoraram as experiências vividas até os 6 anos de idade, ocorridas no contexto escolar, para aquelas que frequentaram a Educação Infantil ou no contexto familiar, no caso das professoras que, quando crianças, permaneceram em casa aos cuidados ou de um(a) irmão(ã) mais velho ou da mãe.

As experiências da infância formam a memória social, que trazem à tona a representação de infância e provocam nas professoras um ir e vir entre a criança que elas foram e a criança que ela encontra cotidianamente na escola, o que, por sua vez, afeta na constituição da professora que ela está sendo. Estruturei este trecho do texto com três marcadores com o propósito de evidenciar onde, exatamente, acontecem os pontos de encontro a partir da minha análise. Dito isso, explicito que as interpretações foram feitas à luz do embasamento teórico que utilizo na pesquisa. Além disso, para dar visibilidade ao sentir que constitui o ato da docência, na perspectiva das professoras, apresento no texto algumas unidades de sentidos no transcorrer da análise. Entretanto, embora estejam contempladas apenas algumas vozes, retomo a ideia de que elas representam o coletivo circunscrito nesta pesquisa.

### **Espelho, espelho meu: que criança fui eu?**

Desde as primeiras audições e leituras das transcrições que compõem o *corpus* desta pesquisa, uma frase gerou impacto. Inicialmente um simples estranhamento; conforme aumentava meu envolvimento com o texto, mais intensa ficava a presença daquela frase. Dada as circunstâncias de análise, busquei mais elementos para significá-la, pois precisava ter certeza se era algo que, por ventura, eu estivesse projetando ou se era um dos achados que acaba por se identificar no material empírico. A frase é de Joana, a primeira professora a se dispor a participar da pesquisa. Eis a frase dela: *“Porque é muito difícil estar em sala de aula, porque tu te depara com vários fantasmas da sua infância.”*

A metáfora “fantasmas de infância” é analisada, neste contexto, como expressão da subjetividade humana que entra em jogo na relação do adulto com a criança. Durante as narrativas a expressão “no meu tempo” surgia com certa recorrência, especialmente para marcar algo que, no exercício da docência, inquieta, perturba, desagrade, ou provoca o inverso, aquilo que gera gargalhadas ou risos, encantamento pelas transgressões criativas e divertidas das crianças.

Quando Joana evidencia que o cotidiano vivido com a criança gera ecos em sua memória, como se fosse um *õfantasmaõ*, de fato é como se fosse, pois ela percebe que uma emoção, um sentimento ou uma percepção surge inesperadamente durante o tempo que está com as crianças na escola. Essa emoção requer autocontrole do professor. No entanto, este autocontrole torna-se possível se o adulto, no caso, a professora, tem consciência daquilo que lhe é sensível e habita sua existência humana, sejam dores ou alegrias. No caso desta professora, os *õfantasmasõ* são conhecidos e por isso ela escolhe fazer diferente com as crianças com quem atua.

A *õcriança* Joanaõ frequentou a escola de Educação Infantil por apenas alguns meses. Daquele período, lembra apenas de brincar, lembra de muitas brincadeiras. Para melhor compreender a relação entre a memória da infância com a sua atuação pedagógica, trago outro excerto da narrativa:

*Acho que nessa idade as crianças têm que brincar. Os meus, da Educação Infantil, eles cansam com atividades diversificadas, eu tiro um tempo para brincar, das quatro em diante eles só brincam. **Eu fui uma criança que brincava muito com a terra, se não vai ser um aluno de sala de aula que vai precisar de medicamentinho**, quando precisa desenvolver o próprio corpo. Eu digo para os pais, no dia do parque eles vão se sujar, e vão sujo pra casa. [grifo nosso]*

No excerto é possível perceber o momento em que a professora fala de si e imediatamente vincula as percepções vividas no contexto da escola quando é negado à criança o direito de brincar. Assim como para ela, outras professoras viveram experiências de infância com liberdade brincante, ou seja, com aquele tempo de não fazer nada, quando a criança consegue inventar e criar o que fazer, a vivência tem outro significado. E, diante de rotinas menos flexíveis ou sobrecarga de atividades que a criança precisa realizar na escola, estas são professoras que conseguem transgredir a rigidez do tempo da produtividade para que as crianças possam não fazer nada, apenas brincar.

Nesta mesma perspectiva, ou seja, pela memória da criança que foi, trago também o exemplo da Samanta. Esta professora acredita que a criança tem potencial e requer um professor igualmente potente para poder contribuir na sua educação. Na narrativa, expõe: *õPorque na Educação Infantil tem que desafiar. Tem que buscar, tem que mostrar coisas diferentes, mas em contrapartida eu vejo que não é todo mundo que é assim e, às vezes, eu me frustro, até na minha escola.õ*

Um dos sentidos atribuídos pela professora em relação à função docente e ao papel da escola como um todo, é de ser esse lugar seguro, confiável e proporcionalmente desafiador, pois entende que a criança gosta de ser desafiada, e isso é possível quando ela é olhada como alguém capaz de superar os próprios limites e/ou dificuldades. Para esta professora, a construção da aprendizagem requer situações desafiadoras, como se fosse necessário desestabilizar aquilo que já é conhecido para que seja visto de outra forma pela criança. Essa postura profissional mostra-se em diálogo com a dimensão pessoal, possível de ser capturada a partir da sua experiência de infância:

*Ela até tentou colocar a gente na escola, só que meu irmão não se adaptava e ela não tinha segurança em deixar. A gente acabou nunca ficando. Ela disse que a gente foi em três escolinhas pra tentar a adaptação, mas chegou lá meu irmão chorou, chorou, chorou, e eu ia lá bem faceira. Aí eu não fiquei, porque ele não ia ficar, porque ela ia acabar ficando em casa com ele, então ela não quis deixar.*

Samanta diz lembrar-se das vezes em que a mãe a levou para a escola. O fato de não ter ficado gerou frustração, pois havia o desejo, era o irmão quem chorava; aquele era um lugar em que ela queria estar. Nesse sentido, é como se a professora dissesse que faltou, por parte de sua mãe, encarar o desafio em lidar com o óchoro, o não querer estar lá. Durante a sua docência, ela se depara com muitas crianças que desejam estar na escola e tantas outras que, no início, não querem. A compreensão sobre o sofrimento infantil ou sobre outras situações que sejam difíceis não a impede de agir.

Há outro ponto a ser destacado a partir da narrativa de Samanta: a frustração com algumas colegas de escola. Tal motivo se dá porque ela percebe que, entre o grupo de docentes, essa imagem de criança como alguém capaz não é consenso e isso gera conflitos sobre os modos de cuidar e educar no interior da escola. Acredita que, se todos os profissionais comunhassem de um mesmo propósito, poderiam viabilizar práticas mais desafiadoras e coerentes com a capacidade das crianças, de modo que as crianças não fossem percebidas apenas como alguém que deve obediência ao adulto.

Esse aspecto de obedecer versus respeitar aparece na narrativa de Iracema, cuja experiência de infância vivida na escola infantil revela uma imagem de professor com a qual atualmente ela discorda. Conforme ela narra, a professora *era muito ríspida, queria que eu dormisse e eu já era grande. Lembro que a caminha ficava em um lugar totalmente ruim, tinha uma cortina na frente e eu até colocava a cortina assim pra ela não me ver, pra não ver que eu não tava dormindo*. O desconforto gerado na infância em ter que fazer algo contra a

sua vontade, gerou um sentimento de desrespeito provocado por uma figura autoritária. Ao referir-se às crianças com as quais ela trabalha e convive na escola, diz:

*Eu quero que eles desafiem quem está com eles. Acho que isso traz mais a minha memória de infância. Porque eu era assim, e eu fui muito podada, eu era muito curiosa, eu queria saber. E eles diziam, é porque é assim e pronto. E eu não quero, quero que eles saibam mais, não quero fazer com eles o que fizeram comigo. Eu quero que eles busquem e encontrem as respostas.*

A forma como Iracema foi tratada quando era criança, afeta a sua escolha como adulta e professora em não negar o direito que a criança tem de se expressar, de questionar, de contrapor, enfim, revela indícios de uma prática que busca escutar as vozes, por vezes silenciadas, das crianças. Em suas palavras, marca esse lugar de quem se permite ser desafiada, a autoridade docente. Sob este ponto de vista é construída uma relação dialógica de quem sabe reconhecer que há saberes diferentes.

### **Eu me visto de professora: o devir na docência**

Ao pensar a imagem de docente, lembro-me de duas obras literárias, a primeira, *Conto de escola* de Machado de Assis, cujo professor ministrava suas aulas de posse da palmatória; a outra se chama *Alvo*, de Ilan Brenman. Nesta, o professor é um exímio contador de histórias, um arqueiro com as palavras. Entre o primeiro e o segundo, muitas outras imagens de docência podem surgir, especialmente se narradas por professoras do tempo de agora. Como faz Daniela:

*Lembro muito dela sentada na mesa dela, dando o anúncio das atividades, ela dificilmente circulava pela sala, acompanhava o processo. Lembro que o anúncio era verbal. Era sempre uma fala do que fazer, mas o como fazer, normalmente ela já tinha o material pronto mostrando como tinha que ficar.*

A prática pedagógica acima descrita pelas palavras de Daniela esteve presente nas narrativas de inúmeras professoras, inclusive para sinalizar percepções que possuem de lugares onde já trabalharam ou estão trabalhando. No caso da professora Daniela, as experiências de infâncias associadas à professora revelam uma imagem de um profissional pouco afetivo e a quase ausência de contato físico, rigoroso e inflexível diante de algumas convenções (regras) escolares. Ela relata que por várias vezes urinou na calça pois a professora não a deixava ir ao banheiro.

Hoje, sendo professora, Daniela relata que compreende melhor algumas atitudes que a professora tinha na época em que frequentou a escola. Percebe que, diante das cobranças da escola e das famílias, ou de turmas grandes de crianças, exercer o controle da criança a partir do disciplinamento dos seus corpos ainda é uma estratégia utilizada na escola. Para esta docente, tal estratégia gera uma falsa ideia sobre o sucesso do trabalho docente, associando as questões disciplinares vinculadas ao domínio de turma. Por exemplo: crianças silenciosas em sala de aula, que permanecem sentadas fazendo os trabalhos entregues pela professora, caminhando em filas organizadas durante os deslocamentos pela escola.

A experiência com uma professora que se mostrou rígida com as crianças, em diferentes situações, provoca na Daniela uma consciência de que, às vezes, ela repete o modelo de professor com que conviveu na infância. Por ser um referencial que ela não acredita, exige de si mesma um processo contínuo de reflexão sobre a própria prática. Em suas palavras, destaco o seguinte fragmento: *“Eu tenho que me policiar, pra fazer a escuta deles no momento de explicação, tenho a tendência de começar minha explicação e terminar um anúncio sem interrupção.”* De certo modo, essa tendência à explicação revela-se como um espelhamento da professora em sua infância, portanto, ser diferente ainda não é um processo automático, ou seja, outra imagem de docência está em processo de construção.

Essa docência em construção nos provoca a pensar sobre os referenciais de docência que os atuais professores de Educação Infantil possuem a partir das suas experiências como estudantes. Aqui talvez resida um desdobramento entre os referenciais docentes vividos na infância, na Educação Básica ou no Ensino Superior. Não se trata de uma imagem idealizada, romantizada, messiânica, quem sabe, uma docência que conceba o professor como um sujeito com direitos, sendo visto com toda a sua potencialidade e suas *“muitas linguagens”* disponíveis para o ato de educar e cuidar de crianças.

### **Hospitalidade docente: um lugar onde a criança quer estar**

Em capítulos anteriores sustentei algumas argumentações tendo como inspiração Skliar (2014a). Convém, nesse ponto do texto, lembrá-lo, associando-o ao conceito de hospitalidade. De acordo com o teórico, a hospitalidade tem seu início com um pedido, com a manifestação de um desejo de acolhimento por aquele que chega. Hospitalidade pressupõe abertura, entrada e disponibilidade. Recebe o hóspede sem questionamentos ou condicionalidades, o

acolhe como possibilidade. Interpreto a hospitalidade com a possibilidade do ðeuö (humano) me tornar o melhor lugar onde o ðoutroö (humano) possa e queira estar.

Deste modo, os sentidos atribuídos por algumas professoras se aproximam dessa dimensão hospitaleira do exercício da docência, isto é, não há condicionalidades, mas possibilidades e, com isso, oferta-se à criança um espaço a ser ocupado, sendo acolhida em sua inteireza, com empatia, cuidado humano, condição primeira e primária, do ato de educar. As ressonâncias da infância chegam no adulto e, sem poder dizer se com consciência ou não, influenciam na escolha dos lugares ocupados pelas professoras: um lugar material (físico) e um lugar imaterial (hospitalidade). Para elucidar esse lugar material e imaterial, trago a narrativa da Maria:

*Claro que fica na memória essas coisas, a gente guarda com carinho, e tu passa tanto para os filhos como na escola. Até tem uma música que minha professora cantava, aquela do pintor, às vezes eu canto na fila. [...] Olha só, como é essas coisas dos espaços na sala, eu gosto de botar uma caixa; de botar as Barbies, de pintar o prédio pra dizer que é a casa da Barbie [...] e são coisas que eu vivi. A gente amava ficar dentro da sala de aula. Tinha um pátio enorme que a gente corria, mas **a gente amava ficar na sala**. E faz muito tempo. [grifo nosso]*

Em suas memórias da infância, Maria traz a lembrança de uma professora afetuosa, que possibilitou vivências lúdicas explorando algumas linguagens utilizadas pela criança. Ao descrever sobre a fisicalidade da sala onde trabalha, lembra-se do tempo que permanecia lá, brincando e, ao usar o verbo ðamavaö nos revela a dimensão de hospitalidade criada pela sua professora. Inspirada em Malaguzzi, compreendo que a sedução estética, como convite para a criança estar em um lugar com desejo de aprender, implica contemplar a hospitalidade, pois a atmosfera que se cria em torno dos sujeitos envolvidos afeta os modos como estes se relacionam e, portanto, aprendem e se desenvolvem.

Os dados empíricos desta pesquisa revelam algumas ðMariasö, isto é, professoras que buscam criar, ainda que no âmbito da sala de referência (sala de aula, de acordo com as vozes das professoras), um lugar promotor de experiência de infância. Algumas delas expressam o desejo de marcar (deixar memórias) a vida das crianças por meio de situações e vivências lúdicas em que a criança tenha tempo para ser criança, sem precisar fazer algo para mostrar ou provar para alguém.

Entre os significados atribuídos pelas artesãs-empíricas, existe a manifestação ora como queixa outras vezes como preocupação, sobre o ðpeso das responsabilidadesö que foram delegadas para a escola, como se esta tivesse o dever de solucionar todos os problemas. Uma

imagem de escola salvadora, redentora, que tudo pode, quando, na prática, a própria instituição escolar apresenta suas limitações, seus conflitos, suas dificuldades, cada qual com uma particularidade. Ainda assim, há indícios de um entendimento de que a escola, mesmo não respondendo a todas as necessidades da criança, família e sociedade, tem potencial para ser um lugar que amplia as experiências e, portanto, as oportunidades da vida daqueles que a frequentam.

Outra memória da infância que trago para complementar esta análise é a de Cinara: *“A escola era muito antiga, ficava dentro do bairro onde morava. A professora era rígida, mas muito afetiva. As professoras conheciam quase todas as famílias. A gente fazia muitos passeios, a profe levava a turma na casa dos colegas.”* A professora Cinara é aquela professora que se diz *“profe de bairro”*; ao falar da docência atribui valor à possibilidade que tem de oportunizar para crianças o acesso aos direitos fundamentais. O excerto de sua narrativa pode ser lido como *“memória da infância”* ou como relato da sua docência de agora. Entre as entrevistadas, foi a única que fez menção ao Fórum Municipal dos Direitos das Crianças, em virtude de ter participado ativamente em várias oportunidades, pois, no início da docência trabalhou em uma Organização Não Governamental (ONG), primeiro como voluntária e, depois, como funcionária.

Esse entrelaçamento entre a infância, quando frequentou uma ONG, com uma escolha profissional vinculada à docência trouxe reflexos. Mesmo tendo oportunidade de trabalhar em escolas privadas, sua identificação docente está intimamente ligada às situações de risco social e/ou vulnerabilidade social. As condições de vida que teve influenciaram na escolha do lugar onde ela exerce a sua profissão. Assim como alguém foi para ela, um lugar material e imaterial, percebe-se que ela busca ser este lugar na vida de outras crianças.

## 5.2 ENTRE O DITO E O FEITO: ALGUMAS DISTÂNCIAS

As três categorias emergentes *“o pensar, o fazer e o sentir”*, desenvolvidas ao longo deste capítulo, permitem-me explicitar elementos encontrados na pesquisa empírica. Quando fui ao campo, buscava investigar se o contexto da prática se mostrava fecundo para a promoção dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Entre uma entrevista e outra, uma escola e outra, procurei me colocar como uma estrangeira que desconhece o lugar visitado e que, ao passar pelo lugar, aproveita todas as oportunidades que ele lhe oferece, mas que se sabe de passagem.

Em virtude dos aceites das professoras, visitei escolas com diferentes realidades, desde infraestruturas novas, com salas espaçosas e adequadas para o atendimento de criança pequena, escolas em que haviam salas compartilhadas entre duas turmas, divididas por armários, refeitório com cortina dando espaço para acomodar uma turma de crianças. Com isso quero dizer, que múltiplas realidades foram contempladas no âmbito desta pesquisa, o que me possibilita fazer algumas interpretações e reflexões.

Considero que a pesquisa em questão, pelo método e procedimentos escolhidos, possibilitou observar a Lei em movimento, a partir das análises estabelecidas e comunicadas no Capítulo 2, assim como no âmbito da prática, por meio da pesquisa de campo. Deste modo, compreendo que a política educativa contemporânea se mostrou potente como texto normativo e inspirador de outra abordagem teórica pautada em uma imagem de criança entendida como sujeito de direitos. No entanto, essa mesma legislação não é suficientemente capaz de mudar, no contexto da prática, o paradigma da docência que ainda está em vigor nas escolas infantis de um município da Região da Serra Gaúcha. A prática, aqui analisada, a partir das vozes das professoras que atuam na Educação Infantil, se efetiva pela improvisação, descrença da regulação externa e das lacunas da profissionalização.

A BNCC-EI como política curricular, não se resume a um texto normativo. Apresenta uma complexa trama conceitual reveladora de teorias as quais, na contemporaneidade, entende-se que estão mais próximas de uma concepção de educação e cuidado para a primeira etapa da Educação Básica. Na medida em que não se torna viva no contexto da escola, o potencial de qualidade educativa que se almeja atingir através desta política fica enfraquecido. Nesse sentido, os *campos de experiências* como possibilidade de renovação das práticas pedagógicas e promotores dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* correm o risco de não se efetivarem, pois, ao não serem interpretados adequadamente, perdem seu sentido e valor.

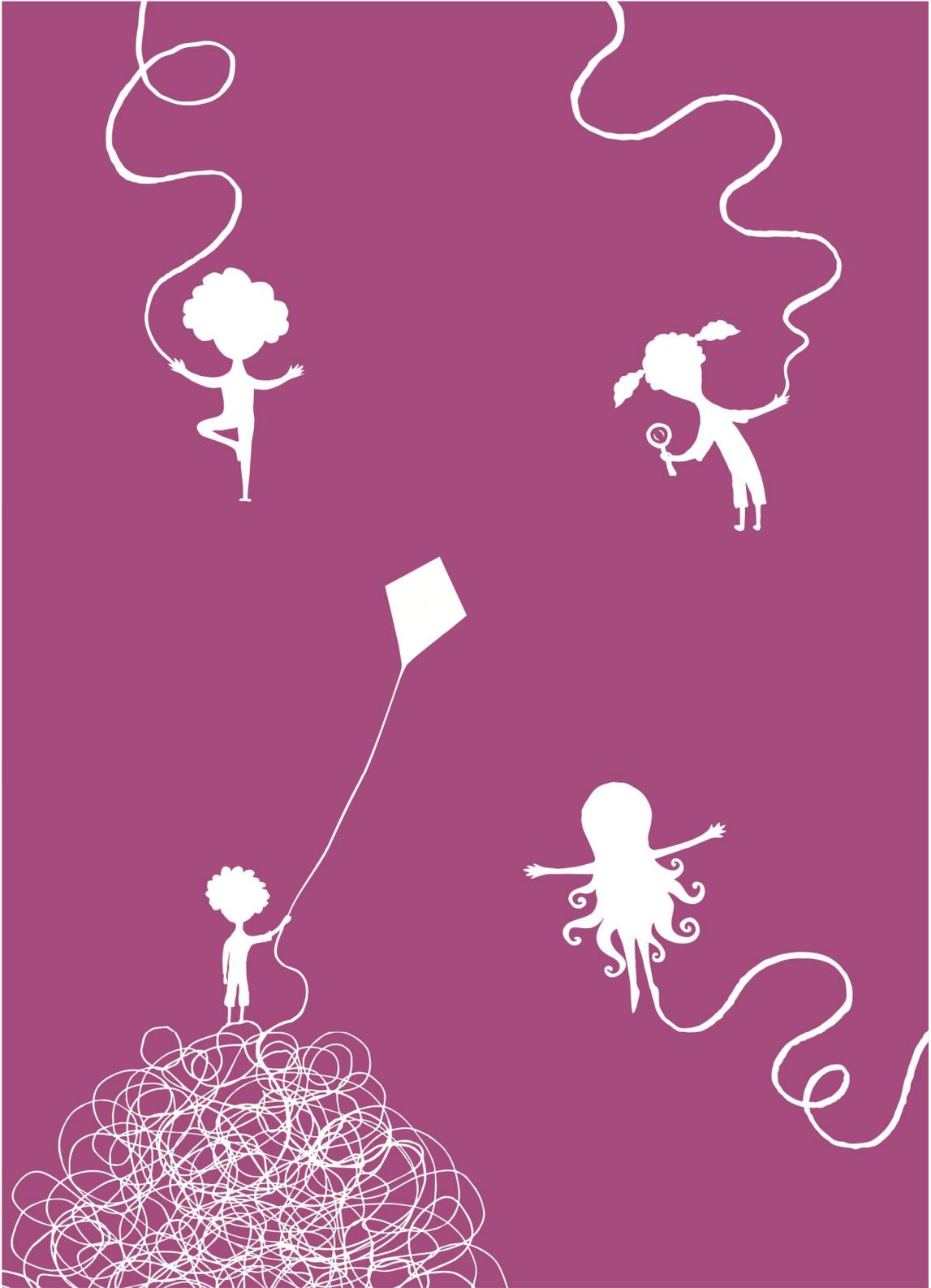
Outro aspecto de relevância para este estudo emerge da constatação do grau de satisfação da docência das professoras entrevistadas. Mesmo diante dos movimentos da vida, alguns mais intensos e outros mais amenos, mostram-se satisfeitas com o exercício da docência. No entanto, o elevado grau de satisfação parece não ser suficiente para motivá-las à profissionalização do atendimento da criança; com isso, obtém-se uma formação generalista, que conduz ao equívoco de que todos os sujeitos da Educação Infantil são alunos e não sujeitos em desenvolvimento. Pensar a partir desta perspectiva implica a promoção da igualdade e equidade da educação, a qual vincula-se a uma intencionalidade docente que oportuniza uma educação para cada um e qualquer um.

Ao defender uma educação para cada um, refiro-me ao reconhecimento da especificidade do atendimento do público da Educação Infantil, que difere dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que, por conseguinte, é diferente dos anos finais desta mesma etapa, e, por sua vez, é outra para o público do Ensino Médio. Refiro-me a qualquer um para marcar o direito de todos, crianças, adolescentes ou jovens de ter acesso à educação, pois parte-se do princípio legal que a educação é um direito de todos e todas.

As questões de infraestrutura pedagógica e metodológica impactam igualmente na promoção ou não do acesso aos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. Este estudo permite a constatação de que a fragilidade e/ou falta de clareza na relação entre teoria e prática, influencia os sentidos atribuídos ao ensino e a aprendizagem de crianças pequenas. Ao mesmo tempo em que, no discurso, as professoras fazem referência a uma criança protagonista, a análise da prática revela uma naturalização do fazer docente, pois a intencionalidade pedagógica na construção de contextos educativos mostra-se inexistente em alguns casos e, em outros, muito frágeis, pois carece de apropriação, entendimento ou inspiração teórica. Associado a isto, as atividades, como elas mesmas denominam, revelam maior centralidade no docente do que na experiência da criança.

Acredito ainda ser importante sinalizar um último aspecto que influencia nesta distância entre o dizer e o fazer: a profissionalização da docência para a construção de uma escolarização com infância, ou seja, onde a criança possa ser criança. Para tanto, retomo um elemento apontado no Capítulo 3, quando inspirada em Malaguzzi, desenvolvi a ideia de que a imagem de sujeito com direito afeta igualmente a criança e o professor.

Sendo assim, no contexto do texto, identifica-se um discurso de direito à educação pública, gratuita e laica; porém, no contexto da prática, como sinalizei na sociografia das entrevistadas, bem como na análise dos Mapas Emic-Rítmicos, a predominância de uma educação para a infância em escolas particulares e/ou conveniadas, leia-se, terceirizadas, dão visibilidade ao descumprimento do dever do Estado na promoção deste direito. Além disso, seria incoerente nesta análise, responsabilizar unicamente as professoras sobre o não cumprimento de uma política, ainda que a autoformação seja de responsabilidade de cada uma. A subjugação na forma de contratação do professor viola o direito deste sujeito ser reconhecido como profissional da educação, como o docente que é, portanto, não é apenas a imagem de criança que está em jogo; é, também, a imagem do docente.



## 6 CONCLUSÕES

Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes: lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes? Mas se tudo o que fizeram já fugiu da lembrança, fiquem sabendo o que eu quero: mais respeito, eu sou criança! (BANDEIRA, 2009, p. 9).

Início a conclusão trazendo o pensamento de Bandeira (2009), com o propósito de marcar o lugar e relevância social que esta investigação representa. A poesia *“Mais respeito, eu sou criança”* é também título da obra literária de Pedro Bandeira, livro cujos poemas expressam sentimentos, emoções, saberes e inquietações que a criança experimenta consigo mesma e na relação com os outros, além de uma seleção de poemas sobre aquilo que a criança pensa. Ao contextualizar a obra, Bandeira diz que são poemas que gostaria de ter escrito quando criança, mas que não foi possível porque os adultos, às vezes, não o deixavam falar ou não queriam escutá-lo. Assim como o livro, esta dissertação também trata sobre o respeito às crianças pequenas, uma vez que reconhece que elas são sujeitos com direitos.

As composições que integram a relevância social deste estudo me afetam diretamente, primeiro, porque a interdependência me coloca em conexão com *“o tudo”* e com todos que integram a vida; segundo, porque envolve as experiências de infância na contemporaneidade; e, terceiro, em virtude da docência e atuação profissional na Educação. Entendo que os resultados de uma pesquisa necessitam servir para trazer benefícios a uma sociedade, portanto, concluir uma pesquisa é, simultaneamente, fim e (re)começo. As palavras do poeta, que iniciam este texto, marcam o lugar e o papel do diálogo, da escuta e da relação que permeiam a abordagem pedagógica estudada para a realização da pesquisa. São palavras que convidam ao encontro, à conversa e à partilha, gerando possibilidade de (trans)formação da prática docente, de modo que as palavras, que há anos habitam os textos da Lei e as narrativas docentes, deles saiam para então entrarem na vida que pulsa no cotidiano da escola infantil a partir da presença (presente) de cada criança.

Toda mudança no texto das políticas educativas repercute na educação escolar e não escolar, ou seja, influencia tanto o fazer docente quanto as famílias cujos filhos(as) frequentam a escola, uma vez que é onde a política é operacionalizada. Ao pôr em prática o que foi previsto juridicamente, resolvem-se algumas demandas, criam-se outras e, assim, contínuas discussões relativas à educação formal de crianças durante a infância vão emergindo no cenário social, pedagógico, político e econômico. Nessa perspectiva, esta dissertação aconteceu em um momento singular em relação às políticas educativas para a Educação Infantil, pois a

BNCC-EI, como política curricular para a Educação Básica, definiu pela primeira vez no cenário brasileiro, os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* a serem contemplados nas escolas de educação infantil.

Esta dissertação está circunscrita a aspectos da legislação e das Ciências da Educação. Desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a conquista do direito à educação é discutida e contemplada nos desdobramentos políticos. A Educação Infantil, assim como as demais etapas da Educação Básica, é afetada tanto pelas discussões e normatizações do cenário nacional quanto pelos interesses da sociedade contemporânea, por vezes contraditórias entre si, tornando-se obstáculos, no sentido de algo que se coloca ãentreõ, seja na vida da criança ou no fazer pedagógico do(a) professor(a), produzindo outras problematizações. Nesse sentido, temos o contexto do texto da Lei que, ao estabelecer uma normatização (padronização), busca colocar uma ordem, mas, ao olharmos para o contexto da prática, percebe-se um descompasso, evidenciando que os tempos entre o primeiro (Lei) e o segundo (prática) não estão alinhados. No decorrer da pesquisa, no movimento de adentramento nas hipóteses previamente elaboradas a partir do problema de pesquisa, foi possível identificar alguns indícios e possíveis respostas para que essa distância entre o ãdito e o feitoõ seja diminuída, de modo que a relação entre o texto e a prática possa se tornar menos discrepante e mais sincrônica.

Intencionava, com os primeiros movimentos da pesquisa, encontrar evidências para duas questões que me eram conhecidas (primeira e segunda hipóteses): a possibilidade da criança ter o direito de ser criança, especialmente durante o período que frequenta a Educação Infantil. Rompendo, deste modo, com uma lógica de escolarização pautada na transmissão e/ou antecipação de saberes escolares, especialmente o que envolve a escrita e a leitura. A docência e a atuação como coordenadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil possibilitaram a identificação desse tensionamento, que também se fez presente nas narrativas das professoras entrevistadas: o discurso de que a Educação Infantil precisa preparar a criança para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Essa ideia de subordinação entre as etapas tem recorrência no âmbito das narrativas que perpassam o cotidiano da escola, embora não constem no âmbito da legislação.

Essa afirmação encontra respaldo no próprio texto legal, pois, ao assumir a Educação Infantil como sendo a primeira etapa da Educação Básica, ela é posta em condição horizontal em relação às demais etapas, embora sejam interdependentes entre si, já que cada etapa do ensino apresenta uma especificidade que se justifica, inclusive pela caracterização etária. Ou

seja, pode-se dizer que as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses possuem necessidades e saberes distintos de crianças com outra faixa etária.

A terceira hipótese apresentava-se desconhecida, pois a escolarização com infância é algo a ser defendido, uma vez que a infância sempre irá existir a partir do nascimento de uma criança. No entanto, o que entrou em jogo nesta pesquisa foi a possibilidade de uma experiência de infância qualificada. Para tanto, a criança precisa ser reconhecida e respeitada como sujeito com direitos. Associadas a isso, estão as concepções teóricas que circunscrevem as práticas pedagógicas.

É possível, então, explicitar os desdobramentos das hipóteses que se entrelaçam aos objetivos estabelecidos para o percurso investigativo trilhado. As análises das políticas educativas, a partir do ciclo de políticas (BALL; MAINARDES, 2011), permitem evidenciar que o direito à educação, desde a CF/88, tornou-se um direito subjetivo, representando um avanço no campo jurídico normativo. Na contemporaneidade, o acesso à Educação Infantil passou a ser um direito social da criança e da família, bem como legitimou-se como política pública educativa desde o momento em que foi reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica. Há sinais, no âmbito desta pesquisa, de que mesmo sendo um direito proclamado, considerando as definições postas nos textos normativos, a Educação Infantil ainda é um direito a ser efetivado, portanto, um campo de conhecimento cuja identidade está em processo de construção, o qual é intimamente influenciado pelo fazer docente.

De acordo com as DCNEI, a criança é vista como um sujeito com direitos, capaz de pensar, imaginar, fantasiar, questionar, ou seja, um sujeito ativo, participativo e protagonista da própria cultura, cuja liberdade de ser e com as linguagens que dispõe, cria infinitas possibilidades de experimentar e agir no mundo. No entanto, ao escutar as narrativas das professoras sobre o cotidiano da escola, nos deparamos com realidades diversas, por vezes, limitadoras da expressão e existência de uma criança potente. Tal situação está vinculada às concepções que permeiam o exercício da docência com criança pequena, bem como pela fragilidade e/ou insuficiente posicionamento reflexivo sobre a teoria e a prática. O pouco interesse em realizar uma prática teorizada, capaz de gerar modificações sobre o fazer docente que considere a peculiaridade implicada no ato de cuidar/educar crianças pequenas, resultam em processos metodológicos que tendem a desrespeitar a criança como alguém que é portador de direitos.

Uma vez que a Educação Infantil responde às dimensões legais e pedagógicas vinculadas às políticas educativas nacionais, justifica-se a existência de uma BNCC-EI, pois é uma etapa que não pode ser pensada fora do constructo a qual ela pertence, ou seja, a Educação

Básica. A Base apresenta-se como uma política curricular cujo texto normativo explicita a intencionalidade de defesa em relação à construção de um projeto societário mais justo, conforme descrição da Meta 7, Estratégia 7.1, do PNE/2014, cujo texto prevê implantação de uma base comum nacional que estabeleça direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Entre seus limites, a BNCC define dez competências a serem desenvolvidas até o final da Educação Básica. Porém, sabe-se que um conjunto de competências em si, não contribui efetivamente para a constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, tampouco deveriam ser um ponto de chegada.

Em relação à BNCC-EI, conforme desenvolvido nos capítulos anteriores, em virtude do contexto de influências, conseguiu manter presente algumas possibilidades, entre elas a permanência de elementos constantes nas DCNEI e o avanço na definição de *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* e um currículo organizado por *campos de experiências*. Os direitos diferem das competências, no sentido de que são tomados como a base da própria BNCC, ou seja, eles são ponto de partida e não chegada. Assim, pensar um projeto educativo que viabilize a igualdade e a equidade prevista em Lei, significa, no contexto da prática, as professoras de crianças pequenas assumirem os *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* como ações em que a criança ao mesmo tempo constrói a si mesma, sua subjetivação, agindo no mundo.

Deste modo, o problema de pesquisa: “Quais as repercussões teóricas e práticas dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* contemplados nos campos de experiências na escola de Educação Infantil para repensar o ser criança em uma cultura de infância escolarizada?”, está respondido em três perspectivas: (1) *a criança atendida por esta política de educação tem ênfase na escolarização*; (2) *os direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena como possibilidade de aprender pela experiência*; (3) *a produção de cultura infantil no espaço de educação formal torna-se evidência da afirmação das experiências de infância, perpassadas pelos contextos sociopolíticos e pelas cem linguagens*.

A primeira perspectiva torna visível o descompasso entre o contexto do texto e da prática, pois a escolarização da criança pequena na Educação Infantil resulta das interpretações feitas pelas professoras. A palavra escolarização, de acordo com Cunha (2010), significa escolarizar, que, por sua vez, refere-se a atravessar um processo de aprendizagem que ocorre no contexto da escola. Historicamente, a palavra escolarização foi empregada para expressar a compreensão de processos educativos vinculados ao Ensino Fundamental, quando somente esse era considerado ensino obrigatório, marcas reveladoras de uma cultura de processos de

fragmentação dos saberes em áreas do conhecimento, com predomínio de práticas pedagógicas centradas no professor e na transmissão de conteúdos.

A escolarização, historicamente, tem sido tomada à produção de normalidades, no sentido formal, padronizado, onde os resultados já são esperados e iguais para todos, quando, em verdade, o princípio da igualdade e da equidade não impõe resultados iguais, mas, sim, a necessidade de promover as mesmas condições de acesso a bens culturais e saberes historicamente construídos pela humanidade, de modo que cada sujeito possa escolher onde quer chegar. Determinar resultados iguais significa padronizar modos de vida e acentuar o predomínio de uma linguagem, a cognitiva, como se a inteligência, assim como as linguagens, fosse restrita ao intelecto.

A proposição que este estudo faz é uma mudança de pensamento, propondo uma escolarização com infância, ou seja, seria incoerente negar a palavra *escolarização* se a primeira etapa da Educação Básica prevê o atendimento de crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, o que significa dizer que, desde a primeiríssima infância, o sujeito vive experiências individuais em contextos coletivos como é a escola. Entendendo que as palavras são carregadas de sentidos e significados, cabe a defesa e manutenção de uma escola promotora do direito da criança ser criança. Com isso, afirma-se a possibilidade de a criança ser sujeito inventivo, criativo que fantasia e solicita do adulto um espaço que permita a fuga daquilo que é normal, pois o processo criativo e imagético é um lugar de transgressão a regra, assim como é o pensamento divergente da criança.

Portanto, o processo de escolarização da infância, identificado em algumas vozes empíricas que integram esta investigação, é compreendido como um espaço produtor de aculturação infantil, ou seja, enquanto houver o predomínio do discurso adultocêntrico nas decisões sobre o que, como fazer e que produto gerar, associado à remoção ou invisibilidade dos traços significativos daquilo que marca a experiência de infância de cada criança, torna-se inviável a produção de uma cultura de educação formal que possibilite o viver da infância e a subjetivação da criança.

A argumentação em relação à escolarização com infância é tecida com fios que passam a legislação e com uma abordagem pedagógica coerente com a imagem de criança. Compreendendo que escolarização implica processos de aprendizagens vivenciados no âmbito da escola. Em se tratando de processo educativo de criança pequena, a melhor concepção de escola deriva do grego, *scholé*, que vai significar ócio, tempo livre e também estudo, definição esta que se articula ao conceito de tempo *aión*. Há uma intensidade na ação da criança que

requer da escola uma proteção aos tempos aligeirados que prevalecem fora dos seus muros. Como dito no Capítulo 3, a criança reclama por tempos lentos para aprender e se desenvolver.

Problematizar os sentidos da escolarização é uma tentativa de desnaturalizar o currículo da educação formal de crianças pequenas; as práticas pedagógicas na Educação Infantil; os direitos, desde o direito à educação aos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*; e a experiência de infância na contemporaneidade. A naturalização do fazer docente foi identificada nas narrativas das professoras entrevistadas. Ainda que existam tantas outras vozes docentes que abarcam o universo da educação infantil, as vozes aqui narradas representam uma coletividade e marcas da atual cultura que, percebe-se, está em transição, e, por isso mesmo, possibilita a coexistência simultânea na escola de diferentes concepções e imagem de criança e de experiências de infância.

Na segunda perspectiva, sustenta-se que através da convivência, da brincadeira, da participação, da exploração, da expressão e do conhecimento de si mesma e do outro, a criança pequena aprende e se desenvolve. Essas ações, definidoras dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* no âmbito da BNCC-EI, são promotoras da aprendizagem pela experiência, e revelam um espaço de educação formal em que o currículo é inaugural, pois está articulado com os saberes e experiências vividas pela criança no cotidiano da escola.

A promoção dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento* reverbera na construção de uma escola com experiências de infância, cujo espaço de educação formal potencializa as capacidades da criança, valorizando o seu caráter de sujeito social, histórico e cultural. Uma escola pensada como um lugar, cuja linguagem corrobora na/para a constituição da subjetividade do humano envolvido e, por conseguinte, do momento e contexto que ele pertence.

A existência de indícios dos seis direitos (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) no contexto da prática mapeada no *corpus* empírico mostrou-se frágil e/ou inexistente, uma vez que a viabilização do acesso aos mesmos pelas crianças não é intencionalmente contemplada na prática docente. Tal argumento decorre da constatação dos projetos desenvolvidos pelas professoras nas escolas em que atuam. Normalmente, eles apresentam caráter prescritivo, compreendendo um conjunto de atividades a serem cumpridas, abordagem esta que não promove a participação e escuta verdadeira das crianças, o que as distancia significativamente da perspectiva de uma prática centrada na experiência da criança e em diálogo com a abordagem dos *campos de experiências*. Percebe-se, ainda, que na cultura da escolarização, ao invés da promoção dos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*, a intencionalidade docente está no produto, enquanto que os *campos de experiências* como promotores dos

seis direitos possuem a centralidade no processo, isto é, na experiência da criança, gerando uma mudança de paradigma no fazer docente, cuja intencionalidade passa a ser a criação e organização de contextos como estratégias que favorecem o processo investigativo da criança.

Percebe-se pelas vozes das professoras, analisadas no Capítulo 5, que a pesquisa, como princípio educativo, não faz parte do cotidiano da criança e, no universo docente, é vista como busca por atividades e/ou sugestões de projetos, aos quais se associam práticas de transmissão e/ou reprodução da cultura. O currículo da Educação Infantil, organizado em *campos de experiências*, implica interdisciplinaridade, pois entende-se que a criança pequena não compartimenta os saberes, porque ela própria se percebe com inteireza, com integralidade. Além disso, a organização por *campos de experiências* legitima a complexidade inerente aos conhecimentos construídos historicamente e implica rigorosidade na produção de novos saberes. Exige que o professor seja o conhecer do conteúdo para poder identificá-lo na ação da criança e nas teorias interpretativas que ela elabora enquanto brinca, convive, participa, se expressa e se conhece.

A especificidade da criança pequena demanda do professor uma pedagogia cuja abordagem amplie as oportunidades de aprendizagem bem como dê visibilidade à capacidade autoral da criança. Nesse sentido, reafirmando as palavras de Malaguzzi (2005, 2017), uma criança potente requer um professor igualmente ou mais potente. Um dos deslocamentos teóricos necessários no contexto da prática para que ocorra a promoção dos direitos de aprendizagem refere-se a uma abordagem inspirada na pedagogia da escuta e da relação. A pedagogia da escuta se distancia de uma prática pedagógica cuja imagem de professor vincula-se à transmissão e à reprodução, pois a escuta implica dialogicidade entre os sujeitos envolvidos e implica participação de ambos os autores. A escuta de corpo inteiro se materializa em uma escuta curiosa, rarefeita, suspensa e generosa. Uma escuta como possibilidade de um tempo de espera, em que o professor não antecipa as respostas, mas oportuniza as condições para que a criança crie suas interpretações sobre os eventos que lhe acontecem, confronte-as entre seus pares e com o próprio professor, coloque-as à prova e as reinvente, pois as teorias, para as crianças, são provisórias.

(Re)significar a docência com crianças implica transformação e/ou renovação das práticas pedagógicas, o que não acontece por meio da naturalização do planejamento e/ou dos processos formativos na docência, por exemplo. A precarização das condições de trabalho do professor, associada à passividade docente frente à própria profissionalização do serviço, afeta diretamente aquilo que é proposto para a criança. A partir da pesquisa de campo foi possível

constatar que algumas professoras, especialmente quando há mais de um grupo de crianças com a mesma faixa etária na escola, ao invés de valer-se da multiplicidade de olhares para fazer confrontos dos observáveis construídos a partir da escuta e relação com as crianças, valem-se das colegas para aliviar as suas demandas e exigências profissionais, adotando práticas de rotatividade sobre a elaboração de projetos, os quais são determinantes nos desdobramentos do planejamento sobre o que será proposto cotidianamente para a criança. Com isso, coloca-se em risco o direito que a criança pequena tem de acessar os direitos que lhe são garantidos no contexto do texto; além disso, ao ter sua voz silenciada, deixando-a praticamente sem linguagens, a cultura infantil de cada território vai sendo paulatinamente enfraquecida, e ganha destaque a cultura da infância pela ótica do adulto.

A última perspectiva apresenta como resposta ao problema de pesquisa a produção de cultura infantil em espaços de educação formal, como forma de evidenciar a afirmação, defesa e promoção das experiências de infância, perpassadas pelos contextos sociopolíticos e pelas cem linguagens da criança pequena. Tal perspectiva legitima a imagem de criança com direitos e com cem linguagens. Uma criança potente é uma criança capaz de criar, por isso o processo de subjetivação é tão importante, porque permite que a criança se experimente em inúmeros papéis sem, necessariamente, se fixar em apenas um deles, como se fosse a existência de múltiplos possíveis, pela capacidade que a criança possui em transitar pelos contextos ofertados e se entregar às situações permanecendo nelas o tempo que for necessário para que algo seja apreendido.

A construção da cultura infantil (produzida pela criança) em diálogo com a cultura da infância (produzida pelo adulto) defendida pela escola, tem potencial para a promoção de uma escolarização com infância, isto é, ocorre na medida em que os *campos de experiências* são compreendidos como garantidores do acesso aos *direitos de aprendizagem e desenvolvimento*. A criança, como sujeito social, se constitui a partir do outro, por isso não se trata de dar voz a ela, mas de respeitá-la e, portanto, escutá-la em suas cem linguagens. Capturar seus gestos, olhares, seus silêncios, compreendê-la em sua corporeidade, acolhê-los e torná-los visíveis aos olhos da comunidade educativa.

O professor exerce influência no ato de tornar visível a cultura infantil, que também é reveladora das aprendizagens da criança. O espaço, na perspectiva de Malaguzzi, também educa, seja pela forma como é organizado ou por aquilo que ele comunica. De modo geral, as escolas visitadas durante a pesquisa de campo apresentam organização e funcionalidade pensadas na perspectiva do adulto, o que não corrobora para a autoria e protagonismo das crian-

ças, pois isso implicaria a oferta de espaços autogeradores, de modo que a criança possa agir com autonomia e respeito ao bem coletivo. Um espaço que possibilita uma atmosfera de respeito aos direitos de todos difere de espaços pautados no disciplinamento, como obediência ou submissão, a exemplo da organização em filas para a realização de deslocamentos coletivos que acontecem durante a jornada da criança na escola.

Caminhar em fila é a metáfora que traduz as marcas da escolarização e aculturação da criança, transformando-a em aluno. Uma criança pequena não caminha em fila, lhe é exigido como prática cultural e uma suposta ideia de organização e respeito. A problematização da fila não reside na relevância de que o deslocamento coletivo requer uma organização diferente do individual, mas na exigência de um controle sobre o corpo do outro em uma idade cujo corpo ainda está em processo de exploração e conhecimento pela própria criança. As modificações no corpo são percebidas pelas crianças pelas coisas que ela não sabia ou conseguia fazer e, em um dado momento, ela se percebe capaz, como por exemplo, pular em alguns degraus da escada, saltar em um determinado brinquedo, correr pela escola testando o próprio equilíbrio e agilidade motora. Assim, em uma escola que conhece o desenvolvimento da criança, que possibilita espaços autogeradores, os adultos são presenças mediadoras do processo de autorregulação da criança.

Outro aspecto importante vinculado à produção da cultura infantil associa-se à linguagem metafórica e poética utilizada pela criança. Uma linguagem cujo refinamento envolve a estética como um valor que atribui qualidade ao conhecimento. A manutenção da condição desejante da criança por aprender, vincula-se à capacidade do adulto em nutrir a curiosidade divertida existente na criança. Essa curiosidade se revela como motivação interna, provoca perguntas, convida o sujeito a agir no mundo e a compartilhar generosamente as suas teorias usando todas as suas cem linguagens.

Olhar para a criança e reconhecê-la como criança significa assumir a subjetividade como algo de valor holístico, ou seja, com inteireza e integridade. Por isso, a educação formal necessita escutar a criança pelo que ela está sendo no agora: seu choro ou alegria, sono ou fome, quietude ou agitação, concentração ou dispersão, silêncio ou ruído. A criança (e o humano) nunca é uma única coisa, ela pulsa entre múltiplos possíveis de acordo com o que está acontecendo no momento presente.

Por fim, reconhecendo o conhecimento como algo histórico e contextualizado num determinado tempo e espaço, ele está sujeito a outras interpretações. Tampouco aqui se encer-

ram as possibilidades deste estudo, bem como ficam em aberto questões a serem respondidas em outros estudos e/ou investigações.



## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **O mito da infância feliz**: antologia. São Paulo: Summus, 1983.

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

AMORIM, Ana Luisa Nogueira; DIAS, Adelaide, Alves. Currículo e Educação Infantil: uma análise dos documentos curriculares nacionais. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 125-137, set. 2011/mar.2012.

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). **Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Disponível em:

<<http://www.ANPEd.org.br/biblioteca/item/nota-da-ANPEd-sobre-entrega-da-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Os resultados da avaliação de propostas curriculares para a Educação Infantil dos municípios brasileiros. **Anais do I Seminário Nacional**: currículo em movimento ó perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7150-1-1-artigo-mec-proposta-curricular-maria-carmem-seb&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 out. 2018.

\_\_\_\_\_, Maria Carmen Silveira. Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. In: BRASIL. **Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)>. Acesso em: 16 out. 2017.

\_\_\_\_\_, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, Culturas de Infância e Culturas Familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

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

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; CRUZ, Silvia Helena Vieira Cruz; FOCHI, Paulo Sergio; OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos. O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**. Maceió, Vol. 8, n. 16, jul./dez. 2016

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro. Salamandra, 1999.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas para crianças**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Biblioteca Manoel de Barros**. [Coleção ó 18vol.]. São Paulo: LeYa, 2013

BLOOM, Benjamin S. Taxonomia de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales. Buenos Aires: AID, 1971

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

\_\_\_\_\_. **O tempo da Memória**: De senectute e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (Versão final).Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular** (Homologada em 20 dez. 2017).Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf)>. Acesso em: 16 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular** (2ª versão revista).Brasília: MEC, abril/2016. Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/05/BNCC-BOOK-WEB.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil.** Brasília: MEC, 2010a.

\_\_\_\_\_. **Documento Final.** Brasília: MEC, 2010b.

\_\_\_\_\_. **Documento que propõe a Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal n. 8689 de 13 de julho de 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.** Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Câmara dos Deputados. Brasília: 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996.** Câmara dos Deputados. Brasília: 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Propostas Pedagógicas e Currículo na Educação Infantil:** um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1996.

\_\_\_\_\_. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento das Instituições de Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Brasília: MEC/SEF/ DPEF/COEDI, 1998.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB n. 20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.** Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal nº 010172, de 9 de janeiro de 2001. Câmara dos Deputados. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014. Câmara dos Deputados. Brasília: 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em 25 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Relatório de pesquisa: A produção acadêmica sobre orientações curriculares e práticas pedagógicas na Educação Infantil brasileira. In: **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4162-relat-seb-producao-academica-praticas-pedagogicas-ei&category\\_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4162-relat-seb-producao-academica-praticas-pedagogicas-ei&category_slug=marco-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução ó Vol. 1. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. ó Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Formação Pessoal e social ó V. 2. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Conhecimento de Mundo ó Vol. 3. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP N. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em:

<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em:

<[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)>. Acesso em: 14 out. 2018.

BRUNER, Jerome. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CABANELLAS, Isabel; HOYUELOS, Alfredo. **Momentos**. Cantos entre balbuceos. Pamplona: Universidad Pública de Navarra, 1998.

CADERNO CEDES N. 37. **Grandes Políticas para os Pequenos: Educação Infantil**. 1.ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília: MEC, SEB, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2017.

CAMPOS, Rosânia; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. BNC e educação infantil: quais as possibilidades? **Retratos da Escola**, v.9, n. 17, p. 353-366, jul./dez. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Análise do discurso das diretrizes curriculares nacionais de educação infantil: currículo como campo de disputas. **Revista Educação**, v.38, n.3, p.466-476, set-dez, 2015. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/4563>>. Acesso em: 18 set. 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sergio (Org.). **A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil**. Em Aberto, Brasília, v.30, n.100, set./dez.2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; GUIZZO, Bianca Salazar. Políticas de Educação Infantil: conquistas, embates e desafios na construção de uma Pedagogia da Infância. **Revista Educação Pública Cuiabá**, v. 27, n. 66, p. 771-791, set/dez, 2018.

CAVALHEROS, José. **Cartografias para uma pedagogia inventiva**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) ó Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20549>>. Acesso em: 24 set. 2017.

CRAIDY, Carmem Maria. Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da Educação Infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARI-A, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

CONANDA. **Diretrizes Nacionais para a Política de Atenção Integral à Infância e à adolescência**. Disponível em: <<https://goo.gl/Auczqg>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

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

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. rev. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: Ranços e Avanços**. 23.ed. Campinas, SP:Papirus, 2012.

DEWEY, John. **Experiência e Educação: atualidades pedagógicas**. Tradução de Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979, v. 131

\_\_\_\_\_. **Vida e Educação**. 8. ed. São Paulo: Edições Melhoramento, 1973.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016

\_\_\_\_\_. **As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Da escola materna à escola da infância: a pré-escola na Itália hoje. In: **Grandes Políticas para os Pequenos: Educação Infantil** ó Cadernos CEDES, n. 37. São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato. **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Art-med, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FILLIPINI, Tiziana; GIUDICI, Claudia. Experimentos contagiantes. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FOCHI, Paulo. Fios de uma trama fantástica. In: Ateliê Carambola Escola de Educação Infantil. **Arquiteturas fantásticas: ideias, teorias e narrativas de crianças de 2 e 3 anos**. São Paulo: Unic Gráfica e Editora, 2016a.

\_\_\_\_\_. Ideias-chaves para a investigação heurística e para uma didática da creche. In: Ateliê Carambola e Centro de Pesquisa Ateliê Carambola. **Brincar Heurístico**. São Paulo, 2016b.

FOCHI, Paulo Sergio. **BNCC para a Educação Infantil**. Publicado em 20 de julho de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HLk7hsj3LUk&t=63s>>. Acesso em: 25 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GANDINI, Lella. Histórias, ideias e princípios básicos: uma entrevista com Loris Malaguzzi. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a experiência de ReggioEmilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

HOYUELOS, Alfredo. **Laética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 3. ed. Barcelona: OCTAEDRO, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Laestética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. 2. ed. Barcelona: OCTAEDRO, 2013b.

\_\_\_\_\_. Vivir los tiempos emocionados de la infância. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Juan José; ESLAVA, Carla; POLONIO, Raquel. **Ritmos infantiles: tejidos de un paisaje interior**. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L, 2007.

\_\_\_\_\_. La complejidad em la escuela infantil. In: HOYUELOS, Alfredo; RIERA, Maria A. **Complejidad y relaciones em educación infantil**. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO, S.L, 2015.

\_\_\_\_\_. La cualidad del espacio-ambiente en la obra pedagógica de Loris Malaguzzi. In: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Carla (Coord.). **Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogia**. 6.ed. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo demográfico: Educação e deslocamento-2010**. Disponível em: <[http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd\\_2010\\_educacao\\_e\\_deslocamento.pdf](http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/545/cd_2010_educacao_e_deslocamento.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2017.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2008**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2018.

\_\_\_\_\_. **O desafio de uma educação de qualidade para todos: educação no Brasil ó 1990-2000**. Brasília: Inep, 2004.

KOHAN, Walter Omar. A devolver (o tempo d)a infância à escola. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela. **Infância & Pós-estruturalismo**. São Paulo: Porto de Idéias, 2017.

KOHAN, Walter Omar (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância da educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre a experiência**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 27. ed. São Paulo, Edições Loyola, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MALAGUZZI, Loris. **La educación infantil en Reggio Emilia**. 6. ed. Barcelona: OCTAEDRO, 2017.

\_\_\_\_\_. De jeito nenhum. As cem estão lá. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Porto Alegre: Penso, 2016.

MALAGUZZI, Loris et al. **De viaje con los derechos de las niñas y los niños**. Tradução de Àngels Mata. Barcelona: OCTAEDRO, 2005.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MATA, Juan. O direito das crianças de sonhar. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

MATURANA, Humberto R. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia**. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MCCOWAN, Tristan. O Direito Universal à Educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 9-20, jan.-jun. 2011.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. In: MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas**. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a Educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001

NIGRIS, Elisabetta. A õdidática da maravilhaõ: um novo paradigma epistemológico. In: GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento ó perspectivas atuais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7153-2-1-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7153-2-1-)

curriculo-educacao-infantil-zilma-moraes&category\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 out. 2018.

PAIS, José Machado. **Sociologia da Vida Quotidiana**. 6. ed. Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2015.

\_\_\_\_\_. Introdução (Traçado do estudo). In PAIS, José Machado (Coord.). **Traços e Riscos de Vida: Uma Aproximação Qualitativa a Modos de Vida Juvenis**. Porto: Ambar, 1999.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A Educação Infantil: uma questão para debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Mochida; PINAZZA, Mônica Appezzato (Org.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

REGGIO CHILDREN. Regimento Escolas e Creches para a Infância da Comuna de Reggio Emilia. Reggio Emilia ó Itália: Reggio Children, 2012.

RINALDI, Carla. Creches e escolas da infância como lugares de cultura. ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individualmente e em grupo**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

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

RINALDI, Carla. 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, 1999.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Pensó, 2013.

RODARI, Gianni. **O livro dos porquês**. Erechim: Edelbra, 2012.

\_\_\_\_\_. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus, 1982.

ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria Malta (Org.). **Creches e Pré-escolas no Hemisfério Norte**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOANNA, Affonso Romano de. **Como andar no labirinto**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Centro de Estudos da Criança/ Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2017

SAVIANI, Demerval (Org.). **Estado de Políticas Educacionais na História da Educação Brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010.

SOUZA, Gláucia de. **Tecelina**. 4.ed. Porto Alegre: Editora Projeto, 2007.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

\_\_\_\_\_. **O ensinar enquanto travessia**: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação. Salvador: EDUFBA, 2014b

\_\_\_\_\_. **Experiências com a palavra**: notas sobre a linguagem e diferença. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

\_\_\_\_\_. **Lo dicho, lo escrito, lo ignorado**: ensaios mínimos entre educación, filosofía y literatura. Provincia de Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila editores, 2011.

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

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 344-356, set.-dez. 2016.

\_\_\_\_\_. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura**: Filosofia e Educação. Caxias do Sul, v. 14, n. 1, p. 63-75, jan./maio 2009.

UNESCO-IBE. **Glossário de Terminologia Curricular**. Organização das Nações Unidas, Bureau Internacional de Educação da UNESCO (UNESCO-IBE), Representação da UNESCO no Brasil, 2016. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002230/223059por.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

VARGAS LLOSA, Mario. **A verdade das mentiras**. São Paulo: Arx, 2004.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998

WESTBROOK, Robert B. John Dewey: aprender pela ação. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org). **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e arte. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A 6 QUESTIONÁRIO SOCIOGRÁFICO

#### PARTE I: Sociografia dos(as) participantes

**P1. Nome (opcional):** \_\_\_\_\_

**P2. Sexo:** \_\_\_\_\_

**P3. Idade:** \_\_\_\_\_

**P4. Cursou Magistério/ Curso Normal**

1 ( ) Sim

2 ( ) Não

**P5. Cursou ou está cursando Ensino Superior?**

1 ( ) Sim . Qual? \_\_\_\_\_ . ( ) Concluído ( ) Em andamento ( ) Interrompido

2 ( ) Não

**P6. Cursou ou está cursando alguma especialização? Qual?** \_\_\_\_\_

**P7. Há quanto tempo atua no magistério/educação?** \_\_\_\_\_

**P8. Há quanto tempo atua na Educação Infantil e qual o principal motivo para a escolha da atuação docente nesta etapa?** \_\_\_\_\_

**P9. Quais os desafios da docência na Educação Infantil?** \_\_\_\_\_

**P10. Que diferenças você percebe na docência na Educação Infantil em relação a outros níveis de ensino?** \_\_\_\_\_

**P11. Como você se mantém atualizado(a) para o exercício da docência?** \_\_\_\_\_

**Agora, voltando o olhar para sua infância:**

**P12. Você frequentou a escola de educação infantil?**

( ) Sim. Idade: \_\_\_\_\_

( ) Não

**P 13. Se na õP12ö o(a) entrevistado(a) respondeu õsimö, questioná-lo(a) sobre as questões a seguir, se a resposta foi õnãoö, ir para a õP14ö:**

**a. Quais memórias você guarda daquele período?** \_\_\_\_\_

**b. O que gostava de aprender?** \_\_\_\_\_

**c. Como era seu(sua) professor(a)?** \_\_\_\_\_

**d. O que e como ele(a) ensinava?** \_\_\_\_\_

**P14. Por que você não frequentou a escola infantil? Quais memórias de sua infância ainda estão presentes?** \_\_\_\_\_

**P15. Considerando o exercício atual da docência, o que você tem lido/estudado a respeito da política para a Educação Infantil no século XXI?** \_\_\_\_\_

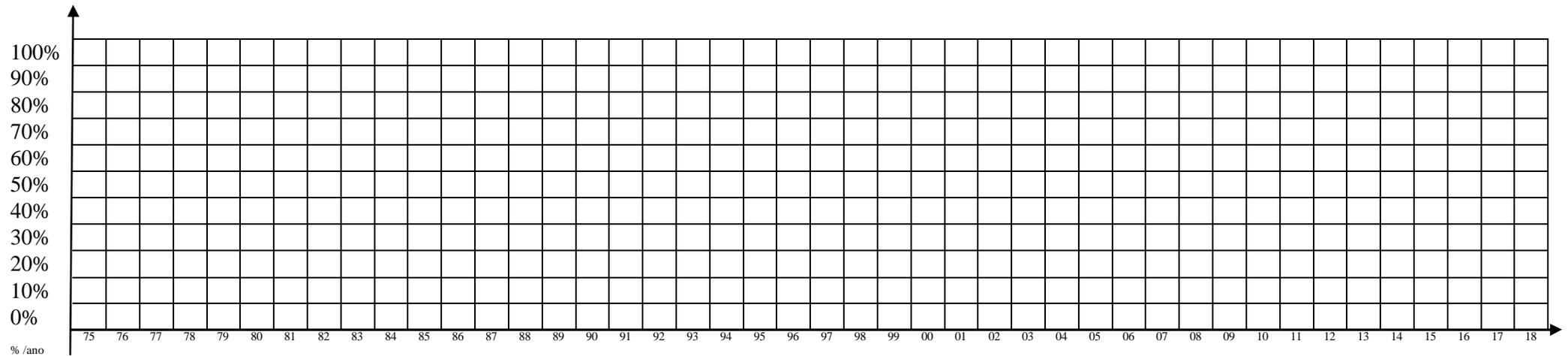
## APÊNDICE B: MAPA EMIC-RÍTMICO

### PARTE II: Mapa Emic-Rítmico

1. A vida é constituída por altos e baixos. Às vezes isso acontece também no percurso profissional. Então, queremos que você registre no mapa os altos e baixos de sua vida, desde a sua formação inicial no magistério/educação, usando a caneta vermelha e, os altos e baixos de sua trajetória docente, desde a sua atuação inicial, usando a caneta azul.

\_\_\_\_\_ Para percursos de vida

\_\_\_\_\_ Para percursos da docência



## **APÊNDICE C: PAUTA SEMI-ESTRUTURADA PARA A NARRATIVA**

Após o preenchimento do Mapa Emic-Rítmico, dialogar considerando a seguinte pauta:

- a. Pontos altos e baixos (motivos/entrecruzamentos)
- b. Memória de infância ó crianças do século XXI
- c. Aprender e se desenvolver pela experiência
- d. Política educacional (presença/ausência)

## APÊNDICE D 6 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Este documento visa convidá-lo(a) a participar como sujeito voluntário da pesquisa *Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil: Cenários educativos no século XXI* cujo objetivo é realizar estudo e investigação em Educação sobre as novas legislações e diretrizes curriculares nacionais da Educação Infantil, analisando as concepções de direitos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças e como elas influenciam (ou não) o cotidiano escolar a partir dos campos de experiência.

Os dados para a realização desta pesquisa serão obtidos através de questionário sociográfico, Mapa Emic-Rítmico e narrativas produzidas no momento da reflexão sobre o próprio Mapa. As narrativas produzidas serão gravadas e posteriormente transcritas. Os conhecimentos produzidos com este estudo poderão ser publicados, contudo, os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Há risco mínimo à pessoa participante na pesquisa. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora é a mestranda em Educação Patrícia Giuriatti, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do e-mail [pgiuriatti@gmail.com](mailto:pgiuriatti@gmail.com).

Duas vias deste documento serão rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu \_\_\_\_\_ (nome por extenso), identidade nº. \_\_\_\_\_ concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

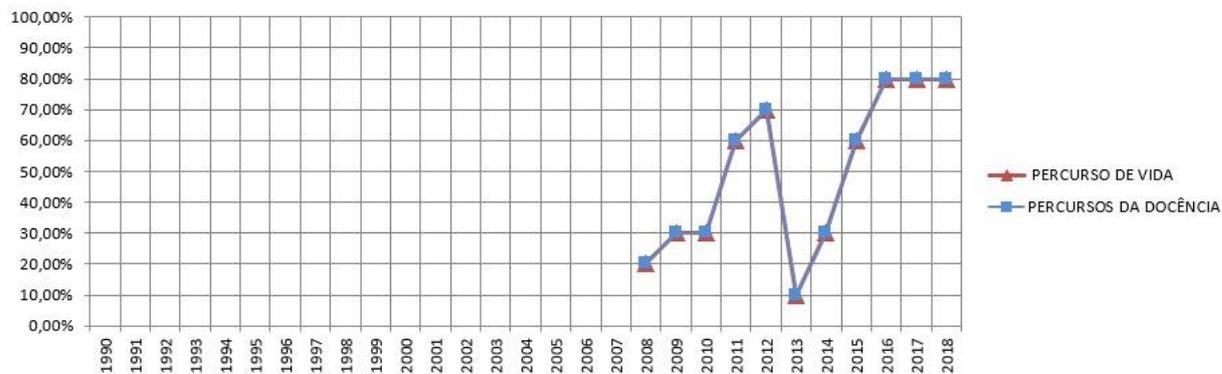
\_\_\_\_\_  
Participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Pesquisadora

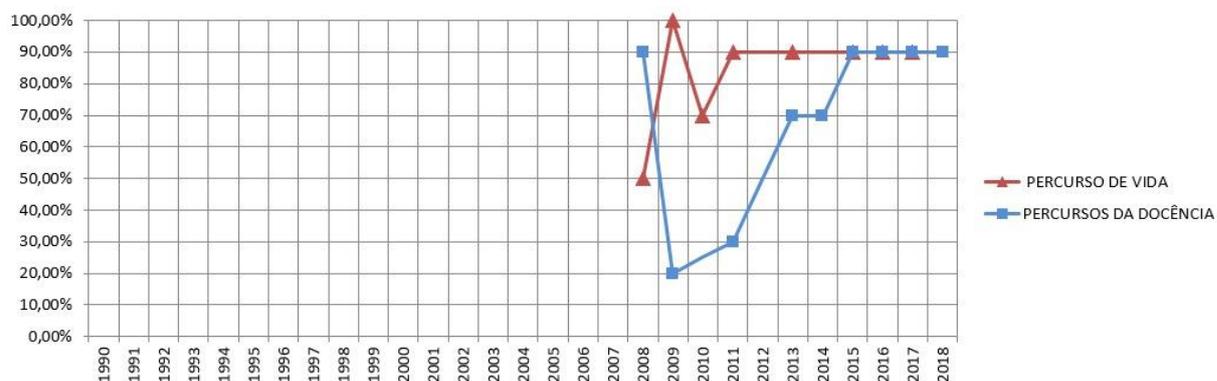
Caxias do Sul, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018.

## APÊNDICE E 6 GRÁFICOS DOS MAPAS EMIC-RÍTMICOS

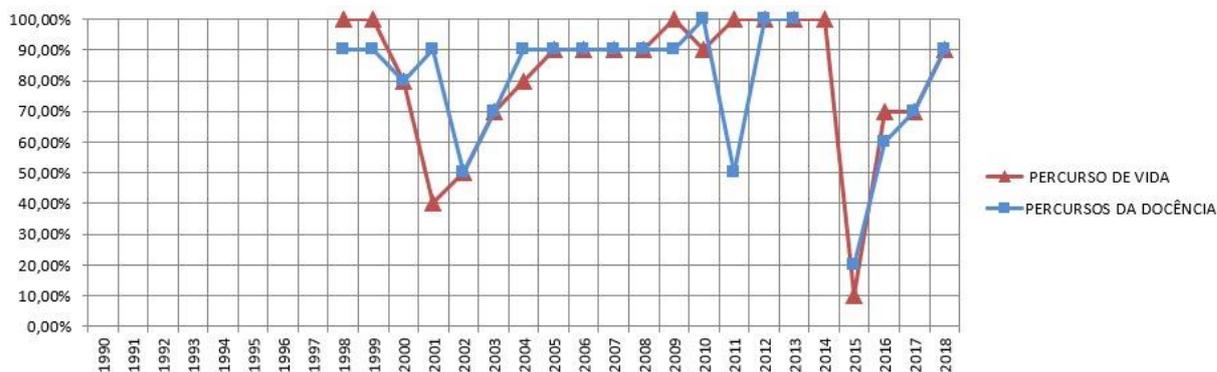
Mapa Emic-Rítmico de Joana



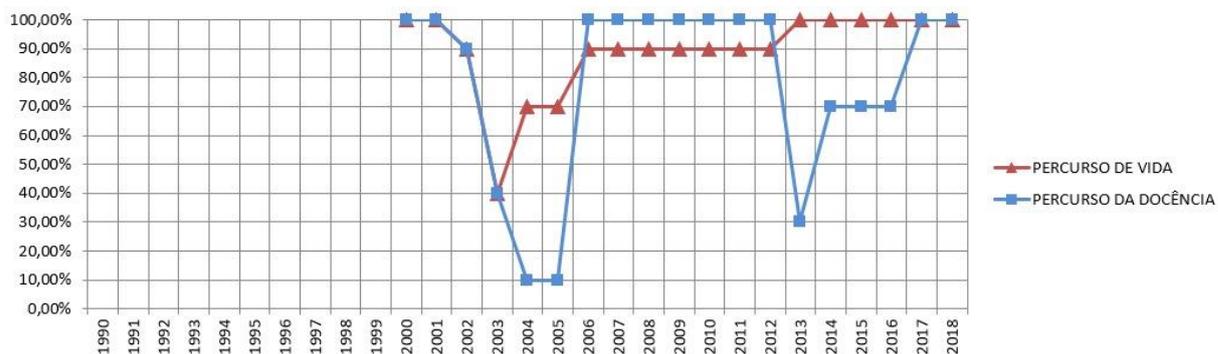
Mapa Emic-Rítmico de Kátia



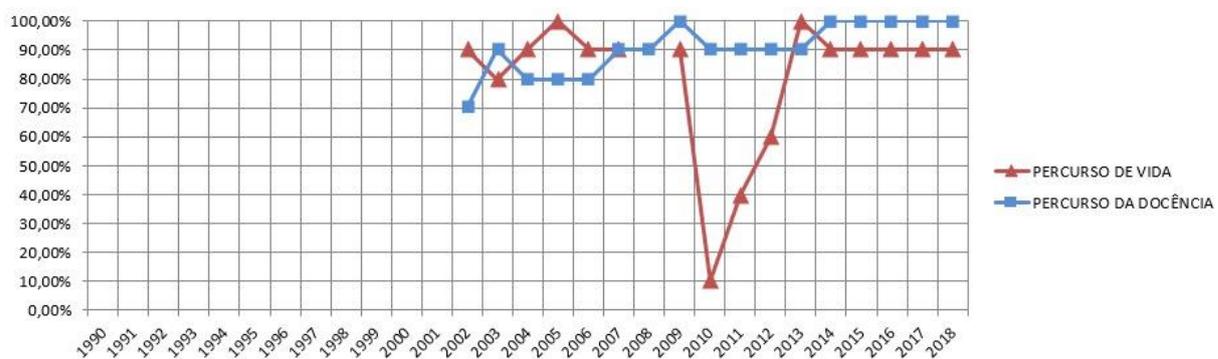
Mapa Emic-Rítmico de Gabriela



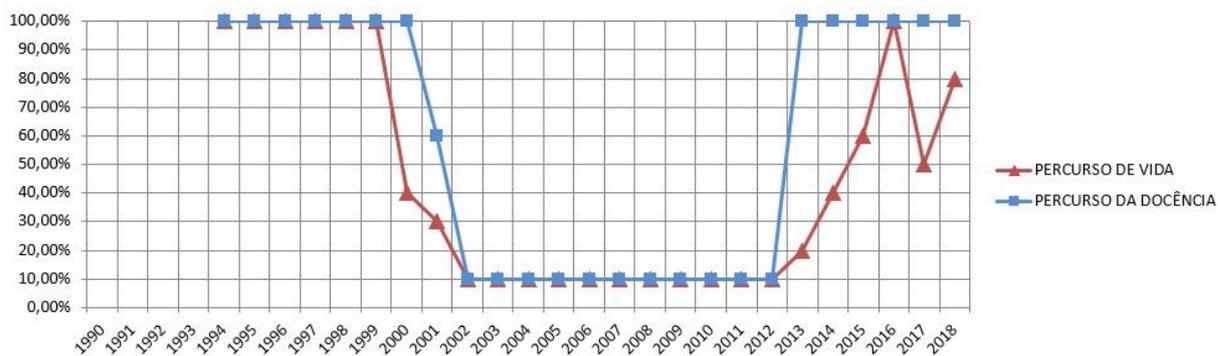
### Mapa Emic-Rítmico de Cinara



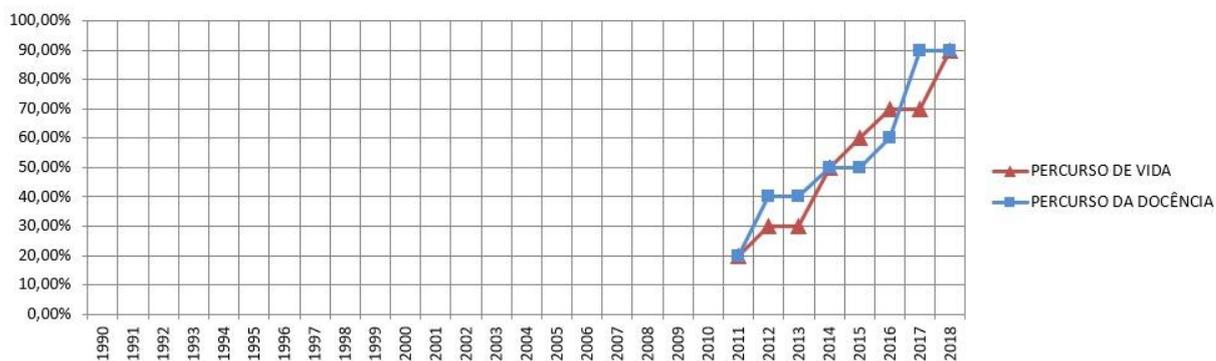
### Mapa Emic-Rítmico de Jurema



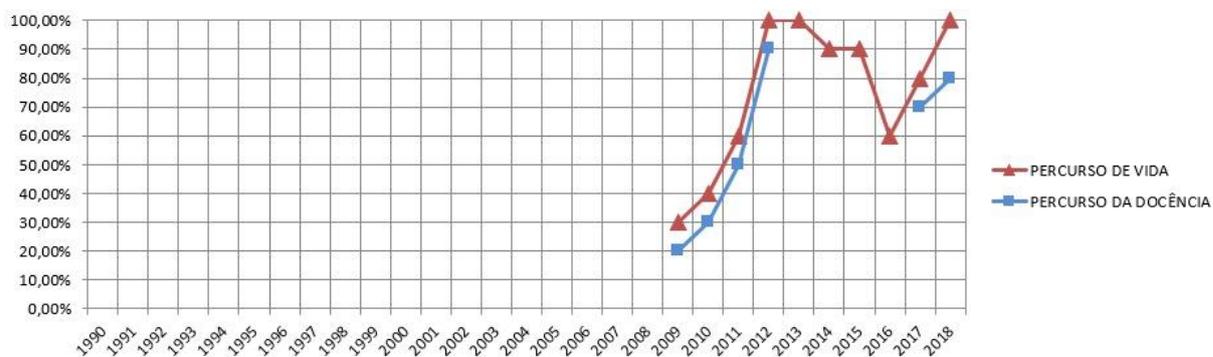
### Mapa Emic-Rítmico de Iracema



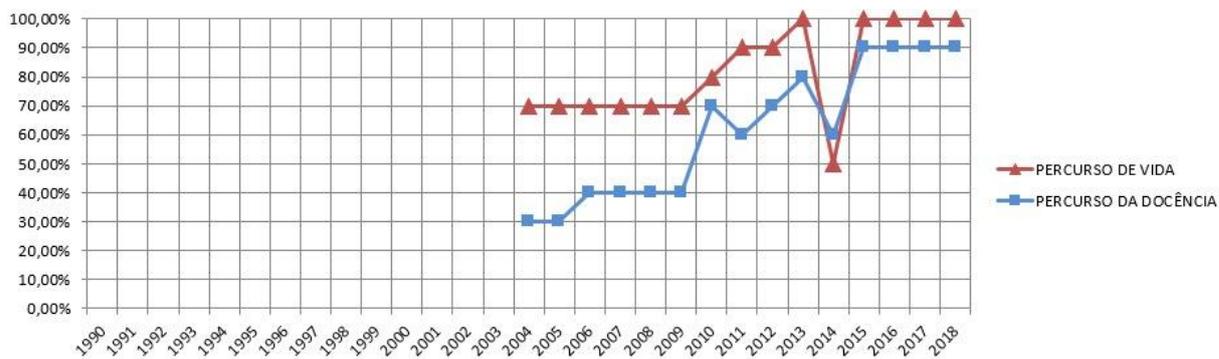
Mapa Emic-Rítmico de Laura



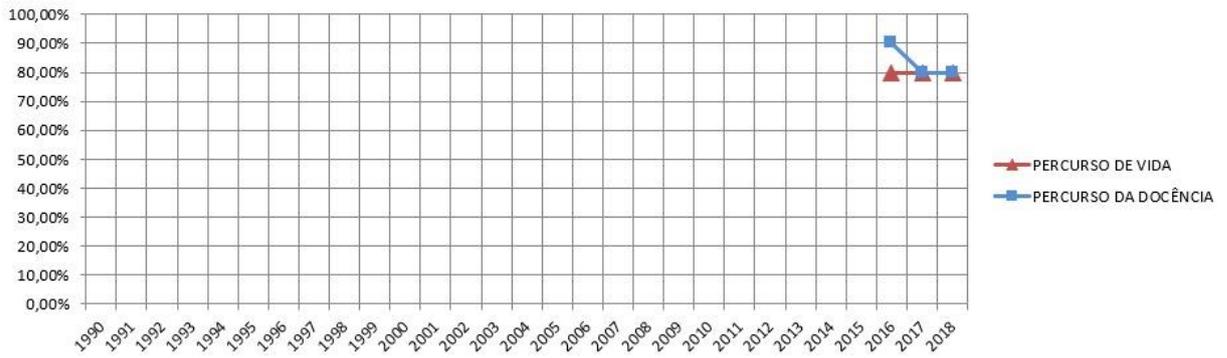
Mapa Emic-Rítmico de Beatriz



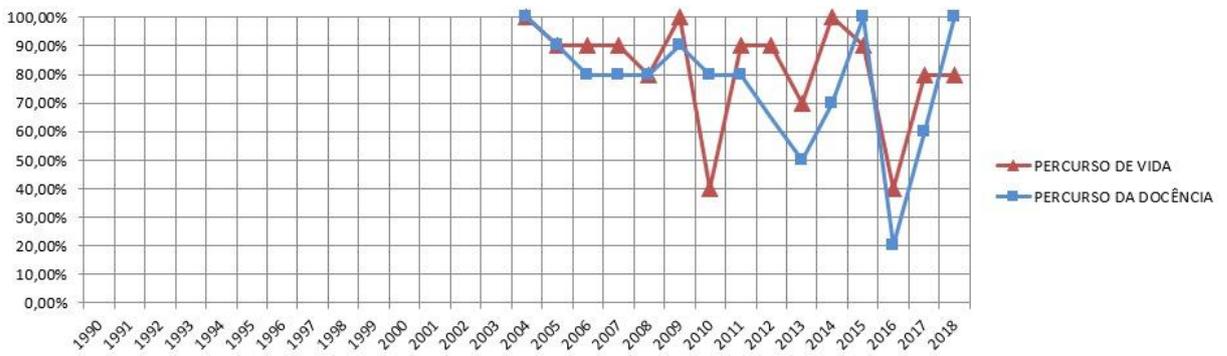
Mapa Emic-Rítmico de Eduarda



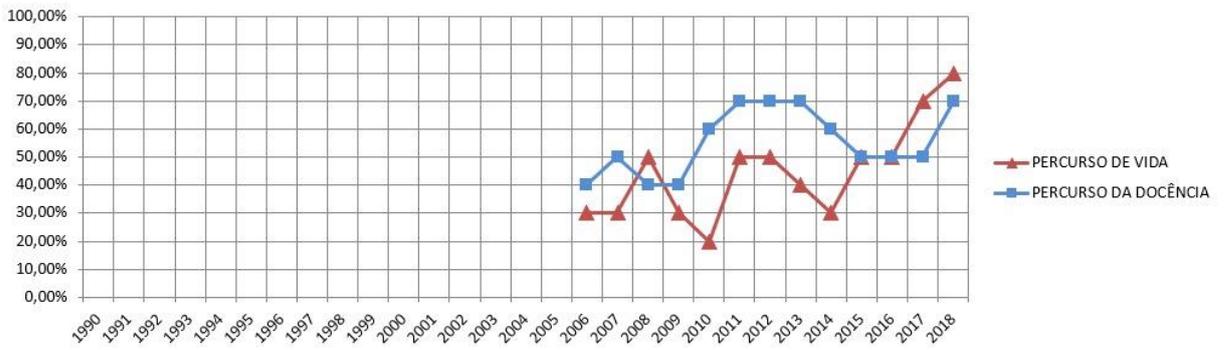
### Mapa Emic-Rítmico de Fabrícia



### Mapa Emic-Rítmico de Vitória



### Mapa Emic-Rítmico de Helen



## ANEXOS

### ANEXO A 6 UMA CARTA DOS DIREITOS<sup>45</sup>

#### O direito dos pais

Refere-se aos direitos dos pais de participarem ativamente e com livre adesão aos princípios estatutários e das experiências de crescimento, criação e formação de seus filhos confiados à instituição escolar. Nada de proclamações, nada de retratamentos. Ao contrário, existe a confirmação de uma presença e de uma atuação dos pais valoradas por nossa extensa tradição institucional.

Por um lado, vê-se um forte e insistente estímulo da escola, que sabe quanto pode obter de uma boa colaboração com as famílias, visando a uma maior segurança e serenidade das crianças, assim como à abertura de uma rede comunicativa que leve a um mais verdadeiro e recíproco conhecimento e a uma profícua e compartilhada busca das modalidades, dos conteúdos e dos valores de uma educação mais eficaz.

Por outro lado, os pais na maioria das vezes são jovens, com ocupação, maturidade e cultura diversas, e amiúde de outra origem étnica, mas todos inquietos pela exiguidade dos temas disponíveis, pelo custo de vida, pela dificuldade de seus próprios afazeres, pelo medo da solidão, pelas angústias sobre o futuro. Além disso, todos têm uma grande necessidade e vontade de contar, falar, discutir e refletir sobre seus problemas, especialmente sobre os temas que dizem respeito ao crescimento e à educação de seus filhos.

Se a escola e pais convergirem para aquela cultura colaborativa-interativa que é a escolha mais racional e vantajosa para todos, já que todos nós estamos à procura de experiências mais carregadas de sentido, então entende-se quanto pode ser hostil e errada a pedagogia da autossuficiência e da exclusão, e quanto, ao contrário, é solitária e fecunda a pedagogia da participação e da investigação.

De fato, participação e investigação são dois termos capazes de resumir grande parte da concepção geral de nossa teoria educativa, como também de resumir os melhores requisitos para estimular a realização do entrosamento cooperativo entre pais e professores, com os valores que o mesmo acrescenta à perspectiva educativa às crianças.

---

<sup>45</sup> Texto apresentado no livro *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro* (ver referências)

## **Os direitos dos educadores**

Referem-se aos direitos dos professores e dos educadores de cada escola de contribuir na elaboração e no aprofundamento dos quadros conceituais que definem conteúdos, finalidades e práticas da educação, através de confrontos abertos entre os mesmos, os componentes da coordenação pedagógica e os conselhos de gestão social, em plena sintonia com os direitos das crianças e dos pais. Desse modo, concorrem nas escolhas dos métodos, das didáticas, dos projetos de pesquisa e observação, dos campos de experiência, das atualizações profissionais, das iniciativas culturais, das tarefas da gestão social e, finalmente, na resolução dos problemas relacionados com a organização dos ambientes e do trabalho.

Essa rede de colaboração e de interação múltipla que se confia à contribuição das ideias e das competências de cada um e de todos, sendo sempre aberta à atualização e à experimentação, já representa a proposta de um modelo de pesquisa, de interação educativa, de cultura e de vida.

Esse modelo não apenas resgata os papéis da escola e da família, mas também renova e reforça profundamente as formas sociais de construção e reconstrução das modalidades do saber, apresentando-se às crianças como algo de muito vivo e estimulante, perfeitamente integrável com as necessidades e os anseios do mundo de relacionamentos e de aquisição cognitiva em que elas vão se desenvolvendo. Por parte dos professores, os direitos representam uma condição tanto para exaltar o diálogo e o confronto de suas ideias e experiências quanto para enriquecer seus instrumentos de avaliação profissional.

## **Os direitos das crianças**

Referem-se aos direitos das crianças de serem reconhecidas como sujeitos de direitos individuais, jurídicos, civis, sociais: como portadoras e construtoras de suas próprias culturas e, logo, participantes ativas da organização de suas identidades, autonomias e competências através das relações e interações com os colegas da mesma idade, com adultos, com as ideias e os eventos reais ou imaginários de mundos comunicantes.

Tal concepção, ao sancionar premissas fundamentais para uma mais alta condição de cidadania do indivíduo e de suas relações inter-humanas, atribui às crianças potencialidades naturais de extraordinária riqueza, força, criatividade, as quais podem ser desconhecidas e desiludidas sem provocar sofrimentos ou empobrecimentos na maioria das vezes irreversíveis.

Diz respeito ao direito de as crianças realizarem e expandirem todas as suas potencialidades, valorizando suas próprias capacidades de socializar, colhendo afeto e confiança, e satisfazendo suas necessidades de aprender, sobretudo quando os pequenos são tranquilizados por uma eficaz aliança com adultos prontos a contribuir com empréstimos e ajudas que privilegiam, mais do que a transmissão de conhecimentos e habilidades, a busca das estratégias construtivas do pensar e do agir.

Este último aspecto é o que concorre para formar inteligências criativas, um saber livre e individualidades capazes de reflexão e sensibilidade, através de ininterruptos processos de diferenciações e integrações com o outro e com as outras culturas.

Que os direitos das crianças sejam os direitos das outras crianças: com isso constitui a dimensão de valor de uma humanidade mais completa.

## ANEXO B ó TRÊS PRINCÍPIOS DO PENSAMENTO E OBRA DE MALAGUZZI

<b>É T I C A</b>	<b>PRINCÍPIO 1</b> A educação começa com a imagem de criança. Uma imagem que revela a indeterminação do ser humano	<b>E S T R A T É G I A S</b>	ó A Pedagogia da Escuta ó A observação através da averiguação de investigação-ação ó A ideia de projeto frente ao de programação
	<b>PRINCÍPIO 2</b> Educar significa incrementar o número de oportunidades possíveis		ó Uma adequada organização das escolas ó Os grupos pequenos ó O papel dos adultos ó Distribuição e divisão personalizada de responsabilidades
	<b>PRINCÍPIO 3</b> A criança é um sujeito de direitos históricos e culturais		ó Defesa dos direitos das crianças, dos educadores, das famílias e da mulher; ó A identidade da escola e da Educação Infantil ó Desenvolver os direitos da infância pedindo emprestada a voz de suas cem linguagens

<b>É S T É T I C A</b>	<b>PRINCÍPIO 1</b> A escola é um ambiente estético habitável	<b>E S T R A T É G I A S</b>	ó Concepção de aprendizagem e de desenvolvimento das crianças como um motivo de prazer ó A qualidade do espaço-ambiente
	<b>PRINCÍPIO 2</b> Construir pedagogia é sonhar com a beleza do insólito		ó O atelier ó A metáfora
	<b>PRINCÍPIO 3</b> Educar supõe desenvolver as capacidades narrativas da sedução estética		ó A documentação ó A criatividade das cem linguagens de Loris Malaguzzi

<b>P O L Í T I C O</b>	<b>PRINCÍPIO 1</b>  A participação e gestão social são formas de intervenção política da escola na cidade e da cidade na escola	<b>E S T R A T É G I A S</b>	ó A reciclagem profissional como construção de sujeitos políticos ó A relação básica entre a pesquisa e política ó A busca por solidariedades intelectuais
	<b>PRINCÍPIO 2</b>  A escola e a educação são Aspectos fundamentais de transformação social		ó A informação através de dados reais ó Para fazer uma transformação crítica da cultura e da sociedade é necessário fazer uma análise séria da situação político-educacional do país ó Permanecer sempre em movimento ó A participação e a gestão social como formas de transformação social e política
	<b>PRINCÍPIO 3</b>  A participação e a gestão social são formas de intervenção política da escola na cidade e da cidade na escola		ó A participação das famílias e dos cidadãos na escola é uma questão de relações humanas ó A qualidade da habitabilidade dos espaços ó As amplas oportunidades que a escola deve oferecer ó A concepção prática da participação ó A institucionalização da participação ó As regulamentações municipais



**PREFEITURA  
DE CAXIAS DO SUL**

SMED  
Secretaria da  
Educação

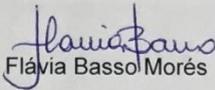
**COMUNICAÇÃO DE DESPACHO  
SMED Nº 711 /2018**

**Requerente: PATRÍCIA GIURIATTI**

Em atenção ao requerimento protocolado sob o nº 2018/26180 informamos à requerente PATRÍCIA GIURIATTI, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade de Caxias do Sul – UCS, que tem como Orientadora a Professora Dra Nilda Stecanela, que conforme o solicitado, seu requerimento foi DEFERIDO para desenvolver a pesquisa ***Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento na Educação Infantil: Cenários educativos no século XXI***, com as professoras atuantes em turmas de Educação Infantil, de 4 e 5 anos, das escolas da Rede Municipal de Ensino, devendo, contudo, ocorrer um contato prévio com a Direção das escolas para agendamento de sua visitação para pesquisa.

COMUNIQUE-SE e archive-se.

Em 25 de junho de 2018.

  
Flávia Basso Morés

Diretora Pedagógica

Mat. 3079



Ilustrações

**GIO & DOUG**

[gioedoug.blogspot.com.br](http://gioedoug.blogspot.com.br)