UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM MUDANÇA
SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

ELISANGELA ALVES DE ARAUJO

Tecendo sentidos:

A educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores (as)

São Paulo

2015

ELISANGELA ALVES DE ARAUJO

Tecendo sentidos:

A educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes Ciências e Humanidades, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Versão corrigida contendo as alterações solicitadas pela comissão julgadora em 27 de fevereiro de 2015. A versão original encontra-se em acervo reservado na Biblioteca da EACH/USP e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP (BDTD), de acordo com

a Resolução CoPGr 6018, de 13 de outubro de 2011

Área de Concentração:

Educação

Orientadora:

Prof.^a Dra. Elizabete Franco Cruz

São Paulo
2015

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO

(Universidade de São Paulo. Escola de Artes, Ciências e Humanidades. Biblioteca)

Araujo, Elisangela Alves de

Tecendo sentidos : a educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as) / Elisangela Alves de Araujo ; orientadora, Elizabete Franco Cruz. – São Paulo, 2015
238 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo
Versão corrigida

1. Educação infantil. 2. Infância. 3. Crianças. 4. Formação de professores. 5. Relação aluno-escola. 6. Família. I. Cruz, Elizabete Franco, orient. II. Título

CDD 22.ed. – 372.21

Nome: ARAUJO, Elisangela Alves de

Título: Tecendo sentidos: a educação infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores (as).

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes Ciências e Humanidades, da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Mestre em Ciências.

Aprovado em: 27/02/2015

Banca
Examinadora

Prof. Dra.Claudia Maria Ribeiro - Universidade Federal de Lavras

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra.Constantina Xavier Filha - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dra Juliana Pedreschi Rodrigues - Universidade de São Paulo

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória:

À minha família, pelo “amor que não se não mede, que não se repete”. A meus pais Francisca e Onofre Alves de Araújo, *in memoriam*. “Oh, pedaço de mim, metade exilada de mim.” Amor de filha é eterno, e “a saudade dói latejada”.

Ao Beto, “meu amado e amigo” por estar sempre comigo em todas as estações, nas noites claras e escuras de verão. Amor e companheiro de todas as horas e muitas jornadas.

A minha guerreira e doce Tainá, “um anjo lindo que apareceu (...) luz cintilante, estrela em forma de gente” e a “meu pequeno grande amor... que é você, Gabriel”. Juntos, vocês me ensinam a ser e viver.

Às (aos) educadoras (es) que escolheram a educação como um caminho de possibilidades de reinvenções e resistências e às famílias que confiam em nosso trabalho na Educação Infantil.

A todas as crianças, para que não deixem nunca de brincar. Que “cantem livres sobre os muros, e ensinem sonhos aos que não pode amar sem dor”.

Agradecimentos:

A Elizabete Franco Cruz, pela amizade e carinho ofertado e pela sensibilidade que me despertou para a escrita dessa dissertação. Sou grata pela dedicação e provocações filosóficas que me orientaram neste trajeto de (des)construção de tantos saberes, instigando-me a descobertas e novas experiências. Aos colegas do grupo de estudo e pesquisa de saúde coletiva e educação de gênero, pelas tardes e contribuições filosóficas que tecemos juntos, nestes anos.

À equipe de educadoras(es), às famílias pela colaboração na partilha e relatos das experiências educacionais. Agradeço pela confiança e respeito. Às crianças que estão e estiveram matriculadas na “EMEI Manoel de Barros” e que muito contribuíram para este estudo, agradeço e dedico cada paisagem tecida entre falas, atos e ações. Não há palavras que traduza o que representa conviver com vocês que trazem, todos os dias, na abertura dos portões da EMEI, Vida, alegria e inúmeros sentimentos que contagia.

Aos amigos e amigas que não me deixaram desistir quando fraquejei. Nos momentos de cansaço, tristeza e muita desistência, vocês estavam lá, em palavras, gestos e afetos, mostrando que “o tempo não para” e que é preciso seguir, mesmo quando o desejo diz que podemos desistir. Companheiras (os) de longa jornada, que comigo compartilharam diversos momentos desta produção. Ao Prof.^o Dr. e Supervisor Cristovam, pelo carinho e confiança depositada ao autorizar a realização deste estudo. Pelos anos que tem acompanhado nosso trabalho na instituição educativa.

Às Professoras Dras. Claudia Maria Ribeiro e Constantina Xavier Filha, pelas contribuições teóricas e críticas, as quais muito ajudaram a enriquecer este trajeto desde o início dessa dissertação. A Prof. Dra. Juliana Pedreschi Rodrigues pelo estímulo que me levou ao Mestrado no Programa de Mudança Social e Participação Política. Ao Prof. Dr. Marcos Bernardino, pelas sensíveis e provocatórias aulas de filosofia da ciência, que me instigaram a desejar que a ciência possa ao menos contribuir para *aliviar o cansaço da existência humana*, como na citação de Bertold Brecht.

A porta da verdade estava
aberta, mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a
verdade, porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil de meia verdade.
E sua segunda metade
voltava igualmente com meio
perfil. E os meios perfis não
coincidiam.
Arrebentaram a porta. Derrubaram a porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em
metades diferentes uma
da outra.
Chegou-se a discutir qual a metade mais
bela. Nenhuma das duas era totalmente bela.
E carecia optar. Cada um optou
conforme seu capricho, sua ilusão, sua
miopia. (Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

ARAUJO, E. A. Tecendo sentidos: a Educação Infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as). 2015. 238f. Dissertação (Mestrado em Ciências)- Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

Primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil tem ocupado debates no cenário nacional em discussões que a apresentam como um direito humano e social da criança e das famílias. Com o intuito de compreender como as crianças, suas famílias e educadores(as) atribuem sentidos à educação infantil, realizei uma pesquisa cartográfica na qual, revisitando minhas experiências como diretora de uma instituição municipal de Educação Infantil, apresento em registros de diário de bordo as observações dessa trajetória através das vivências e convivências com as crianças, seus familiares e educadores(as). Na análise da documentação institucional e pedagógica e através das entrevistas realizadas, alinhavo paisagens tecidas sob os sentidos da Educação Infantil, dialogo com a história e as políticas públicas, voltadas à educação dos infantes, com as vivências e experiências constituídas no convívio e conflitos das crianças e adultos, como também com as práticas pedagógicas que desenham as relações cotidianas na instituição de educação infantil. Nesse tear emaranhado de sentidos, eu problematizei as produções sobre a instituição educativa. Igualmente eu teci paisagens que se apresentam sob as diferentes produções da infância, do ser criança e da instituição de Educação Infantil em tempos históricos. Tal qual uma cartógrafa-tecelã, fui entretecendo minha experiência de educadora com outros saberes e dizeres sobre a Educação Infantil, sejam esses dos(as) educadores(as), das famílias, e, em específico, das crianças matriculadas na instituição em que foi realizada a presente pesquisa. Esse estudo também dialoga com o referencial teórico pós-estruturalista, principalmente com as contribuições do filósofo francês Michel Foucault, Larrosa, Bujes, Corazza, dentre outros.

Nesse trajeto rizomático foi possível compreender que muitos são os sentidos que emergem da instituição educativa. Foi possível também compor paisagens em que o passado e o presente se entrecruzam. As nuances apresentadas nos dizem que, se muito foi feito e conquistado, muito ainda há de se fazer para alcançarmos uma Educação Infantil que integre a necessidade da escuta das crianças, das famílias e das(os) educadoras(es).

As conclusões apontam que não há um único caminho a percorrer. Há vários, cujos sentidos apontam para o repensar a formação docente, bem como para a inclusão das vozes das crianças na construção do currículo educacional. O olhar atento às técnicas de controle e docilização dos corpos foram aspectos relevantes na configuração de nossa trama de desafios.

Palavras-chave: Educação Infantil. Crianças. Famílias. Educadores (as). Governamentos na Infância.

ABSTRACT

ARAUJO.E.A Weaving Senses: Early Childhood Education from the Perspective of Children, Families and Educators. 2015. 238f. Masters dissertation - School of Arts, Sciences and Humanities, University of São Paulo, São Paulo, 2015.

Figured as the first step of basic education, early childhood education has occupied the national scene with debates that present it as a human right, and as a social right as well for both children and their families. Aiming to understand how children, their families and educators make sense of early childhood education, I'll do a cartographic research based on my own experience as a early childhood school principal, by registering on a sort of "logbook" my own observations about this trajectory through the children, their families and educators' experiences and acquaintanceship.. Analyzing both the institutional and pedagogical documents, and throughout some interviews, I intended to weave landscapes from the senses of early childhood education. It is possible to build a dialogue with history and public policies related to childhood education, acquaintanceships, children and adults' conflicts. Likewise, I dialogue with the pedagogical practices drawing the daily relationships in an early childhood institution. On this loom of senses, my goal was to problematize the production of knowledge about this institution. I also wove landscapes that appeared under different childhood productions, of being a child and of the early childhood education institution in historical times.

Working as a cartographer-weaver I intended to interlace my own experience as an educator with other ways of knowing and speaking about Early Childhood Education, be those of the teachers, families, and, specifically, of the children enrolled in the institution in which it was carried out this research. This study is also grounded on the post-structuralist theoretical framework, mainly, it is based on the contributions from Foucault, Larrosa, Bujes, Corazza, among other scholars. In this rhizomatic learning path was possible to understand that there are many meanings that emerge from the early childhood institution. It was possible to compose scenery where past and present intertwine, as well. The nuances presented tell us that if much has been done and achieved, yet much remains to be done to achieve a early childhood education that integrates the need of listening to children, families and educators. The findings are all ephemeral and point out that there is no single way to go. There are several, whose senses emphasize rethinking teacher training, as well as the inclusion of children's voices in the construction of the educational curriculum. The attentive look at the controlling techniques and docile bodies were relevant aspects in the configuration of our web of challenges.

Keywords: Early childhood Education. Children Families. Educators. Government of Childhood.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: A moça tecelã	19
Figura 2: Lajeado (1918)	81
Figura 3: Manifestação para ampliação da rede de escolas-Guaianases 1950	82
Figura 4: Região onde a instituição esta situada	84
Figura 5: Sala de jogos (sala azul)	88
Figura 6: Sala de leitura (sala rosa)	88
Figura 7: Avaliação da instituição de Educação Infantil com as crianças.....	100
Figura 8: Avaliação da qualidade da Educação Infantil com famílias, educadores (as) e crianças.....	100
Figura 9: Plenária de Avaliação da Qualidade da Educação Infantil.....	100
Figura 10: Primeiro dia roda de conversa, apresentação da pesquisa.....	108
Figura 11: Bonecos Pedro e Lia	108
Figura 12: Imagem do livro: A escola dos meninos felizes.....	109
Figura 13: As crianças folheando o livro: A escola dos meninos felizes	110
Figura 14: Produzindo os desenhos.....	110
Figura 15: Autorretrato	111
Figura 16: A escola como fábrica de crianças (Tonucci).....	117
Figura 17: Sala de Atividades /Sala Amarela	120
Figura 18: Material pedagógico para uso na sala de atividades	121
Figura 19: Desenho Pica Pau.....	127
Figura 20: Desenho de Bianca	127
Figura 21: Desenho de Homem Aranha.....	128
Figura 22: Desenho de Huck.....	128
Figura 23: Desenho de Homem de Ferro	129
Figura 24: Desenho de Barbie.....	129

Figura 25: Desenho de Cinderela	130
Figura 26: Desenho de Lua	130
Figura 27: Desenho de Barbie enrolada.....	131
Figura 28 Desenho de Bruna	131
Figura 29: Desenho de Pedrinho.....	132
Figura 30: Desenho de Branca de Neve	132
Figura 31 : Desenho do Chaves.....	133
Figura 32: Desenho de Chapolin.....	133
Figura 33: Caça ao tesouro I.....	135
Figura 34: Caça ao tesouro II.....	136
Figura 35: Momento da entrevista no parque.....	136
Figura 36: Kit Material escolar ofertado as EMEI's pela Prefeitura Municipal de São Paulo	168
Figura 37: Educadora brincando com as crianças	170
Figura 38: Educadora brincando com as crianças na brinquedoteca.....	170
Figura 39: Representação das famílias.....	187
Figura 40: Criança matriculada na EMEI.....	198
Figura 41: Figura da moça tecelã.....	217

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Mapa da cidade de São Paulo e grande São Paulo	79
Mapa 2: Mapa da Zona Leste.....	80
Mapa 3: Divisão de Guaianases e Lajeado	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico I: Avaliação realizada pelas crianças, ano letivo 2012	122
Gráfico II: Lugar que as crianças mais gostam na escola	122
Gráfico III: Lugar que as crianças menos gostam na escola	124
Gráfico IV: Avaliação da Qualidade da Educação Infantil – Como se sentem as crianças quando vão a escola	141

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ADI	Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
CEI	Centro de educação Infantil
CEU	Centro de educação unificado
COHAB	Companhia Metropolitana de Habitação de São Paulo
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DRE	Diretoria Regional de Educação
DOT	Diretoria de Orientação técnica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
ONG	Organização não governamental
REFASA	Companhia Brasileira de trens Urbanos
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SME	Secretaria Municipal de Educação
TEG	Transporte Escolar Gratuito
USP	Universidade de São Paulo
PPA	Plano Plurianual
RCN	Referencial Curricular Nacional
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a infância.
P.P.P	Projeto Político Pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
PAISAGEM I : TECENDO COM OS FIOS DA INFÂNCIA : A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
1.1 A Infância Profana.....	28
1.2 A Infância Governada.....	30
1.3 A Institucionalização da educação infantil.....	40
1.4 Fios que tecem a Educação infantil no Brasil entre avanços, entraves e desafios	45
1.5 Traçados da Educação Infantil na Paulicéia Desvairada.....	56
PAISAGEM II: TECENDO AS TRAMAS E CAMINHOS PERCORRIDOS NESTA JORNADA	78
2.1 Nas cores do Sol Nascente	79
2.2 Fios que tecem a instituição de Educação Infantil.....	85
2.3 Fios que tecem a pesquisadora	88
2.4 Tessituras que apresentam o caminho metodológico	93
2.5 Bordando Trilhas -Tecendo os procedimentos investigativos	98
2.6 Participantes da Entrevista.....	101
2.7 Fios que tecem os princípios éticos e a realização da entrevista com seres humanos e, em específico, com as crianças	104
2.8 Porque entrevistar as crianças.....	105
2.9 Relatos das entrevistas com as crianças.....	107
PAISAGEM III:ENTRETECENDO OS FIOS: SENTIDOS QUE AS CRIANÇAS ATRIBUEM À EDUCAÇÃO INFANTIL.....	111
3.1 O que dizem sobre as crianças é o que as crianças querem?.....	112
3.2 Quando a infância escapa.....	118
PAISAGEM IV:TECENDO COM OS FIOS DE SENTIDOS DOS(AS) EDUCADORES(AS)	158

PAISAGEM V:TECENDO FIOS DE SENTIDOS :AS VOZES DAS FAMÍLIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	187
5.1Quem são as famílias?	187
5.2Famílias-escola-Família	191
5.3O que pensam as famílias sobre a instituição de Educação Infantil	197
PAISAGEM VI: NA TEIAS DE SENTIDOS: ENTRETECENDO AS PAISAGENS	204
6.1Sobre Sonhos e maquinarias	204
6.2Sobre esperanças	205
6.3Sobre Sentidos.....	206
REFERÊNCIAS.....	218
APÊNDICES	231
APÊNDICE A- Termo de consentimento livre e esclarecido	231
APÊNDICE B - Termo de assentimento.....	232
APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido	233
APÊNDICE D - Autorização para realização da pesquisa	234
ANEXO A - Roteiro de entrevista realizada com educadores(as).....	235
ANEXO B - Roteiro de entrevista realizada com as famílias	236
ANEXO C - Modelo de Avaliação da Instituição de Educação Infantil realizada pelas crianças.....	237/8

Introdução

O contato inicial com novos saberes e com as possibilidades de estudar e fazer ciência abre inúmeras possibilidades de produzir conhecimento e de constituir os sujeitos de pesquisa. Nesse percurso, muitas das certezas que trazemos sobre as “verdades”¹ que uma pesquisa pode comprovar, vão sendo desconstruídas aos poucos. No lugar dessas supostas certezas, abrem-se novas fendas, novos convites a adentrar caminhos desconhecidos, na busca por supostas veracidades que encontramos durante o percurso investigativo e que, muitas vezes, descobrimos que precisam ser deixadas de lado. Outras tramas nos enredam por diferentes caminhos, de modo que a pesquisadora, tal qual uma lenhadora, segue pegando pistas entre os braços. Quando se dá conta, está com braços repletos de madeira, ou várias “meias verdades” produzidas, pedaços amealhados ao longo do trajeto. Aos poucos fui descobrindo que precisava fazer escolhas, aprender a caminhar entre as incertezas, lidar com o improvável ao buscar o provável, viver as inquietações e ter humildade para saber que nenhum conhecimento se constitui numa verdade absoluta. Várias meias verdades não me trariam uma verdade completa. O contato com a leitura do livro *Filosofia da ciência*, de Rubem Alves(2000), possibilitou o primeiro e mais tranquilo encontro introspectivo com minha pesquisa. Aos poucos fui destecendo meu projeto original e desconstruindo as supostas verdades que se escamoteavam entre minhas hipóteses. Hoje eu faria minhas as palavras de Rubem Alves ao refletir sobre a capacidade de “surpreender-se com o inesperado” (ALVES, 2000).

Neste trajeto, ousei sair na busca pelo inesperado, ruptura difícil com meu projeto de pesquisa inicial. Daí a homenagem a Drummond com o poema *Verdade dividida*, de grande provocação poética se considerarmos os sentidos de se fazer ciência. A ideia é provocarmo-nos enquanto pesquisadores à interpelações sobre a produção de discursos de verdade e saberes em nossas pesquisas, e termos

¹ Ao escolher trabalhar com o referencial pós-estruturalista, tendo como base norteadora a filosofia de Foucault, mantenho a palavra “verdade” entre aspas por compreender que, neste referencial, a verdade é produzida dentro de um contexto histórico-sociocultural, é fabricada e exerce sobre o indivíduo ou população o seu exercício de poder. No entanto, estamos falando de uma verdade poética e, nesse sentido, a canção *Metáfora*, do cantor e compositor Gilberto Gil, responde por si só: “Por isso não se meta a exigir do poeta/Que determine o conteúdo em sua lata/Na lata do poeta tudo, nada cabe/Pois ao poeta cabe fazer/Com que na lata venha caber/o incabível”.

consciência de nossa responsabilidade quando produzimos um discurso ou discutimos a posição do sujeito da pesquisa.

Despertar para a pesquisa sabendo que estamos produzindo discursos de “meias verdades” e reconhecer isso é a fresta que se abre, neste estudo, para a busca de novas possibilidades de compreender outras “partes dessa possível verdade”. Diversas leituras e discussões (ALVES, 2000; SANTOS, 1995, 2010; FEYERABEND, 2013; MORIN, 1994) subsidiaram teoricamente minhas escolhas e tranquilizaram minhas inquietações com relação à compreensão da produção de conhecimento científico. De forma que esta pesquisa caminha por uma referência teórica pós-estruturalista.

Iniciei no mestrado querendo provar a diferença entre redes direta/conveniada, a fim de discorrer sobre a qualidade da Educação Infantil (EI)². Passei a compreender que, primeiramente, era necessário entender o sentido da EI para aqueles que dela fazem parte. Santos (1995) metaforiza a imagem do vaso grego para mostrar que uma mesma imagem pode possibilitar diferentes leituras:

“Olhando a mesma figura, ora vemos um vaso grego branco, recortado sobre um fundo preto, ora vemos dois rostos gregos de perfil, frente a frente, recortados sobre um fundo branco. Qual das imagens é verdadeira? Ambas e nenhuma. É esta a ambiguidade da situação do tempo presente, um tempo de transição, síncrone com muita coisa que está além ou aquém dele, mas descompassado em relação a tudo que o habita” (SANTOS, 1995, p. 2).

Essa citação teve grande impacto na reflexão das verdades que tentávamos comprovar com a hipótese das diferenças entre redes. Percebe-se aí a possibilidade de diferentes leituras. Quem defendesse a educação pública e discursasse contra a terceirização, veria apenas a imagem que o “convênio” desqualifica o atendimento da EI. Quem olhasse apenas para a necessidade social e buscasse compreender a relevância para as famílias em situação vulnerável, que dependem das instituições de EI de tempo integral para deixar suas crianças enquanto trabalham, poderiam dar outra interpretação. A imagem (o material sistematizado, apontado para um estudo) pode ser interpretada à luz dos interesses do grupo que o lê e dentro dos objetivos que este quer alcançar com o impacto deste estudo.

² Nesta pesquisa utilizaremos a abreviação EI para educação Infantil sempre que possível.

Como na metáfora do vaso grego, citada por Sousa Santos (1995) fui instigada a pensar na relação de complexidade e ambiguidade desses tempos difíceis de viver. Sem descaracterizar a relevância do projeto inicial, voltei meu olhar para a simplicidade de uma pergunta, cuja resposta pode ser bem complexa: Qual o sentido da Educação Infantil para os sujeitos que dela fazem parte?

Dessa forma, este estudo busca compreender os sentidos da EI na perspectiva das crianças, das famílias, dos(as) educadores(as) de uma instituição e, quiçá, contribuir para (re)significá-la no âmbito das políticas públicas e da construção curricular.

Considerando a dimensão do universo, da diversidade e das desigualdades que formam a humanidade, a multiplicidade das culturas, línguas, religiosidades, crenças, valores, condições socioculturais diferentes e, portanto, as diferentes formas de pensar e atribuir sentidos diferentes à vida, à humanidade, à educação, à religião e às relações pessoais na forma como se constituem, não tenho a pretensão que este estudo seja uma universalização dos sentidos que adultos e crianças atribuem à EI. Esse percurso investigativo parte da experiência de uma instituição educativa situada na cidade de São Paulo. Ciente de toda a complexidade e diferenças que compõem nosso universo, este estudo pode figurar como uma paisagem entretecida por fios entremeados de sentidos, tons e cores que esperam contribuir na compreensão do conjunto de maquinarias que instrumentalizam a Educação Infantil (BUJES, 2001) e a tornam uma paisagem inacabada.

Em seu livro *Como se faz uma tese?*, Umberto Eco (2009) nos instiga a pensar o processo de construção de uma tese pontuando de forma irônica riscos, escolhas, dificuldades, caminhos e armadilhas que podemos encontrar, ou mesmo optando por eles, durante o percurso. Sob a inspiração da pergunta que intitula o livro de Eco (2009), e em meio a muitas dúvidas, tais como: iniciar a escritura dessa dissertação? O que priorizar? Como discorrer sobre as dúvidas? Que descobertas e problematizações entender como pertinentes neste percurso? Diante disso foi útil recorrer a Eco e à máxima de “começar sempre pelo início”. Mas qual início? Resolvi recorrer às experiências e memórias. Mas são tantos os fios. Qual puxar primeiro? O percurso constante de ir e vir me faz reconhecer que não há apenas um início, mas vários. Várias foram as provocações que incitaram meu interesse no curso de mestrado, no retorno à universidade e na produção desta pesquisa. O início acabou

sendo o momento em que defini o problema da pesquisa, considerando-me sujeito de experiência na construção textual. Ao optar por não separar a pesquisadora da profissional da educação foi possível compreender que os sujeitos de pesquisa e a pesquisadora estão imbricados na busca de compreender como crianças, suas famílias e educadores(as) atribuem sentidos à EI.

O *Conto da moça tecelã* (Colasanti, 2004) inspirou-me para iniciar a tessitura de paisagens que compõem os sentidos da EI na perspectiva das crianças, seus familiares e educadores(as) de uma instituição municipal de Educação Infantil, localizada na Zona Leste da cidade de São Paulo.

E assim, inicio minha primeira tessitura

Figura 1 – A moça tecelã

Fonte: <http://www.google.com/imagens>

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte. Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava. Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela. Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza. Assim, jogando a lançadeira de um lado para o outro, e batendo os grandes pentes do tear para a frente e para trás, a moça passava seus dias (Colasanti, 2004, p.1).

Ao dialogar com minha experiência de educadora e diretora em uma instituição de educação municipal, realizei uma cartografia das minhas experiências

na educação, observando e registrando num diário, o qual denomino “diário de bordo”, as vivências do cotidiano .

Ao traçar o percurso investigativo, encontrei em Deleuze e Guattari (1995) a contribuição teórica para se pensar o conceito de cartografia como perspectiva metodológica.

Apesar de os *Estudos de Deleuze e Guattari* (1995) não apontarem a aplicação da cartografia como método³, eles foram subsídios teóricos para que a cartografia fosse sistematizada como um método aplicável em diversas áreas do conhecimento. O conceito apresentado pelos pensadores atribuem sentidos à cartografia como um método que permite um acompanhamento de percurso, um traçado de caminhos investigativos, associando-a a uma ideia não linear, como uma conexão de redes ou rizomas. Para os pensadores, a conotação do “rizoma” é posta como um “princípio que se apresenta voltado para uma experimentação ancorada no real” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 121).

O rizoma não possui posições, pontos fixos, de partida ou chegada, é flexível. Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo "ser", mas o rizoma tem como tecido a conjunção “e... e... e...” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 4).

Entendo que o método cartográfico, entre todas as possibilidades, é a que melhor serve para realçar a sensibilidade da “pesquisadora-cartógrafa” em face à realidade em construção. A sensibilidade do olhar possibilitou-me visualizar para além das janelas, compreender entre frestas o que ainda não havia sido apresentado. Esse percurso se deu num movimento constante de ir e vir. Como no rizoma, entre entradas e saídas diferentes, foi tornando possível deslocar o olhar para a percepção de outras realidades e permitindo, quando necessário, tecer novas possibilidades de olhares e aprofundamentos para a essência do estudo em questão.

³ Sobre essa questão, Oliveira (2012) alerta que não se deve esperar que se situe o discurso deleuzeano no âmbito das metodologias de pesquisa em educação, em uma perspectiva que concebe o método de pesquisa como um caminho predeterminado com seus objetivos, finalidades etc. O autor lembra que a imagem comum de método remete a ideia de linha reta, um caminho a ser seguido e traçado previamente. No entanto, ressalta que a palavra “método” não designa essa disciplina. Um método é um caminho para saber sobre as coisas do mundo, um modo de pensamento que se desdobra acerca delas e que as toma como testemunhos de uma questão: a potência do pensamento (OLIVEIRA, 2012, p. 282).

Navegando pelas dimensões do método cartográfico, entrelacei traços e rabiscos de experiências, material de estudo e reflexão, impressões, atas das reuniões pedagógicas, os registros de ocorrências com as crianças, de memórias, das conversas entre mães, entre crianças e educadores(as), e as conversas formais e informais entre educadores(as), as famílias e as crianças.

No encontro da pesquisadora com a diretora, o conto de Marina Colasanti me instigou a inflexões e reflexões sobre a educação das crianças pequenas, inspirando-me nas idas e vindas dessa pesquisa.

Cada paisagem tecida foi elaborada de forma a constituir-se numa paisagem de sentidos que, no percurso, emerge da EI. No entretecimento desses fios, as paisagens foram se compondo. Entre tons, formas e cores, foram se apresentando através das percepções das e sobre as crianças, a infância e a instituição educativa. Foram entretecidas nas ações do cotidiano institucional, pintadas e desenhadas por adultos e crianças em diferentes dimensões, constituídas entre as interferências do olhar adultocêntrico, do desejo de ser criança e das políticas públicas voltadas para a educação de crianças pequenas. A infância ganha diferentes colorações - crianças docilizadas ou não, que transgridem, resistem e também regridem. Tudo acontece na instituição educativa, lugar do inesperado, onde o velho e o novo se encontram.

Observando o cotidiano na instituição, e revisitando minhas intervenções, é recorrente o conto da moça tecelã e a noção do quanto somos capturados(as). Muitas vezes, triturados(as) por essa maquinaria de produzir “sujeitos da educação”, (SILVA, 2010) “sujeitos bem comportados”, “famílias bem comportadas”, “crianças bem comportadas”. Na Educação Infantil, muitas vezes, somos capturados(as) e, quando percebemos, estamos produzindo, moldando paisagens de crianças, famílias e educadores(as), ideais para nossos desejos. Mas que desejos? A quem interessa a produção dos sujeitos e de seus desejos? Que educadores(as) nos tornamos, nesse processo? Como, por que e para quem queremos educar as crianças? Será que para educá-las, também precisamos capturar suas famílias?

De volta à tessitura, sinto a necessidade de compreender o significado do marido da moça tecelã e, assim, melhor ajustar o sentido polissêmico dessa metáfora nesta dissertação de mestrado:

(...) descoberto o poder do tear, em mais nada pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar. “Uma casa melhor é necessária”, disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as

mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer. Mas, pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente. “Por que ter casa, se podemos ter palácio?”, perguntou. Sem querer resposta, imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates de prata. Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços (...) (COLASANTI, 2004, p.6).

A leitura do conto me provocou várias interpelações, instigou-me a rever não apenas os sentidos que eu, na condição de Diretora, atribuía aos fazeres na instituição educacional, mas, também, revisitar minhas ações e inquirir sobre minha atuação pedagógica. Em que ponto da trajetória como diretora/pesquisadora/mulher/mãe sou a *moça tecelã*? E o marido? Seria eu, uma representação desse marido? Seria o marido, uma representação do mundo a nos capturar? A produzir sujeitos? Artefatos? Até que ponto vamos tecendo discursos de verdade sobre a educação das crianças pequenas? Quantas vezes fui capturada pelas discursividades, e tantas outras na condição de diretora, produzi e ainda produzo discursos, capturei e ainda capturo adultos e crianças com falas e saberes sobre a educação das crianças? Muitas vezes fui *moça tecelã*; em tantas outras, “marido”. É possível resistir a esse conjunto denominado por Bujes(2001) por “Infâncias e maquinarias”

Preocupada com essas questões, achei possível sair dessa situação binária. Desistindo do mestrado, tentei ser apenas *moça tecelã*, e destecer paisagens que já estavam construídas. Era possível? Comprometi-me a rever práticas, interpelar-me sobre o trabalho educativo e, junto a equipe docente, pensar e problematizar os sentidos deste trabalho para esta equipe, para as crianças e também para a diretora/educadora.

Nesse contexto constatei que nosso envolvimento na educação nos torna artesãos(ãs). Tecemos nas ações cotidianas o fazer pedagógico, dentro das expectativas e sentidos que atribuímos às coisas que valoramos em vida. Vivenciando essa inflexão e reflexão, fui instigada pela minha orientadora de pesquisa, Prof^a. Dra. Elizabete Franco Cruz, a pensar no sentido que eu atribuo à Educação Infantil e em quantas vezes incorporei falas, saberes e fazeres como verdades absolutas e incontestáveis. Diante dessas interpelações, compreendi ser não apenas a *moça tecelã*, que tece aquilo que acredita e que lhe pedem nas vivências do cotidiano, mas também seu marido. É com essa compreensão que faço

a retrospectiva do “ser” diretora e ao mesmo tempo pesquisadora numa instituição de Educação Infantil .

Qual é o sentido da educação para a diretora? Como, em nome desses sentidos, fui alinhavando à Educação Infantil, exercendo relações de poder e formas de governamentos com as famílias, com os(as) profissionais da educação e com as crianças?

Revisitando minhas práticas com este olhar, quis desistir do mestrado, da elaboração da dissertação e de trabalhar na instituição, como se assim fosse alcançar a neutralidade e fugir das relações de poder. Entretanto, ao pensar sobre o momento de desistência, ao deparar-me com o primeiro conflito, verifiquei que estava fugindo da paisagem presente no espelho. Precisava libertar-me das armadilhas do narcisismo. Como bem diz Fernando Pessoa:

Na véspera de não partir nunca. Ao menos não há que arrumar malas, nem que fazer planos em papel, com acompanhamento involuntário de esquecimentos, para o partir ainda livre do dia seguinte (FERNANDO PESSOA, 1944).

O trecho de Pessoa revela o quanto estamos presos(as) a um pensamento binário, de que não podemos ser as duas coisas, sem duas possibilidades ou dois caminhos. Mas há outros caminhos, outras possibilidades e respostas. Esses diferentes caminhos mostram que fazemos parte de um jogo e que este não tem apenas duas faces. Há um conjunto de engrenagens a ser explorado, uma maquinaria a nos devorar e nos apresentar perguntas e respostas. Com ou sem marido, a *moça tecelã* teria muitas paisagens para tecer. Tal qual a paisagem do rizoma, não há uma única entrada ou uma única saída. Capturamos e somos capturados(as) cotidianamente, como bem lembra o filósofo francês, produzimos e somos produzidos(as) pelos discursos de verdade, pelas relações de saber e poder (FOUCAULT, 2004). O importante é compreender:

Que relações mantemos com a verdade através do saber científico, quais são as nossas relações com esses “jogos de verdade” tão importantes na civilização e nos quais somos simultaneamente sujeitos e objeto? Que relações mantemos com os outros, através dessas estratégias e relações de poder? (FOUCAULT, 2004, p. 300)

Diante dessas reflexões, fiz o caminho de volta, retornando à instituição. Voltei a participar do processo de formação da equipe educadora iniciando com a leitura do conto da moça tecelã. A proposta consistiu em instigá-los(as) ao mesmo exercício, provocando-os(as) a se reconhecerem como pessoas que tecem e impõem tessitura, ou seja, sujeitos que produzem e são produzidos pelas relações de poder e saber. Nesse percurso, iniciamos uma reflexão coletiva sobre o sentido que nós educadores(as) atribuímos à EI e, quantas vezes, neste trajeto, a gestão pedagógica impõe a esta equipe o sentido que pensa ser verdadeiro, impondo às crianças, em ato contínuo, o sentido que também entendem por verdade. Ao discorrer sobre os regimes de verdade, Foucault (1988) lembra que cada sociedade produz seu regime e sua política de verdade. São as produções discursivas, a produção de mecanismos, técnicas e procedimentos que dão sustentação aos discursos de verdades e formam os sujeitos. Para o filósofo, “a verdade não existe fora do poder ou sem poder. A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 1988p.12). Interpelar-se sobre as verdades que produzimos na educação e sobre as teorias educacionais salvacionista foi o nosso primeiro desafio (LARROSA, 2010) também contribuiu com essa reflexão através do estudo das tecnologias do eu. Isso me provocou a conhecer o processo de autonarrativas e experiências dos sujeitos da educação. Desta forma, é o preceito Delfo “conhece-te a ti mesmo”⁴ (LARROSA, 2010) que constrói a presente narrativa, colocando-me sob rasura, fui na mesma perspectiva instigando os(as) educadores(as) a pensar na relação que construímos nas narrativas de nossas experiências e das possibilidades de revisitar nosso ser e nossas práticas.

Compreendo neste contexto o que Larrosa (2011) narra como experiência de si.

⁴ Poucos meses antes da sua morte, Michel Foucault publica uma entrevista com o filósofo cubano Raúl Fornet-Betancourt (Revista *Concordia*, 1984), onde procurou esclarecer erros conceituais centrais sobre a sua pesquisa. Entre eles: a noção do cuidado de si mesmo, os “jogos de verdade” e as práticas de liberdade. Na oportunidade, o filósofo reiterou a relação do cuidado de si com o conhecimento de si retomando a discussão à antiguidade histórica e a relação “ética que se estabelece na relação do cuidar de ti mesmo e conhecer-te a ti mesmo”. Entrevista com Michel Foucault, acessado em 17/10/2014 www.ihu.unisinos.br/noticias/517228.

[...] a experiência de si não é senão resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade [...]. A experiência de si é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina quando faz determinadas coisas consigo mesmo [...] (LARROSA, 2011, p. 43).

As práticas pedagógicas são espaços de possibilidades e descobertas do sujeito e da consciência de si, de se interrogar e problematizar as ideias com respeito à autoconsciência, a autonomia e autodeterminação. O autor permite considerar as práticas como mecanismos de produção da experiência de si e concordar quando aponta que o desafio consiste em pensar e “prestar atenção às praticas pedagógicas nas quais se estabelecem, se regulam e se modificam as relações do sujeito consigo mesmo e nas quais se constitui a experiência de si”. (LARROSA, 2001, p. 44). Procurei compreender os sentidos que atribuímos à EI e como esses estão presentes nas relações de poder/saber que se entretecem nas relações institucionalizadas pelas práticas do cotidiano. Ao tecer nossa existência profissional, também tecemos modelos educativos. Atropelados(as) pelo cotidiano, presos(as) a uma maquinaria que produz sujeitos, não paramos para pensar sobre como, por que, para que e para quem pensamos a educação em instituições infantis.

Na busca de sentidos dessa etapa da educação básica, diversas paisagens foram tecidas. No escopo desta dissertação, os capítulos são denominados Paisagem I, II, III, IV,V, e VI. A seguir são apresentados breves traçados dessas paisagens.

Paisagem I – Para tecer as primeiras paisagens, peguei meu tear e direcionei minha lançadeira para a infância. Entre fios de cores, fui entretecendo a infância que ziguezagueia nos diferentes tempos e espaços da instituição educativa. Nesta paisagem, iniciamos tecendo com os fios da história, com o intuito de entretecer os fios da infância com os da institucionalização da EI.

Com a intencionalidade de abordar a diversidade de olhares sobre a infância, dialoguei com as diferentes produções de infância no decorrer da história sem deixar de entremear os fios da infância com os da institucionalização da educação, voltada a primeira infância bem como alinhar as paisagens que tecem o ser criança, a infância e a instituição de EI em diferentes tempos. Aos poucos, fui aproximando

essas paisagens e mesclando entre os fios as cores que desenham a educação maior⁵ Gallo, (2007) no Brasil e, em específico, na cidade de São Paulo, local de onde escrevo e resisto no âmbito da educação menor.

Consciente de estar dentro e não isenta do jogo que produz as verdades sobre a infância, a criança e a instituição educativa, esta primeira paisagem tem o intuito de problematizar as discursividades e práticas vigentes nesta trama de dizeres e saberes sobre a criança, a infância, e a instituição de Educação Infantil.

Na Paisagem II, são apresentadas as tessituras que compõem a origem da pesquisa, a história da região e da “EMEI Manoel de Barros⁶”. Por tratar-se de um estudo que dialoga com minhas experiências, apresento um pouco da minha trajetória de vida, intermediando-a com algumas experiências como pesquisadora. Na continuidade, são apresentadas considerações sobre o referencial teórico, os percursos metodológicos, algumas ponderações éticas sobre a pesquisa e, sobretudo, sobre a pesquisa envolvendo crianças. Compreendendo a pesquisa como uma ação política e uma manifestação ética de pensar, foram alinhavados os sentidos atribuídos por todas as pessoas envolvidas (inclusive a pesquisadora) e também com as falas, os saberes e sentidos das pessoas participantes. Neste segundo momento, as paisagens ganham novas nuances que se apresentam nas ações e observações das convivências registradas no cotidiano educativo descrito através da descrição das pessoas entrevistadas e do percurso das entrevistas com as crianças.

As Paisagens III, IV, e V apresentam o tear dos três fios que entretecem os sentidos da EI. Esses fios entremeados também apresentam tons e nuances diferenciadas, contrastantes e por algumas vezes harmônicas. Através dos registros das observações e experiências vivenciadas e na análise do material empírico e

⁵ Para Gallo (2007), a educação maior ocorre no âmbito da macropolítica, presente nas leis, parâmetros e diretrizes que implementam as políticas públicas. Ele define educação menor como micropolítica, compreendida como reflexo das ações cotidianas e das possibilidades de desterritorialização e transgressão dos mecanismos de controle do governo. É, sobretudo, a escolha política dos sujeitos envolvidos com a educação.

⁶ Com o objetivo ético de preservar os participantes da pesquisa, em específico garantir a não identificação das crianças e dos profissionais que trabalham na instituição, informo que o nome da emei, crianças, educadores(as) e mães /avós que concederam entrevistas são fictícios. Em 2014 faleceu o Poeta Manoel de Barros, poeta que em sua simplicidade muitas vezes representou a infância. A escolha do nome “Emei Manoel de Barros” é portanto uma singela homenagem ao poeta da infância.

sistematizado na instituição “EMEI Manoel de Barros” os sentidos se apresentam entre olhares, falares e saberes das crianças, das famílias e educadores(as). Nessas paisagens são apresentadas reflexões e problemáticas que possibilitam avançar para a tessitura da última paisagem desta dissertação para, assim, quiçá compreender entre dissonâncias e multiplicidades de sentidos um pouco mais sobre essa imensa maquinaria de produção de infâncias e de crianças.

Espero que este estudo possa representar as vozes das crianças, das famílias e dos(as) educadores(as), bem como as falas, saberes e capturas que governam os sujeitos da educação. Também desejo que contribua para que, profissionais da educação, pais, mães e gestores(as) públicos(as) - possam cogitar novas possibilidades de ouvir e respeitar o que dizem as crianças, ressignificando a EI, as políticas públicas voltadas à primeira infância e às expectativas de novas práticas curriculares. Igualmente, inspire novas possibilidades de resistências às práticas disciplinares que de tão velhas, permanecem emboloradas ou camufladas nos bastidores das instituições educativas.

Paisagem I – Tecendo os Fios da Infância: A Institucionalização da Educação Infantil

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. Mas o que eu queria dizer sobre o nosso quintal é outra coisa. Aquilo que a negra Pombada, remanescente de escravos do Recife, nos contava. Pombada contava aos meninos de Corumbá sobre achadouros. Que eram buracos que os holandeses, na fuga apressada do Brasil, faziam nos seus quintais para esconder suas moedas de ouro, dentro de grandes baús de couro. Os baús ficavam cheios de moedas dentro daqueles buracos. Mas eu estava a pensar em achadouros de infâncias. Se a gente cavar um buraco ao pé da goiabeira do quintal, lá estará um guri ensaiando subir na goiabeira. Se a gente cavar um buraco ao pé do galinheiro, lá estará um guri tentando agarrar no rabo de uma lagartixa. Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos (BARROS, 2010, p. 187).

1.1 A Infância Profana

Na educação como fabricação, como realização do possível, somos nós que definimos a infância, decidimos como ela é, o que falta para ela, de que ela necessita, quais são as suas carências e as suas aspirações (LARROSA, 2001, p. 16).

Em *Pedagogia profana*, Larrosa (2001) nos convida a pensar a infância como algo que nos escapa e que desconstrói nossas verdades, tumultuando o que sabemos e colocando em xeque o lugar que construímos para ela. Oportunidade para pensar a infância como uma possibilidade de resistência, de não admitir enquadrar-se nos modelos previamente construídos pelas instituições educacionais.

Ao discorrer sobre o enigma da infância, o filósofo problematiza a ideia de educação como fabricação e delineia a forma como a infância e a criança são concebidas e compreendidas pelo olhar adulto.

Ao apresentar a infância como algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram, nos instiga a novas interpelações sobre a infância e convida-nos a pensá-la como o “outro”.

(...) como o outro que nasce e que é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação àquilo que somos quanto em relação a todas

essas imagens que construímos para classificá-la, para excluí-la para nos protegermos de sua presença incomoda, e, no limite, para fazê-la como nós mesmos, isso é, para reduzir o que ela pode ter de inquietante e de ameaçadora (LARROSA, 2001, p. 16).

A infância à qual se refere Larrosa (2001) não é objeto (ou objetivo) do saber. Ela se desvia de qualquer objetivo e se manifesta através da alteridade apresentando-se como outra possibilidade que não aquela que já foi capturada ou produzida pela sociedade adultocêntrica. Essa nova possibilidade é denominada por Larrosa (2001) como alteridade da infância. Nessa linha de pensamento, discorrer sobre a infância seria falar sobre algo enigmático, indecifrável, sobre o que escapa aos nossos olhos porque não permite produzi-la.

Longe de simplificar o conceito de infância, Larrosa (2001) aponta sua complexidade apresentando-a como algo que nos surpreende, nos dá o troco e que está muito além de qualquer captura. Se a infância é o que surpreende na natureza do ser criança (e por isso é sempre algo mais), é, também, indissociável a relação criança-infância.

Ao apresentar as crianças como “seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagem que não entendem nossa língua”, Larrosa (2001, p. 67) alerta que nós, adultos, procuramos saber quem são as crianças, falar sua língua, apenas para que elas possam nos entender. Comungando com essa ideia, complementarmente dizendo que nas instituições em que educamos as crianças pequenas buscamos conhecê-las para que melhor possamos discipliná-las, condicioná-las à nossa forma de ser, e, tentando compreendê-las, buscamos construir estratégias de controle à manifestação da infância que surpreende.

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 2001, p. 231).

Intencionalmente, iniciei esta tecelagem com o texto de Larrosa (2001), e do autor compilei a ideia que titula seu livro *Pedagogia profana* para aventar a

possibilidade de uma infância que é profana e coexiste com todas as outras infâncias nos espaços institucionalizados.

Compreendo que são diversas e polêmicas as produções de saberes sobre a infância e que no cenário nacional como bem destaca Ribeiro (2012d) inúmeros são os discursos presentes em documentos oficiais⁷ que desenhavam a infância, apresentando-a como elemento essencial na vida das crianças, assim como as crianças como sujeitos de direitos, produtoras de cultura e protagonistas. Tais documentos vendem a imagem de uma criança que deve ser instigada ao exercício da autonomia e da cidadania, ao mesmo tempo em que as coloca como seres fragilizados e alvo de proteção do Estado e da família. A infância presente nos discursos pedagógicos, midiáticos e governamentais é preconizada como direito das crianças e idealizada pelo mundo adultocêntrico, que por vezes tenta institucionalizá-la e quase sempre se consegue. Às vezes ela escapa e surpreende.

Nesta perspectiva, Dornelles (2010) problematiza e nos convida a reinterpretar as infâncias que emergem nas discursividades que as inventam. Ao desconstruir os conceitos e discursos, a educadora instiga a pensar na fabricação das crianças e na relação constituída entre infância e poder. Ela leva a pensar em como se produzem as infâncias da atualidade. Haverá outras possibilidades de viver e ser criança? É possível escapar dessa imensa maquinaria que produz infâncias e ser criança? Provocadas por essas questões, somos convidados(as) por Dornelles (2010) a pensar sobre as possibilidades que as crianças têm de constituir seu devir-criança? Como educadores(as) das infâncias vivenciam os processos de ser criança hoje?

1.2 A infância governada

Durante muito tempo construiu-se a ideia da infância associando-a à ausência de fala, uma qualidade do infante (*in* = negação), (*fante* = fari, falar, dizer). Ao aprofundar a compreensão a respeito da infância, outros estudos foram apontando o conceito em diferentes dimensões e avançando no entendimento de que a infância não é um processo natural e definido, mas cultural e histórico, como presente nas palavras de (LAJOLO, 2001):

⁷ Exemplo: RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

[...] Muito embora os seres humanos tenham sempre nascido frágeis, pequeninos e leves – quando sobrevivem – e que tenham sempre ganhado altura e peso ao longo de muitos anos até que ficam fortes e seu tamanho se estabiliza e seja sua idade contada por anos, por luas, ou por chuvas, o significado de ser um ser humano deste ou daquele tamanho, com muita ou com pouca altura, varia de um lugar para o outro, de um tempo para outro (LAJOLO, 2001, p. 231).

Nesta perspectiva, a autora destaca que nem sempre os conceitos de infância e infante caminharam juntos e que a comparação entre alguns registros permite perceber que em alguns momentos da história criança e infância são concebidas de forma diferenciada e reitera que as preocupações com as definições e compreensões do ser criança e de todo universo envolvido nesse conceito tão amplo foram objetos de estudo de diversas áreas do conhecimento, entre elas a Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Psicanálise etc.

Na contemporaneidade, estudos que caminham na perspectiva da sociologia da infância apresentam que a infância não acontece da mesma forma para todas as crianças, que não existe uma única infância e que as infâncias se diversificam a cada experiência vivenciada.

O historiador Francês Ariès(1981), um dos pioneiros a discorrer sobre a história da infância, apresentou a asserção de que na Idade Média o sentimento de infância foi uma construção tardia que aparece no século XVII em decorrência das transformações que surgem na transição para a sociedade moderna. Seus estudos iconográficos trazem as representações da infância na Europa Ocidental, especialmente na França, e mostram como as crianças recebiam tratamento diferenciado apenas nos seus primeiros anos de vida, enquanto passavam do desmame tardio para o mundo dos adultos. De acordo com Ariès (1981), a compreensão de criança neste período estava restrita à idade dos sete anos e a educação era entendida como a transmissão do conhecimento que acontecia via convívio com os mais velhos e com outras crianças, não se restringindo apenas à educação familiar.

Desde cedo os pequenos aprendiam os ofícios por meio da observação, auxílio, ou até mesmo como aprendizes. O historiador recorre à iconografia para mostrar que a sociedade medieval, até por volta do século XII, não retratava as crianças em seus quadros. Nas poucas representações, as crianças aparecem como figurantes de pequenos adultos representativos da classe social a qual pertenciam.

Vestiam-se como eles, faziam os mesmos trabalhos e ingressavam na comunidade dos adultos como se dela fizessem parte.

As imagens apresentadas por Ariès passam a ideia de que as crianças participavam neste período da vida dos adultos como se adultos fossem (1981). Estavam presentes em passeios, jogos e nas relações de trabalho. A história do sentimento de infância retratada por historiador francês apresenta uma trajetória de vivência das crianças marcada muitas vezes pela discriminação, exclusão e exploração.

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes (ARIÈS, 1981, p. 156).

Para o historiador será com o tempo que surgirão dois tipos de sentimentos de infância, um, segundo o qual a criança era “papa-ricada” por ser considerada ingênua, gentil e graciosa, e outro, em que ela era a coisa engraçadinha que se tornava uma fonte de distração e relaxamento para os adultos.

Contrapondo este olhar, Kuhlmann (1988) e Gélis (1991) alertaram para o risco da generalização sobre não haver um sentimento de infância na Idade Média. O primeiro ressalta que Ariès apresentou uma construção de infância generalizada e linear e destaca que o historiador francês considerou apenas as realidades das famílias mais abastadas. Na oportunidade, reitera que os estudos de Ariès deixaram a margem as fontes históricas que resgatam a história das crianças populares. Também enfatiza que não se pode negar a existência de uma infância vivenciada pelas crianças pobres, filhas de artesãos(as) e camponeses(as), compartilhada nos espaços coletivos. A infância sempre se fez presente entre conversas e brincadeiras das crianças entre si e entre os adultos. A crítica feita pelos autores às ideias do historiador francês enfatizam que o sentimento de infância e a preocupação com a aprendizagem ocorria nos dois modelos de família: de crianças ricas ou pobres. Que a vivência da infância está além da questão social. Corroborando com essa questão, Gélis (1991) também destaca a importância das relações familiares, lembrando que a criança era considerada uma parte do grande corpo coletivo. Era uma “criança

pública” e sua presença na família era de fundamental relevância. Na continuidade, Gélis frisa que as famílias demonstravam preocupações em garantir a sobrevivência da criança, sua educação e uma infância que marcava uma época de aprendizagens. A família seria a responsável pela primeira fase da educação das crianças.

Contrapondo as colocações de Ariès (1981), Kuhlmann (1998) e Gélis (1991) apresentam outras possibilidades de compreender a existência social da criança, sua vivência da infância e sua convivência em espaços sociais em períodos anteriores aos apontados nos estudos realizados pelo historiador francês. Defendem a ideia de que já na Idade Média existia um sentimento de infância que valorizava a importância da criança no convívio social. Corazza (2004) também critica essa visão generalizada de Ariès ao defender que a consciência de diferentes períodos da vida sempre existiu, porém em graus diversificados, estando sempre presente nas diferentes culturas desde a antiguidade.

Em comum, pode-se dizer que as raízes da instituição de Educação Infantil e as discursividades que preconizam preocupações para com as crianças e vivência das infâncias estão alinhavadas ao processo de industrialização na Europa, ao mundo fabril e à valorização do comércio.

Sobre esta questão, Bujes (2000) alerta para o fato de que as formulações sobre as crianças e a infância foram por longo tempo consagradas como verdades inquestionáveis. Entretanto, como reitera a educadora, essas formulações são coisas desse mundo e estão na ordem dos jogos de poder e de vontade de saber. Bujes (2003) e Ribeiro (2009) destacam também que a institucionalização da educação vem acompanhada com a articulação de enunciados discursivos e práticas de controle e caminham por saberes no campo da Psicologia, Pedagogia e Medicina, constituindo-se no campo da moralidade e higienização.

De acordo com Sarmento (2007), essas mudanças representam a crise do pensamento teocêntrico e o surgimento do racionalismo nos séculos XVII e XVIII:

[...] assistem a essas mudanças profundas na sociedade, constituem o período histórico em que a moderna ideia da infância se cristaliza definitivamente, assumindo um caráter distintivo e constituindo-se como reverenciadora de um grupo humano que não se caracteriza pela imperfeição, incompletude ou miniaturização do adulto, mas por uma fase própria do desenvolvimento humano (SARMENTO, 2007, p. 28).

Levin (1997) destaca que foi a partir da observação dos movimentos de dependência das crianças muito pequenas que o adulto passou pouco a pouco a perceber e preocupar-se com a criança enquanto ser fragilizado e, assim, a compreendê-la como um ser fraco e dependente, atrelando essa fragilidade à ideia de proteção, amparo e dependência. Na continuidade, reforça que essa visão levou a uma nova concepção sobre as crianças, que passaram a ser vistas como seres biológicos, frágeis e que necessitavam de grandes cuidados, assim como também de disciplina rígida e de educação transformadora por que pudessem ser adultos aceitos socialmente.

Por sua vez, ao discorrer sobre o desaparecimento da infância, Postman (1999) a apresenta como:

[...] uma das grandes invenções da Renascença. Talvez a mais humanitária. Ao lado da ciência, do estado nação e da liberdade de religião, a infância, como estrutura social e como condição psicológica, surgiu por volta do século dezesseis e chegou refinada e fortalecida aos nossos dias. (POSTMAN, 1999, p. 12).

Para Postman (1999), a ideia de infância surge a partir da invenção da imprensa tipográfica no século XVI, e esse advento contribuiu para a divisão entre mundo adulto e infantil. Ainda de acordo com o autor, é a partir do aparecimento da tipografia e da alfabetização socializada que foi criado um novo universo simbólico, as crianças foram expulsas do mundo dos adultos e a elas foi atribuído um novo mundo chamado de infância. A imprensa trouxe os livros e a escolarização, o que possibilitou a todos o acesso à leitura e novas organizações do pensamento e do conhecimento, formando, nas palavras do autor, uma divisão explícita entre os que sabiam ler e os que não sabiam.

Dessa forma, também reitera que a criança se tornou, gradativamente, objeto de respeito e que, portanto, necessitava ser separada e protegida do mundo adulto. Estes acontecimentos representavam o surgimento de um novo grupo de pessoas que falavam, pensavam, agiam e se vestiam diferente dos adultos. A família moderna se transformou juntamente com a criação deste modelo de infância e a tarefa dos adultos passou a ser a de preparar as crianças para o adulto que um dia viria a ser.

Na perspectiva de Postman (1999), a infância é compreendida como um artefato social. Logo, entende-se que por ser construída é também controlada e

administrada pelo mundo adultocêntrico e que pode deixar de existir à medida que os avanços tecnológicos, a televisão e os recursos midiáticos aproximam crianças e adultos, possibilitando o fim dos segredos e dos mistérios. O acesso a esses recursos é, segundo o autor, uma ameaça à infância na medida em que adultiza as crianças e infantiliza os adultos.

Nessa linha de raciocínio, mas sem a radicalidade de preconizar o fim da infância, Ghiraldelli Junior aponta a redução da criança à condição de consumidora e nas suas palavras define o que é ser criança:

Ser criança é ter corpo que consome coisa de criança. Que coisas são estas? Primeiro, coisas que a mídia define como tendo sido feitas para o corpo da criança. Segundo, coisas que ela define como sendo próprias do corpo da criança (...). Ser criança é algo definido pela mídia, na medida em que é um corpo-que-consume-corpo (GHIRALDELLI JUNIOR, 1996, p. 38).

Nesse contexto, o autor também caracteriza a infância como um artefato construído pela sociedade e produzido pela mídia e alerta com relação à negação da infância enquanto fase natural da vida.

Os estudos sobre a infância e a sociologia da infância avançaram na década de 1990, principalmente com as contribuições de (SARMENTO; PINTO, 1997), (SIROTA, 2001), (PROUT, 2012) e (QVOUTRUP, 2010). Em seus trabalhos, os portugueses Sarmiento e Pinto apontam para a relevância do conhecimento e valorização das culturas da infância. Eles destacam que, a partir dos anos 90, os estudos sobre a infância ultrapassam os limites da investigação no campo da psicologia do desenvolvimento, pedagogia e da medicina, sendo que ela passa a ser considerado um fenômeno social, compreendida como uma categoria social e geracional. A infância é apresentada como condição do ser criança. Entretanto, Sarmiento (2005) frisa que ambas possuem características diferenciadas porque estão inseridas nos contextos culturais e sociais das quais as crianças participam e vivem. Sirota (2001) apresenta preocupações com a criança e a vivência da infância numa perspectiva que vá além da escolarização. Defende que é preciso compreender a criança nas suas especificidades, o que fazem com a criança e o que ela é capaz de fazer de si.

Ao discorrer sobre os conceitos de criança e infância, Demartini (2009) alerta para a importância de considerar que existem diferentes tipos de crianças e de infâncias e que essas diferenças estão alinhavadas com inúmeras outras questões,

dentre elas as condições socioculturais e o tempo histórico vivido. Müller (2007) também corrobora com essa questão ao frisar que sempre houve várias infâncias e estas se constituíam distintas entre si por estarem condicionadas a outros fatores. Nas palavras de autora:

[...] sempre houve várias infâncias, distintas entre si por condição social, por idade, por sexo, pelo lugar onde a criança vivia, pela cultura, pela época, pelas relações com os adultos. Mas também eram diferentes as infâncias dependendo de quem as olhava, de quem as registrava, de quem as comentava, de quem investia nela (MÜLLER, 2007, p. 96).

Na contemporaneidade há uma ampliação na discussão sobre a importância da infância, sobretudo a educação na infância. Nessa perspectiva, a sociologia da infância, Sarmiento (2005) traz a concepção de criança na condição de sujeito histórico, capaz de subverter e inverter a ordem e a vida social e Müller (2007) alerta para a possibilidade da existência de várias infâncias coexistindo num mesmo tempo e espaço social.

No Brasil, Faria (1999, 2011) é uma das defensoras da existência de uma “pedagogia da infância”, autodefinindo-se uma criancista. Ela defende uma EI que valorize a criança no seu direito de ser criança, em sua fala, expressões, sentimentos e desejos. Para a educadora, uma pedagogia da infância é a que valoriza a criança como sujeito de direito e ser competente, capaz de interagir, intervir e vivenciar múltiplas relações. A criança é compreendida como produto e criadora de cultura, desveladora de contradições e possui diferentes modos de ver a realidade. São consideradas sujeitos sociais e históricos, que viveram/vivem/viverão as contradições produzidas na sociedade em que estiveram/estão/estarão inseridas.

Também fazem parte do cenário nacional acentuadas discussões sobre a relação educação e infância. Kramer (2003) contribui com a reflexão, destacando como um dos desafios da atualidade é pensar:

(...) a criança como um ser sujeito social que não se resume ao filhote de homem em processo de maturação biológica (...) não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (KRAMER, 2003, p. 91).

A autora compreende que ser criança não se resume a ser alguém que não tem voz, que não é, mas alguém que um dia será adulto e adulto será na medida em que deixar de ser criança. Na continuidade Kramer apresenta que o desafio que se coloca é o de reconhecer, respeitar e valorizar o que é específico da infância e

reitera que a infância não se extingue, não morre, ela se constitui de forma diferenciada de acordo com as diferentes culturas e tempos históricos (2003).

Criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos que produzem cultura e são nelas produzidas. Esse modo de ver as crianças permite entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista (...). A infância, que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância. (KRAMER, 2003, p. 91).

Ao definir a infância como uma categoria construída historicamente e como uma condição do ser criança, Sonia Kramer (2003) reafirma a importância de respeitá-la e de considerar seu universo de representações, pois a criança é um sujeito participante das relações sociais, fazendo parte, portanto, de um processo histórico, social, cultural e psicológico.

No âmbito da educação maior oficializou-se a discursividade de que a infância é um período específico da vida pelo qual todos passam independentemente da condição vivida. Deve ser defendida como garantia de direitos da criança sendo o investimento na infância apresentado como uma possibilidade de construção de um futuro melhor. Corazza (2004) lembra que a infância também se apresenta como uma produção discursiva e nostálgica do adulto que a idealiza e busca reencontrá-la como uma inocência perdida.

Já no âmbito da macropolítica, Gallo(2007) as intervenções governamentais são produzidas e postas como justificáveis e necessárias .

É nesse contexto de relações de saber, poder e verdades produzidas em torno da infância e da garantia dos direitos das crianças que se justificam as intervenções nas políticas educacionais e apresentam-se a instituição de Educação Infantil como questão de relevância social.

Bujes (2005) destaca que uma investigação sobre a infância e os fenômenos a ela associados deve ser centrada na compreensão de como ocorreu essa constituição. Ela nos alerta para o fato de que, ao discorrer sobre a infância, devemos estar atentos ao seu caráter fugidio, aos seus múltiplos sentidos presentes em diferentes contextos histórico-culturais e a sua complexidade. Nessa perspectiva, considerando os apontamentos de Bujes, tecemos alguns fios da história na busca

de compreender as falas e saberes que entremeiam a relação infância, criança e a institucionalização da EI.

Na tessitura dessa paisagem, apresentamos conceitos de infâncias que apontam o reconhecimento da existência e diferentes visões de infância, com o intuito de possibilitar a compreensão de que aqui não se fala de uma infância, mas de diferentes infâncias, vividas num mesmo tempo histórico e, porque não dizer, num mesmo espaço físico como, por exemplo, nas instituições de educação infantil várias crianças vivendo num mesmo espaço institucionalizado e tempo histórico têm possibilidades de vivenciar diferentes infâncias.

Nesta Pesquisa para compreender a infância me aproximo dos estudos foucaultianos, na perspectiva de alicerçar a infância tal como é inserida num campo discursivo e entrelaçada às técnicas de governo⁸ e, como tal, estabelece as regras de comportamento, forja verdades sobre as crianças, determinando como deve ser a vivência da infância, dentro e fora do espaço institucionalizado.

Reconhecendo-me como parte desse jogo de produções e significados que representam a infância, navegando pelos estudos pós-estruturalistas e, com base no referencial foucaultiano, encontro no conjunto de sua obra diferentes possibilidades de pensar a infância como uma produção histórico-cultural e, inclusive, de questionar a construção de verdades produzidas em diferentes tempos históricos sobre a criança, a infância e a instituição educativa.

Neste emaranhado de fios que constitui as paisagens da Educação Infantil considero que os fios que tecem historicamente esta primeira etapa da educação básica no Brasil ora se dicotomizam entre características assistencialistas versus educativas, com os modelos de pré-escola para ricos e creches para pobres, ora se entrelaçam e produzem um só tecido que se colore sobre a discursividade do educar e cuidar como uma questão indissociável.

⁸ O conceito de governo é utilizado por Foucault para nomear as formas, de guiar, dirigir ou moldar a conduta dos indivíduos, das populações, governo das crianças, das famílias, das comunidades, dos religiosos, dos doentes, da sexualidade, das mulheres. Governo, não é empregado por Foucault no mesmo sentido que adquire na sociedade contemporânea, como gestão e administração do Estado –, mas apoia-se na significação que o termo governo no século XVI tinha, isto é, uma maneira de “estruturar o eventual campo de ação dos outros”, como a “conduta da conduta” (Foucault, 1995, p. 234).

Esses fios de sentidos juntos se complementam, se entremeiam, destoam, compõem e contrapõem a paisagem da Educação Infantil numa dimensão rizomática, algumas vezes apresentando-se como um espaço de governo, como aponta Bujes (2001) em sua tese de Doutorado “Infâncias e Maquinarias”.

Ao discorrer sobre a institucionalização da EI, ela faz uma análise da escola como um espaço de governo e nos permite compreender que seja nas escolas direcionadas para ricos ou seja nas para pobres, como alerta Kuhlmann (2000), ambas são formas de governo e disciplinarização das crianças e, como tal, atuam na garantia de manutenção dos estratos sociais. Bujes (2001) instiga-nos a compreender que a instituição educacional não é um espaço isento das relações de poder, e que as relações nela constituídas estão aquém dos olhares que atribuem percursos de uma educação assistencialista, higienista, pedagogizante, classista, entre outros possíveis. Sendo assim, ela é um espaço institucionalizado de governo que traz imbricado um discurso de produção do bem comum.

O que quero destacar é que, no meu entender, as instituições que atendem crianças pequenas combinam de forma exemplar esses modos de cuidado pastoral com estas formas de inscrição no jogo da cidadania, utilizando-se de e pondo em operação microtecnologias de constituição das subjetividades infantis (BUJES, 2001, p. 75).

Pensar nessa possibilidade é um dos caminhos para desterritorializar as verdades produzidas sobre a criança, infância e a instituição de Educação Infantil.

O referencial foucaultiano e os estudos pós-estruturalistas problematizam as verdades produzidas sobre a infância colocando-as em xeque, ao mesmo tempo em que abrem frestas para novos saberes sobre as crianças, a vivência da infância e a instituição educativa. Nesta perspectiva é possível problematizar a instituição de educação como parte de uma maquinaria de governo. Bujes (2000, 2001, 2002, 2011, 2013) corrobora com esta questão nos estudos que discorre sobre a relação infância e poder.

Dornelles e Dias (2010) também o fazem ao colocar sob suspeita a relação que estabelecemos com a educação das crianças. Larrosa (2001) contribui para essa reflexão, apresentando a infância como produto de uma trama histórica e social, e nós (adultos) sujeitos que buscamos capturá-la através da produção de saberes e poderes. Em alguns momentos, controlamos e administramos essa infância através de estratégias de governo, dizendo à criança o que deve e

como deve ser, o que pode ou não fazer. Em outros, ela nos escapa e torna-se profana. É enigmática aos nossos olhos e aparece quando a criança, grande maestrina da infância, pega sua batuta e, entre piruetas, travessuras, sorrisos e brincadeiras, vive, transgride, cria, recria na medida em que se permite ser, mesmo entre atravessamentos e cerceamentos presentes nos espaços institucionalizados.

Na perspectiva de Larrosa (2001), a infância coexiste e resiste em diferentes e indecifráveis versões, passando a ser aquilo que a instituição educativa nem sempre consegue capturar e que, não conseguindo, rotula com outras denominações as crianças que vivenciam essa infância. Chamando-as de indisciplinadas, regras são impostas a elas, aplicam-se castigos. Mas a infância está lá nas palavras de Larrosa (2001) e Dornelles(2005), como algo que nos escapa.

1.3 A institucionalização da Educação Infantil

Os estudos sobre a história da infância estão imbricados à construção de pedagogias e modelos educacionais e à ideia de educação que os acompanhou. Novos modos de governar foram construídos e aperfeiçoados sobre os discursos da pedagogia, da psicologia e da medicina e se fortaleceram sobre a ideia da vulnerabilidade presente na criança.

Kuhlmann (1998) reitera que as instituições de EI surgiram inicialmente nos países em que as mulheres precisavam trabalhar. O advento do capitalismo e o surgimento de uma nova classe social, a burguesia, suscitou preocupações com a escolarização das crianças, focadas na formação dos seus futuros herdeiros. A então classe emergente é influenciada pela concepção de Durkheim (2007), um dos primeiros pensadores a entrelaçar os fios da infância aos da escola, preconizando uma educação moralizadora e disciplinar para a criança compreendida como um receptáculo da vida adulta, que deve adequar-se ao mundo das regras sociais, políticas e econômicas.

Destaque-se que as teorias educacionais buscaram sustentação nas ideias que surgem com o movimento do Renascimento e, posteriormente, com o Iluminismo, no Século das Luzes (XVIII), movimento que se consolidará como um novo modelo de sociedade e de homem, em diferentes ideologias e numa preocupação diferenciada com a infância que passa a ser criada e ampliada.

Neste sentido, Ariès (1981) apresenta que a preocupação da modernidade com a infância estava imbricada à preocupação com a educação das crianças. De forma que a concepção de educação presente no final do século XVIII e início do século XIX apresentava a necessidade de preparar a criança para a vida adulta e defendia a rigorosidade disciplinar. Corazza (2004) frisa que a pedagogia, a medicina e a psicologia foram instituindo novas técnicas de governar a população infantil. A esse respeito, destaca que os corpos infantis foram investidos pelo biopoder⁹, passaram a ter suas vidas calculadas e adentraram no campo do controle e intervenção do poder.

De acordo com Kuhlmann (1998) as instituições de EI surgem após a origem da escola e esta origem está associada ao processo de industrialização do século XVIII, aos discursos médicos higienistas e às novas preocupações e sentimentos com relação à infância e aos cuidados necessários a esta etapa da vida. Sobre essa questão, Kuhlmann (1998) contribui afirmando que a difusão dessas instituições está imbricada a uma nova proposta de progresso da ciência, que por sua vez legitimava as práticas emergentes relacionadas ao atendimento institucionalizado das crianças pequenas.

Na compreensão das especificidades do vir a ser criança, Rousseau (1995), um dos filósofos a pensar a criança e a compreendê-la com um olhar pedagógico, irá reportar-se à criança e falar de suas diferenças em relação ao adulto, descrevendo o modo como elas eram tratadas logo ao nascer, principalmente por suas mães. Esta descrição é apresentada de forma crítica no primeiro capítulo de Emílio, conforme consta:

Ao nascer, uma criança grita. Sua primeira infância passa-se chorando. Ora a sacodem e a mimam para acalmá-la, ora a ameaçam e lhe batem para que fique quieta. Ou lhe fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada, ou nos submetemos às suas fantasias, ou a submetemos às

⁹ Em *História da sexualidade I*, Foucault (1990) analisa a sujeição dos corpos e o controle das populações através do conceito de “biopoder”. De acordo com o filósofo, a partir do século XVIII inúmeras técnicas de disciplinarização associada a uma biopolítica. Foucault (1978) usa do termo biopolítica para designar a maneira na qual o poder passa a modificar o estilo de vida das pessoas no final do século XIX e meados do século XX. Neste sentido, poderíamos compreender a biopolítica como uma estratégia de exercer o governo (poder) sobre um conjunto de indivíduos (populações). Para o filósofo, exercício da biopolítica sobre uma população possibilita um maior controle e a regulação dos corpos (Foucault 1978).

nossas: não há meio-termo, ela deve dar ordens ou recebê-las. Assim suas primeiras ideias são de domínio e servidão. Antes de saber falar ela dá ordens, antes de poder agir ela obedece e, às vezes, castigam-na antes que possa conhecer seus erros, ou melhor, cometê-los. É assim que vertemos em seu jovem coração as paixões que depois imputamos à natureza, e após nos termos esforçado para torná-la má, queixamo-nos de vê-la assim (ROUSSEAU, 1973, p. 24).

Para Rousseau (1973), a mente infantil se estrutura de forma diferenciada. Ele defende que a liberdade seja limitada para as crianças (seres considerados frágeis, fracos por natureza). O pensador apresenta que a criança deve ser educada a partir de seus interesses naturais e conduzida à conhecer seus limites e a lidar com seus desejos. Dornelles (2005) frisa que Rousseau apresenta um discurso que produz um sujeito infantil que é educável, governável e controlável. Esse discurso traz imbricado uma nova concepção de infância, pautada em normas de vigilância, controle e disciplinamento das crianças. Também reitera que a pedagogia de Rousseau institui sobre um discurso de verdade que produz grande efeito na condução da infância e, desta forma, inaugura a infância moderna.

Sobre essa questão, Bujes (2001) contribui lembrando que “O surgimento das instituições de Educação Infantil esteve de certa forma relacionado ao nascimento da escola e do pensamento pedagógico moderno” (BUJES, 2001, p. 14). E que a escola, tal qual compreendemos hoje, tem raízes entre os séculos XVI e XVII, num contexto histórico de descobertas de novas terras para a sociedade europeia, com o surgimento de novos mercados de trabalho, desenvolvimento científico, acúmulo de capital na Europa (devido à mercantilização) e à organização dos estados nacionais que, entre outros fatores, suscitou preocupações à chamada “burguesia mercantil” para com a educação das suas crianças.

Bujes (2001) também reitera que durante muito tempo a educação das crianças era considerada apenas responsabilidade das famílias e do grupo social ao qual ela pertencia. A transmissão do saber se dava por meio de uma troca de tradições na qual a criança aprendia aos poucos as exigências para a vida adulta ao conviver com os adultos. A autora frisa que o surgimento da Educação Infantil, na forma como a compreendemos hoje, só foi possível porquê e modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é ser criança e a importância que foi dada ao momento específico da infância. Esse período caracterizou-se pelo que Foucault (1999) denomina tomada do poder sobre o homem enquanto ser vivo. De acordo com o filósofo francês, neste período passa a operar/constituir na sociedade

objetos de saber que se destinam ao controle das populações através de estudos e produções de verdades focadas na demografia, medicina sanitária e estatística que tinham como objetivos ensinar a viver.

É nesse contexto que surgem as preocupações com a educação institucionalizada. Bujes (2001), assim como Postman (1999), recorda que a instituição escola surge com o aparecimento da imprensa, destacando que esta terá um papel relevante quanto ao acesso à leitura. Também reitera as contribuições da igreja no processo de alfabetização, destacando que estas contribuições ocorreram “em virtude das disputas religiosas entre católicos e protestantes; os dois lados se esforçaram para garantir que os seus fiéis tivessem um mínimo de domínio da leitura e da escrita” (BUJES, 2001, p. 14). Outros fatores também foram importantes para o nascimento da escola moderna e, com eles, uma série de condições possibilitou novas formas de interpretar a infância e manifestações quanto à organização dos espaços destinados para educar as crianças.

O processo de laicização da educação através da escola possibilitou o desenvolvimento de um novo perfil de intelectual e a difusão das ideias pedagógicas. Muitos foram os especialistas a discorrerem sobre a importância da infância na vida do sujeito e de como deveria ser a educação das crianças, a organização das atividades educativas, os espaços escolares, currículos etc. Esses intelectuais fundamentam-se em novas teorias que buscaram descrever os comportamentos das crianças e, assim, delinear sua natureza moral, códigos de conduta, controle disciplinar dos corpos e comportamentos considerados adequados pelas novas configurações da sociedade e família.

Dessa forma, operacionalizou-se uma (re) orientação da educação a partir da compreensão da pedagogia como ciência. No caso da educação das crianças pequenas, essa pedagogia ganhou destaque na segunda metade do século XIX quando, conforme destacou Barbosa (2000), a EI passou a ser tema de responsabilidade social e coletiva de forma que os modelos de educação educativos foram se constituindo entre embates teóricos, políticos, econômicos e sociais, e representando um sujeito ideal a ser produzido.

Kuhlmann (2000) ressalta que as instituições voltadas para educação das crianças pequenas ao surgirem foram se perpetuando como estratégias políticas, científicas e técnicas, com o intuito e discurso de dedicar-se ao atendimento à primeira infância, apresentavam práticas de educação e cuidados com as crianças

que eram moldadas por grupos familiares e se constituíam, na prática, pelos sistemas modernos e públicos. Essas experiências marcavam as iniciativas de atendimento às crianças, a exemplo das salas de asilo francesas, dos jardins de infância de Froebel (1782-1852), das *Case dei bambini* de Maria Montessori (1870-1952) e das escolas maternas. Segundo Kuhlmann (2000), as escolas maternas surgiram em substituição às salas de asilo francesas, cuja existência era para abrigar crianças abandonadas.

Bujes (2001) instiga-nos a pensar sobre as técnicas de governo que surgem com a instituição escolar, ou seja, à medida que surgem as escolas de educação e de Educação Infantil, surgem também uma série de teorias sobre o que constituía a natureza dos infantis e possibilidades de governo para traçar o destino social da criança, o que elas viriam a se tornar. Sobre essas preocupações,

Justificava a intervenção do governo e de instituições filantrópicas para transformar as crianças (especialmente as dos meios mais pobres) em sujeitos úteis, numa sociedade desejada, que era definida por poucos (BUJES, 2001, p.15).

Para a educadora, a expansão dessas instituições, especialmente no final do século XIX no Brasil, recebeu também grande influência das ideias médicas higienistas e dos psicólogos que traçavam o perfil do que constituía um desenvolvimento normal, sobre quais seriam as condutas das crianças e de suas famílias, estabelecendo o que deveriam ser consideradas normais ou patológicas. É possível que essas ideias tenham contribuído para a sustentação de práticas discriminatórias que até hoje se perpetuam em nome de uma certa “normalidade” ou ‘anormalidade’ em relação às condutas humanas, como bem frisa a autora:

Essas ideias vieram a fazer com que muitas práticas discriminatórias fossem exercidas em nome do que era “certo, normal, adequado” com relação às condutas humanas, levando à exclusão aqueles que eram diferentes, por uma mera impossibilidade de tolerar algo que fugisse a uma norma estabelecida de forma arbitrária e que acabava por se tornar não discutível (BUJES, 2001, p.15).

É importante frisar que, no Brasil, a institucionalização da Educação Infantil surge como uma possibilidade de solução ao abandono das crianças que são expostas às desigualdades acentuadas com o capitalismo ¹⁰.

1.4 Fios que tecem a Educação Infantil no Brasil entre avanços, entraves e desafios.

Um breve mapeamento sobre a história da EI no nosso país mostra que as primeiras instituições brasileiras de atendimento às crianças de zero a seis anos surgiram durante o período imperial (1822-1889) e tiveram o intuito de assistir às crianças abandonadas nas ruas das cidades através de orfanatos e casas de misericórdia com as rodas dos expostos¹¹. De acordo com Corazza (2004), a partir dos séculos XVII e XVIII, algumas instituições de caridade, mais conhecidas como “casa da roda”, “casa dos enjeitados” ou “casa dos expostos” destacam-se com o propósito de recolher e cuidar das crianças abandonadas para que ficassem desprotegidas ou morressem. Segundo a autora é no século XIX que, devido às influências do Iluminismo, do utilitarismo, da medicina higienista, de novas formas de exercer a filantropia e do liberalismo, que as santas casas não conseguiam mais subsidiar os gastos com as casas dos expostos. Com o intuito de contornar essas dificuldades, o caráter de assistência às crianças deixava de ser uma ação descentralizada, tornando-se uma questão centralizada do governo das províncias. É neste contexto que, a partir de 1860, surgiram no Brasil e em outros países inúmeras instituições de proteção à infância desamparada, de caráter público ou privado. A filantropia foi constituindo-se como modelo assistencial, fundamentado na ciência, a substituir os modelos de caridade (CORAZZA, 2004). A estudiosa do filósofo Foucault define a roda como:

¹⁰ Kuhlmann (2000) reitera que, na Europa, as instituições educacionais preocupavam-se com outras questões que iam além dos cuidados. Nelas também estavam presentes as questões pedagógicas. Ao reportar-se a alguns exemplos de instituições filantrópicas na Europa, o autor apresenta o caráter pedagógico presente desde seu início, destacando que essa intenção consistia em algo mais importante que o simples ato de retirar as crianças da rua. No alinhavo dos seus estudos, recorda que estavam presentes preocupações em proporcionar-lhes o desenvolvimento da inteligência e dos bons costumes.

¹¹ Kramer (2001) explica que a roda foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocentes” que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas (Kramer, 2001, p. 49).

(...) uma “prática de internamento”, constituída por uma rede de instituições implantada a partir do século XVII. A roda era assim definida como “uma nova reação à miséria, um novo patético; de um modo mais amplo, um outro relacionamento do sujeito humano com aquilo que pode haver de mais inumano em sua existência (CORAZZA, 2004, p. 99).

Sobre as características da instituição de Educação Infantil no Brasil, é importante destacar que é no contexto de desenvolvimento da medicina e da microbiologia, como perspectiva da amamentação artificial e sobre as possibilidades de amparar as crianças e reduzir os alarmantes riscos de doenças e mortalidades da época, que o médico Friedrich Froebel idealizou os jardins da infância em 1870. Sobre essa questão, Kramer (2001) destaca que a pedagogia de Froebel (1782-1852) foi adaptada para a realidade brasileira e, nas primeiras décadas do século XX, tinha uma média de 47 instituições distribuídas entre creches e jardins da infância espalhadas pelas capitais do Brasil. De acordo com Kramer, o conceito de educação compensatória que aparece entre os sentidos da pré-escola brasileira originou-se no pensamento de Pestalozzi e Froebel e, mais tarde, expandiu-se com Montessori e McMillian. Neste contexto, Kramer reitera que a “pré-escola era encarada por esses educadores como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias” (KRAMER, 2001, p. 25).

Kuhlmann (2000) afirma que a Educação Infantil no Brasil nasce para o cuidar, tem caráter assistencialista, higienista, alertando para o fato de que muitas das instituições tinham propostas e perspectivas de atendimento diferenciado, de acordo com as classes sociais atendidas.

Na história do jardim de infância, essas divisões sociais aparecem de maneira bastante clara, com o jardim de infância para os ricos, em instituições particulares ou mesmo públicas e instituições de educação popular como creches, pré-escolas, escolas profissionalizantes, educação de jovens e adultos e ensino primário para os pobres [chamados de *Volkskindergarten* na Alemanha ou *freeKindergarten* nos Estados Unidos] (KUHLMANN JR, 2000, p. 182).

Para Kuhlmann (2000), a vinculação das creches aos órgãos governamentais de serviço social ao invés do sistema educacional foi o elemento que levou a ausência dessa discussão e as pesquisas educacionais nos cursos de formação em pedagogia. Segundo o autor, a crítica à educação compensatória na década de

1970, acentuada pelo processo de expansão, contribuiu para a caracterização assistencialista e discriminatória da Educação Infantil. Ele destaca que:

(...) as “concepções educacionais vigentes nessas instituições se mostravam explicitamente preconceituosas, o que acabou por cristalizar a ideia de que, em sua origem no passado, aquelas instituições teriam sido pensadas como lugar de guarda, de assistência, e não de educação (KUHLMANN, 2000, p. 182).

O autor também reitera que essa polarização, possível de ser encontrada nos estudos sobre a origem dessas instituições, atribui à sua história uma evolução linear, composta por etapas. O que o autor aponta com relevância é que o processo histórico das instituições escolares atendiam a um caráter assistencialista, ao mesmo tempo em que configurava-se como uma proposta educacional específica para atender um setor social específico, ou seja, a educação das crianças pobres. Ao problematizar essa questão, Kuhlmann (2000) aponta que a pedagogia das instituições educacionais voltadas para os pobres era uma pedagogia da submissão, ou seja, “Uma educação assistencialista, marcada pela arrogância, que humilha para depois oferecer o atendimento como dádiva, como favor aos poucos selecionados para o receber” (KUHLMANN, 2000, p. 182).

Rizzo (2003) também reforça que as primeiras instituições que surgiram com características de creches são instituições assistenciais, constituídas com intuito de auxiliar no cuidado das crianças, cujas mães trabalhavam fora ou eram viúvas desamparadas. As crianças eram filhas dessas mães trabalhadoras, ou abandonadas, “órfãs”, filhas de mães solteiras. De acordo com Rizzo, numa sociedade patriarcal como a brasileira, a ideia era criar uma solução para os problemas dos homens, ou seja, retirando desses a responsabilidade de assumir a paternidade. Nessa perspectiva, a criança era considerada “um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano” (RIZZO, 2003, p. 37).

Para os autores citados, a realidade social brasileira, o alto índice de mortalidade infantil e a desnutrição foram elementos que permitiram o surgimento de instituições filantrópicas de caráter religioso ou financiadas pela elite nacional. É neste contexto que a Educação das crianças pequenas no Brasil desenhou-se com caráter assistencialista e higienista e foi configurando-se como uma proposta educacional específica para as classes populares, tendo como meta não só a submissão familiar, como também das crianças pobres ao projeto social que se

queria implantar (submissão social). Rizzo (2003) e Kuhlmann (2000) compartilham da ideia que as características da EI configurava-se como um modelo que, ao contrário de produzir a emancipação das classes populares, inerente aos princípios e ideais de igualdade, liberdade e fraternidade, promoveu-se por meio de uma “pedagogia da submissão”, da resignação e da aceitação da imobilidade própria do lugar social ocupado pela classe trabalhadora. Sobre essa questão, Oliveira (2001) corrobora destacando a presença de dois modelos educacionais: para os (as) filhos (as) das camadas médias e dominantes predominava um atendimento estimulador do desenvolvimento afetivo e cognitivo das crianças; para as crianças dos estratos mais pobres da população era proposto um cuidado mais voltado para a satisfação de necessidades, de guarda, higiene e alimentação. Rosemberg (2002) contribui apresentando que:

Até o final dos anos de 1960, nota-se uma base compartilhada entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, seguidos, grosseiramente (com variações nacionais) dois modelos institucionais: o das creches e seus similares, instituições que acolhem exclusiva ou principalmente crianças pobres; o dos jardins de infância, não especialmente destinados a crianças pobres. Essa trajetória relativamente comum se cinde ao final da década de 1960, quando a EI passou a integrar, também a agenda de políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados à ONU (Organização das Nações Unidas) para os países subdesenvolvidos (ROSEMBERG, p.32-33, 2002).

Com relação à pré-escola, Oliveira (2001), apresenta que as propostas pedagógicas de Pestalozzi, Decroly e Montessori, elaboradas originalmente para atender grupos desprivilegiados da população, foram aperfeiçoadas no Brasil por educadores (as) que trabalhavam com crianças de grupos mais privilegiados, Oliveira, (2001). Ainda sobre essa questão, lembra que somente quando segmentos da classe média procuraram atendimento em creche para seus (as) filhos(as) que se iniciou a discussão mais aprofundada sobre o teor pedagógico da creche, que deveria se constituir de forma mais compromissada com o desenvolvimento total e com a construção do conhecimento pelas crianças pequenas.

Ressalta-se que o processo de industrialização no Brasil, em meados do século XX, a inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, o crescimento e organização dos centros urbanos, trouxeram à luz a necessidade de mais instituições sociais e educacionais para cuidar dos (as) filhos (as) das mães trabalhadoras, preconizando dessa forma os movimentos reivindicatórios e sociais

pelos direitos à escolarização, a EI e creche. Assim, compreende-se que a história da EI, o atendimento à criança, na primeira infância, é relativamente recente, como bem destaca Kuhlmann(2000) ao frisar que foi surgindo com o crescimento populacional e a industrialização no século XX, ocorrendo de forma tímida e gradativa. Além de iniciar-se com caráter assistencial, médico e higienista, não contou com a assunção direta do papel do Estado sobre a implantação e administração dessas instituições. Ainda de acordo com Kuhlmann (2000) algumas tendências acompanharam a implantação de creches e jardins de infância no final do século XIX e durante as primeiras décadas do século XX no Brasil, eram tendências de ordem jurídico-policial que Atuaram na defesa da criança moralmente abandonada, com caráter médico-higienista e religioso , segundo o autor, essas tendências obtiveram destaques no processo de difusão das instituições educacionais, tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil, tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância. Na continuidade, o historiador relata que, nessa época, também foi criado o Instituto de Proteção à Infância do Rio de Janeiro pelo médico Arthur Moncorvo Filho, com objetivo de não só atender às mães grávidas pobres, mas também dar assistência às crianças recém-nascidas com distribuição de leite, consultas, vacinação e higienização.

Nesse sentido, é preciso considerar que as primeiras creches brasileiras, caracterizadas pela dimensão da assistência social, apresentavam como intuito principal a redução da mortalidade infantil, a divulgação de campanha de amamentação e o suporte de uma educação moral das famílias, em específico às mães solteiras. As instituições dedicadas à educação das crianças pequenas eram apresentadas como sinônimos de progresso e difundiram-se a partir dos movimentos de urbanização, divulgação dos discursos médicos higienistas, políticos, pedagógicos e jurídicos que defendiam a educação da primeira infância como necessária à formação dos novos e futuros cidadãos da República. Ao discorrer sobre a relação entre modernidade e infância, Veiga (2004) reitera que as práticas pedagógicas possibilitaram, através da escolarização das crianças, a produção de diferentes sujeitos, saberes e racionalidades. Nesse contexto, a institucionalização da EI pode ser compreendida também como uma técnica de governo sobre as crianças. Ou, como apresenta Corazza (2004), a escolarização é um dispositivo para *pedagogizar* a infância.

A infância tornou-se, por efeitos de tal mecanismo pedagógico, uma infância escolar: segregada de modos diversos – por idade, raça, etnia, gênero, classe e grupo social, religião e crenças, diferença e escolha sexual, capacidade intelectual ou física e identidade nacional (...). A infância escolar veio a dar em uma infância minuciosamente pedagogizada, em seus corações e mentes, pelas disciplinas educativas, de modo que todo seu comportamento passa por ser codificado em conceitos de normalidade, através de métodos de normalização cada vez mais exatos e criteriosos (Corazza, 2004, p. 189-190).

Ínúmeros são os (as) educadores (as) que compreendem a instituição de EI como um processo preparatório para o ensino fundamental. Outros a defendem e a reconhecem em sua especificidade própria. Kuhlmann (2001) lembra que a expressão “Educação Infantil” é recente na história do nosso país e que foi consagrada a partir da Constituição de 1988 e da LDB/96 e aponta que as creches e pré-escolas vivenciaram um amplo processo de expansão pós-década de 1960. Segundo o autor, a expansão que iniciou-se na Europa e América do Norte, chega ao Brasil na década de 70, caracterizando-se como expansão quantitativa e constituindo-se em um elemento fundamental e sustentador que dará embasamento para as transformações que levaram a novas paisagens sobre a história da primeira etapa da educação básica .

Pensar a Educação Infantil no Brasil é um exercício a se fazer com “olhos de lince”, uma vez que requer compreendê-la em várias dimensões. Ao problematizar a instituição de Educação Infantil, apresento-a no âmbito da macro e micropolítica (GALLO, 2007), entre alinhavos possíveis fui considerando os avanços, entraves e desafios desta no Brasil e na cidade de São Paulo. Compreendo que problematizar esses sentidos é um dos caminhos para refletir sobre os avanços e desafios que apontam para a construção de uma educação que caminhe na perspectiva das e para as crianças.

As leis que emergiram a partir da década de 1980, no Brasil, trouxeram a infância para o centro das discussões. Esse percurso ocorreu num contexto histórico político constituído a partir das décadas de 1970 e 1980, diante das lutas sociais, dos movimentos operários e feministas e muito contribuiu para que o final do século XX e a primeira década do século XXI se caracterizassem por uma contingência de lutas em defesa dos direitos das crianças.

Foi pela conquista da redemocratização via Constituição Federal de 1988 que a EI (em creches e pré-escolas) passou a ser reconhecida como direito das crianças e dever do Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90), por sua vez, vem reforçar a Educação Infantil como direito da criança e dever do Estado. Sobre essa questão, durante a década de 1990, Haddad (1997) apresentava em seus estudos uma tendência no contexto das políticas públicas a um modelo de educação que priorizasse o período integral para as crianças de zero a quatro anos com atendimento nas creches municipais e a absorção das crianças de três anos nas pré-escolas. Destaque-se que esta tendência se mantém entre as paisagens que desenham a história da EI.

Com relação às propostas curriculares para a essa modalidade educacional, em 1993 o Governo Federal propõe uma Política Nacional de Educação Infantil, cujo objetivo principal consistia em nortear as propostas curriculares voltadas à educação na primeira infância. Inúmeras ações voltadas à infância e ao desenvolvimento da criança foram implementadas com o intuito de garantir uma política nacional para a primeira infância. Pelo que discorre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), a Educação Infantil deve ser complementar à ação educativa, integrando a relação escola, família e comunidade, para que juntas possam desenvolver as condições que as crianças precisam para seu desenvolvimento pleno.

A LDBEN corrobora com a constituição de 1988, e também apresenta a criança como sujeito de direitos, à medida em que proclama a Educação Infantil como direito das crianças pequenas (de zero a seis anos)¹² e dever do Estado.

Isso significa que todas as famílias que desejarem/optarem por partilhar a educação e o cuidado de seus filhos e suas filhas com o Estado deverão ser contempladas com vagas em creches e pré-escolas públicas. A referida lei também apresenta avanços quando incorpora a EI à educação básica. A passagem da educação infantil da Secretaria de Assistência Social para a Secretaria de Educação contribuiu para articular a compreensão de que educar e cuidar são questões indissociáveis.

¹² O texto original da Constituição estabelecia que a Educação Infantil deveria atender as crianças do zero aos seis anos. A LDBEN e O Estatuto da Criança e do Adolescente regulamentavam o prescrito na constituição. Recente alteração no texto da Constituição estabelece que a Educação Infantil atende crianças de zero a cinco anos, de forma que atualmente as crianças ingressam no ensino fundamental de 9 anos aos seis anos de idade.

O final da década de 1990 apresenta-se num cenário que aponta para grandes mudanças para EI quando pensada conforme sugere Gallo (2007) no âmbito da educação maior. Esta passa a fazer parte da educação básica com a constituição cidadã de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8069/90) subsidia os direitos das crianças de zero a seis anos ao atendimento a esta primeira etapa da educação básica. Ribeiro (2012d) afirma que, após a aprovação da LDBEN, “O ministério da educação em conjunto com outros segmentos definiram uma política nacional para Educação Infantil propondo a criação de uma comissão Nacional de Educação Infantil” (RIBEIRO, p.2,2012d). Neste contexto, surgiram os Referenciais Curriculares Nacionais (Parecer CEB nº 22/98) e a resolução CEB nº 01/99 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.

Nesse contexto, o 1º Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01) foi criado em 2001 e, em decorrência, o Ministério da Educação realizou juntamente com a sociedade civil uma série de encontros e seminários que conforme destaca Ribeiro (2012d) participaram movimentos sociais nacionais como o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), movimentos estaduais e regionais. Todos envolvidos na luta pelos direitos das crianças, pela educação de qualidade e indissociabilidade do educar e cuidar. Esses encontros possibilitaram a elaboração do documento de Política Nacional de Educação Infantil, (MEC 1994) através deste documento, retratou expansão da oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos, da elaboração dos padrões mínimos de qualidade do atendimento nas instituições de EI ,que resultou na necessidade de qualificação dos profissionais da educação infantil e a constatação de uma política de formação do profissional da EI .

O primeiro PNE foi elaborado em 1996, objetivando vigorar entre os anos de 2001 a 2010. Para garantir as metas previstas no Primeiro Plano Nacional de educação foi criado o FUNDEB (significado, Lei 11.494./07).

Uma das Metas deste Plano foi atendimento de até 50% da demanda de crianças de zero a seis anos e 80% da demanda das de quatro a seis até 2010. Avançando no tempo e nas contínuas lutas pelo acesso a EI de qualidade, o Ministério da Educação publica as Diretrizes Curriculares para Educação infantil em 2010. O documento foi instituído pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009, que orienta as formulações de políticas educacionais, abordando questões que norteiam o currículo, o planejamento e o projeto político pedagógico das instituições educativas.

Os estudos dos documentos produzidos pelo Governo Federal Pós Constituição de 1988 e as lutas dos movimentos que se engajaram pela garantia e acesso à Educação Infantil de qualidade no final do século XX e na primeira década do século XXI, evidenciam a garantia de ações e investimentos com o intuito de ampliar o atendimento e promover o acesso com qualidade nas instituições EI. No âmbito da educação maior, foram destinadas verbas específicas¹³ para a construção de creches, facilitados os processos de parcerias e convênios, regulamentadas as legislações que normatizavam o padrão de atendimento e criados documentos que estabeleciam orientações curriculares para se pensar um padrão de qualidade para ser implementado nas instituições educativas. Nesta perspectiva, podemos destacar dois importantes documentos com contribuições para se pensar a formulação das políticas públicas e qualidade na Educação Infantil. Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e Os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009). Ambos apresentam a criança como sujeito de direito, cidadã e produtora de cultura.

Algumas estratégias para atender a demanda dessa primeira etapa da educação básica foram criadas pelo governo federal. Uma delas, foi a implantação do ensino de nove anos, consolidado através das seguintes Leis:

- a) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu que a matrícula no Ensino Fundamental de nove anos, iniciar-se-ia aos seis anos de idade;
- b) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que estabeleceu o ensino fundamental de nove anos como meta da educação nacional;
- c) Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – que alterou a LDBEN e tornou obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental;
- d) Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 que alterou a LDBN e ampliou o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabeleceu o ano de 2010 como prazo para implantação pelos sistemas.

¹³ A exemplo do FUNDEB

Em 2013, nova alteração na LDBEN/1996¹⁴ determina a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos, de forma que as famílias terão que matricular as crianças na primeira etapa da educação básica, a partir dos quatro anos de idade. As alterações propostas estabeleceram que a União, os Estados e Municípios terão até 2016 para adaptarem-se às mudanças previstas, fazendo constar no Art.6º como “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. Diante disso, as seguintes regras passaram a constar na Educação Infantil:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, quatro horas diárias para o turno parcial e de sete horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que, nos últimos anos, o governo federal também criou alguns programas voltados a garantir o atendimento à primeira infância, a exemplo dos Programas Brasil Carinhoso e o Pró-infância¹⁵. Também fez constar no Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) a meta de universalizar até 2016 o atendimento às crianças de quatro a cinco anos nas instituições ampliando a oferta

¹⁴ LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013.altera redação Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.Fonte: D.O.U de 05.04.2013.p.1

¹⁵ Brasil Carinhoso e Pró-infância são programas do governo federal. O Brasil Carinhoso tem como objetivo central beneficiar cerca de dois milhões de famílias que possuam crianças de até seis anos em sua formação. O programa foi lançado em 2012 e integra o Plano Brasil Sem Miséria. Atua reforçando a transferência de renda e fortalecendo a educação, com aumento de vagas nas creches e cuidados adicionais na saúde. Toda família brasileira que tenha pelo menos uma criança de zero a seis anos terá direito a receber uma renda mensal de, no mínimo, R\$ 70 por pessoa da família. O Pró-infância objetiva prestar assistência financeira, em caráter suplementar, ao Distrito Federal e aos municípios que efetuem o Termo de Adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaborarem o Plano de Ações Articuladas (PAR). Os recursos fornecidos destinam-se à construção e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil.

de vagas nesta primeira etapa da educação básica até 2020, de forma a atender 50% da população de até três anos.

Vale ressaltar que a legislação e os documentos que orientam o funcionamento das instituições e justificam-se sobre a compreensão da Educação Infantil como direito da criança e da família e a instituição educacional como um espaço que legitima a vivência da infância. Destaque-se que as políticas de implementação desse modelo de EI são acompanhadas por inúmeros desafios e entraves na busca de garantir um padrão de qualidade no atendimento as crianças pequenas como prescrito.

Compartilhando dos dizeres de Corazza (2002) sobre os desafios da pesquisa e seus alertas para considerarmos as indagações sobre a naturalidade das coisas, duvidarmos das verdades prontas e acabadas e da solidez dos fatos, procurei entretecer os diferentes tempos históricos buscando nas bifurcações das paisagens possíveis respostas ou problematizações sobre os caminhos e descaminhos da Educação Infantil, também com o intuito de dialogar com o processo histórico e possibilitar reflexões sobre as discursividades que têm produzido verdades sobre as crianças, a infância e a educação das crianças pequenas, ao longo da história.

No ensejo, esperei plantar sementes que possibilitem duvidar dos sentidos cristalizados sob as práticas escolarizantes na instituição de EI, indagar sobre a naturalidade das coisas, dos estatutos de verdade que dizem sobre e para a criança sem sequer ouvi-las.

Penso que é preciso compreender os antagonismos que provocam diferentes inquietações no âmbito da macro e micropolítica e que nos levam a questionamentos, tais como: quais são os sentidos e o que representa uma Educação Infantil que se constitui como direito e também como um dever para criança? Esta deve ser uma fase preparatória (como pensam muitos educadores/as) ou complementar para o ensino fundamental? É possível existir uma educação voltada para as crianças pequenas num espaço institucionalizado sem ser escolarizante? Como deve ser o diálogo da Educação Infantil com o ensino fundamental? Deve haver um diálogo? Como ocorre a relação sociedade civil-poder público na compreensão das especificidades da educação nos anos iniciais da criança? Inúmeras são as questões e desafios que mobilizam todos(as) que de alguma forma sentem-se participantes desse momento e se aventuram na busca de novos olhares.

Seguindo essas reflexões, trago para essa tessitura outras colorações que compõem inquietações que me instigaram pensar nas complexidades que entretecem os fios que compõem as paisagens da Educação Infantil na cidade de São Paulo.

1.5 Traçados da Educação Infantil na “Paulicéia Desvairada”.

Que um sonho bem comprido onde um poder de sombras lentas mostram que a gente sonhou. Porém não sabe o que sonhou...Não recapitular! Nunca rememorar! Porém num rasgo matinal, em coragem perpétua ir continuando o que um dia a gente determinou! (ANDRADE, 1974, p. 194)¹⁶

Das palavras de Mario de Andrade (1974) emergem as raízes e matizes que caracterizam as creches e pré-escolas na cidade de São Paulo. Aqui se trata de resgatar o processo de lutas e conquistas sociais para garantia do acesso à Educação Infantil, e nosso anseio é que esta costura possa contribuir na reflexão sobre os rumos, fios e desafios postos à rede municipal de educação da cidade de São Paulo, a fim de atender com qualidade à sua demanda por Educação Infantil.

Atualmente, as crianças passam parte considerável do seu tempo no espaço educativo, devido a uma série de fatores histórico-sociais, as lutas e conquistas do movimento feminista, o movimento das mães crecheiras articulando-se pelo direito a creche, a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho levaram a gradativas mudanças no padrão de família e mudanças no âmbito da política maior com o reconhecimento da EI como uma das modalidades da educação básica, dever do Estado e obrigação da família. Esses fatores levaram/levam a um considerável crescimento da demanda e expansão desse atendimento pelo país.

A cidade de São Paulo tem em sua história o pioneirismo no movimento pela reivindicação e direito à Educação Infantil. É uma cidade com características peculiares, cuja necessidade pela educação das crianças pequenas nasce imbricada ao processo de desenvolvimento urbano, crescimento industrial e inserção da mulher no mercado de trabalho.

¹⁶ Mario de Andrade, escritor e poeta modernista. Trecho do poema *Louvação Matinal* – Poesias Completas (1974).

O pioneirismo no desenvolvimento industrial e a necessidade da mãe trabalhadora por um espaço que “cuide e eduque” seus(suas) filhos(as) enquanto ela está fora contribuiu para que fosse a cidade de São Paulo o cenário de origem da primeira instituição pública para atender à infância.

Os estudos apresentados por Abdanur (1994), Faria (1999), Oliveira (1985) e Barruci (2007) contribuíram na reconstituição da história da EI na cidade de São Paulo, a começar pelos parques infantis que, segundo Faria (1999), foram criados por Mario de Andrade. Conforme frisa a autora, os três primeiros parques infantis “podem ser considerados como a origem da rede de educação infantil paulistana” (FARIA, 1999, p. 61).

Abdanur (1994) e Faria (1999) também destacam que os parques infantis de caráter municipal foram idealizados pelo poeta e escritor Mario de Andrade, nessa época também diretor do Departamento de Cultura. As referidas autoras fazem constar que os parques tiveram sua concentração distribuída pelos bairros operários da cidade de São Paulo, e atendiam a crianças de três a seis anos. Fora do período escolar, esses parques prestavam-se a atender crianças de sete a doze anos, desenvolvendo atividades que tinham o intuito de assistir, educar e recrear. Oliveira (1985) destaca que os parques infantis receberam influências das propostas do movimento escolanovista europeu e americano, constituindo-se à semelhança dos jardins da infância de Froebel (1782-1852).

A partir de 1975, com a lei nº 8.209, houve a estruturação da carreira do magistério municipal e a reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação. Surgiram as EMEIs, que representavam um avanço no atendimento, ao mesmo tempo em que apontavam para muitos desafios, uma vez que as EMEIs não atendiam crianças menores de três anos, cuja demanda aumentava com o crescente desenvolvimento da cidade.

Segundo Oliveira (2001), é no contexto político e econômico das décadas de 1970 e 1980 que nasce e se intensifica em São Paulo o movimento de luta por creches. Em 1979, ganhou força com o primeiro Congresso da Mulher Paulista¹⁷, espalhando-se por todos os bairros da capital. Lideranças do movimento feminista, também chamadas “mães crecheiras” exigiam do governo municipal a construção

¹⁷ No período de 1970 a 1980, o Movimento das mulheres centrou-se na luta pela redemocratização do país. Nas classes populares surgiram, incentivados pela Igreja Católica, clubes de mães e associações de donas de casa. Mais de 3000 mulheres reuniram-se nos Congressos da Mulher Paulista, entre 1979-1981 Oliveira (2001).

de mais creches. Barruci (2007) aponta que o crescimento de creches na cidade foi ocorrendo de forma gradativa e controlada, deixando de ser prioridade em algumas gestões que entendiam ser o convênio o melhor caminho a percorrer. Também destaca que, no final de 1980, houve a intensificação das lutas dos movimentos sociais pela política de criação de creches, acompanhadas pelas discussões e preocupações com a qualificação do atendimento. Neste período, entre avanços, retrocessos e desafios, ocorreu maior investimento público na valorização e formação das Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs) e a ampliação do atendimento na rede de unidades diretas a predominar sobre a rede conveniada. A autora também elucida que, no decorrer da década de 1990, predominaram retrocessos com a redução do atendimento na rede direta e políticas públicas, com prioridade na ampliação da rede conveniada.

No início do século XXI, fios traçados no âmbito da política maior alteraram a organização da Educação Infantil na cidade de São Paulo. Com a aprovação LDBEN, intensificaram-se as cobranças para o cumprimento da legislação no tocante ao atrelamento das creches à rede municipal de ensino. Abriram-se novas políticas de valorização da rede direta e, seguindo o prescrito na LDBEN, o Decreto 40.268/01 alterou a organização do atendimento à primeira infância (de zero a três anos) na cidade paulistana. As creches passaram a ser compreendidas como Centro de Educação Infantil (CEI). Fator que permitiu a tessitura de um novo perfil para Educação Infantil, com novas características no atendimento às crianças de zero a três anos.

Na cidade de São Paulo, a primeira etapa da educação básica é oferecida nas EMElS com atendimento para as crianças de quatro a cinco anos em período de seis horas diárias e em CEI, administrados por rede direta, indireta e conveniada para crianças de zero a três anos, podendo esta oferta estender-se até os cinco anos em período integral. A LDBEN responsabiliza os municípios pela oferta e atendimento à EI e tal responsabilização levou na última década a uma crescente municipalização da educação básica, tendo assim ensejado maior cobertura às crianças de zero a seis anos (BRASIL, 2009).

A rede municipal de Educação Infantil constituiu-se sobre um processo de lutas, conquistas e desafios pelo acesso à educação de qualidade, sendo que nesse caminho alguns governos municipais elegeram como prioridade a estratégia de convênios e outros o investimento na rede direta.

Em consulta ao Portal da Prefeitura Municipal de São Paulo, dados fornecidos pela SME (Secretaria Municipal de Educação) apontam que, no período de 2005 a 2012, houve um crescimento dantesco da rede conveniada com surpreendente estagnação na rede direta. Pouquíssimos CEIs diretos foram construídos na cidade. Na região estudada, os últimos CEIs diretos construídos pelo município foram entregues à parceria privada.

As diferenças entre rede direta e conveniada levam a pensar que, na cidade de São Paulo, a passagem da creche (Assistência Social) para Centro de Educação Infantil (Secretaria de Educação) não conseguiu quebrar alguns enraizamentos no contexto da compreensão e dos significados que se atribui à Educação Infantil, predominando no âmbito da macropolítica um sentido que faz prevalecer características de uma educação assistencial, voltada para um estrato social mais pobre e uma educação escolarizante voltada a um outro grupo da sociedade. Vale destacar que, atualmente, a rede municipal de educação é composta por duas redes imbricadas numa única rede. O atendimento da Educação das crianças pequenas está dividido entre rede direta e rede indireta (conveniada)¹⁸.

Na busca dos sentidos que atribuímos à Educação Infantil, não poderia deixar de trazer à discussão o modelo posto ao sistema educacional na cidade de São Paulo, as estratégias adotadas pelo município para atender a demanda da primeira etapa da educação básica e, no entremeio dessas estratégias, apresentar as bifurcações que apontam para tortuosos caminhos de uma terceirização da Educação Infantil.

As discursividades preconizam a educação na primeira infância como um direito de todas as crianças e, como tal, também prerrogativa de toda criança o

¹⁸ A *rede direta* é administrada diretamente pelo poder público, os prédios escolares são públicos, predomina serviço público no atendimento (equipe gestora, pedagógica e de educadores(as) se constitui por servidores(as) municipais). Há casos em que os serviços de limpeza, cozinha e vigilância são terceirizados. São denominadas *rede indireta* aquelas cujas ONGs (organizações não governamentais) gerenciam o próprio prédio municipal e bens móveis necessários ao funcionamento. O trabalho operacional e pedagógico é todo terceirizado. Ainda na rede indireta há uma predominância dos CEIs conveniados, popularmente conhecidos como creches conveniadas. São unidades administradas por entidades locais (ONGs), que recebem recursos públicos para locação/administração do prédio, para gerenciar e custear as despesas com a estruturação dos espaços, dos recursos pedagógicos e com a mão de obra. Consulta realizada no site da SME (<http://www.portalsme.prefeitura.sp.gov.br>) em junho de 2013, aponta que existem 486 EMElis de rede direta, 320 centros de educação infantil diretos, 45 CEIs incorporados aos CEUs (Centros de Educação Unificados), 343 unidades indiretas e 1.171 unidades conveniadas na cidade de São Paulo, o que totaliza 1.514 unidades com serviços educacionais terceirizados.

direito de brincar, de ter uma educação que lhe permita o desenvolvimento saudável e a vivência da infância. Pensar a educação das crianças no campo das políticas públicas é também um desafio que envolve as relações de partilha de poder público-privado, gestão de políticas e outras questões relevantes, entre elas, a indissociabilidade da relação entre acesso e qualidade do atendimento.

Diante dos caminhos percorridos pela Prefeitura Municipal de São Paulo para equacionar os problemas de demanda cada vez mais crescente e do seu atendimento, observa-se a relação entre Estado e sociedade, bem como a forma como se constituem as políticas públicas adotadas para este equacionamento, conforme ilustraremos a seguir.

O resgate histórico da Educação Infantil na cidade de São Paulo e o diálogo com a legislação federal apresentam importantes contribuições dos movimentos sociais nos anos 1980 e 1990 para as mudanças sociais que garantiram no campo da legislação a compreensão da EI como um dever do Estado. As informações apresentadas sobre a realidade atual da educação das crianças pequenas na cidade de São Paulo mostram que, mesmo diante dos avanços no acesso, há muitos desafios postos ao modelo de sistema educacional e das opções estratégicas no campo das políticas públicas para EI adotados pela Secretaria Municipal de Educação do Município São Paulo.

Nos documentos referentes às previsões dos Planos Plurianuais (PPAs)¹⁹ e Propostas para o PPA 2011-2013 no que se reportam à educação, as informações obtidas levam a questionar a perspectiva do governo municipal com o atendimento à demanda de zero a três anos, na rede municipal. O referido documento mostra a intensificação e ampliação dos convênios mediante a parceria público-privada,

¹⁹ O Plano Plurianual - PPA - é uma lei de caráter municipal, elaborada no primeiro ano de gestão do prefeito eleito e abrange um período de quatro anos com vigência a partir do 2º ano de gestão, até o 1º ano da gestão posterior. No mesmo deve constar: DIRETRIZES, que apresenta critérios de ação e decisão orientadora aos gestores públicos; OBJETIVOS que estipulam os resultados a serem alcançados; METAS expressas em números, ou seja, quantidade almejada; e PROGRAMAS que são a delimitação do conjunto de ações a serem implementadas para se atingir a meta prevista. É através do acompanhamento e avaliação do PPA, que se torna possível verificar a execução ou não dos resultados previstos neste planejamento elaborado pela gestão pública, e por meio deste acompanhamento verificar possíveis necessidades de revisão dos objetivos definidos no planejamento inicial. O PPA integra o processo orçamentário em nosso país, que é composto também pela Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e pela Lei do Orçamento Anual – LOA. O processo orçamentário deve seguir as diretrizes estipuladas no Plano Diretor Estratégico (para cidades com mais de 20 mil habitantes). No caso específico da cidade de São Paulo, a partir do ano de 2009, há também o PROGRAMA DE METAS, que obriga o prefeito eleito, após noventa dias de sua posse, a apresentar esse programa contendo as prioridades para os quatro anos de sua gestão.

mostrando que segue contrário ao estabelecido na CONAE 2010 (Conferência Nacional de Educação), assim como na Conferência Municipal de Educação, que respalda o atual Plano Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2010). No site da ONG Ação Educativa²⁰ foi possível verificar o acesso a uma das ações movidas pelo Ministério Público²¹ contra a Prefeitura do Município de São Paulo. Essa ação apresenta a forma como a prefeitura tem lidado com o atendimento à primeira infância, reiterando não apenas o fato de a Prefeitura de São Paulo não atender à demanda dos Centros de Educação Infantil, mas, também, que o atendimento na forma em que está posto representa um diferencial na qualidade.

A universalização do atendimento é um dos problemas que a cidade de São Paulo precisa enfrentar com seriedade. A referida ação demonstra que a prefeitura também foi condenada pelo Tribunal de Contas em 2008, e contesta a redução do atendimento da rede direta em detrimento da rede conveniada:

(...) no período de 2004 a 2008, registrou-se redução de 3% nas vagas das creches da rede municipal direta, ao passo que na rede conveniada as vagas aumentaram em 60%, tendo crescido em 165% os recursos destinados à rede conveniada. A não expansão da rede pública direta na proporção dos números da demanda nos últimos anos e a expressiva ampliação no número de convênios firmados evidenciam a adoção de uma política de oferta de vagas na Educação Infantil por meio de contratos com entidades parceiras privadas (...) (SÃO PAULO, 2011, p. 12-13).

O trecho citado permite constatar que a estratégia da política pública no período estudado tem sido a priorização da política de convênios e, pelos dados apresentados, elucida as diferenças quanto ao atendimento, comprovando-se que há uma desqualificação nos serviços de muitas unidades conveniadas.

Reitera-se que, estrategicamente, mesmo as unidades diretas de EI construída pelo poder público municipal, quando inauguradas, têm sido entregues ao poder privado e tornam-se instituições conveniadas.

²⁰ A Ação Educativa, é uma organização não governamental fundada em 1994, que oferta assessoria, pesquisa e informação com pra promover direitos educativos, culturais e da juventude. Site: <http://www.acaoeducativa.org.br/>

²¹ O prefeito Gilberto Kassab (2006/2012) foi condenado em 2011 pelo Tribunal de Contas do Município por improbidade administrativa, e responde ao Ministério Público em várias ações por não ter atendido à demanda da Educação Infantil(São Paulo,2011). O referido documento respalda-se nas metas estabelecidas pelo município nos planos anuais para mostrar o não empenho do município em atingi-las.

Em 2009, o Tribunal de Contas do Município reporta-se novamente ao não cumprimento das metas contidas no Plano Plurianual 2006-2009, no tocante à construção, reforma, ampliação e adaptação das unidades para o atendimento da Educação Infantil.

O Poder Executivo não logrou cumprir as metas físicas de construção de escolas de educação infantil: 128 EMEIs previstas, e 38 construídas; 142 CEIs previstas, e 53 construídas (SÃO PAULO, 2011, p. 14).

Os documentos e análises do Tribunal de Contas apontam para a ausência dos investimentos públicos necessários na construção e reforma dos prédios públicos nas áreas de maior concentração da demanda não atendida. E permitem compreender que o governo municipal passou a priorizar a política de expansão das vagas na EI pela rede conveniada.

Não se poderia deixar de frisar que, de acordo com Lei Federal, parte da verba do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização da Educação) é destinada à Educação Infantil. Contudo, mesmo com a intensa demanda e a necessidade de qualificar o atendimento a essa modalidade de ensino, a análise do Tribunal de Contas mostra que nos anos de 2007 a 2009 a pasta da Educação não utilizou os recursos do FUNDEB como deveria, o que, segundo o Ministério Público de São Paulo (2011), o não investimento de R\$ 128.837.557, 25 acarretou em mau uso do dinheiro público, uma vez que, ao final do ano de 2009, o referido valor permanecia aplicado e sem utilização.

Assim sendo, essas informações levaram o Ministério Público de São Paulo (2011) a entender que se o custo médio de uma escola de educação infantil é de R\$ 1.600.000,00. A gestão dos Prefeitos Serra/Kassab, ao não utilizarem os recursos do FUNDEB no valor citado acima, deixou de construir uma média 80 escolas de Educação Infantil (São Paulo, 2011, p. 14).

Os estudos de Adrião, Arelaro e Borghi (2009) alertam para o crescimento das parcerias público-privadas mediante o atendimento da rede conveniada entre sistemas municipais do Estado de São Paulo, e ressaltam que a prática de convênios faz parte da história da educação das creches no Brasil e na cidade de São Paulo, ao afirmar que “o atendimento em creches na cidade de São Paulo foi historicamente maior na rede privada e conveniada do que na rede pública” (ADRIÃO; ARELARO; BORGI, 2009, p. 15). As educadoras compreendem que a

criação do Fundo de Manutenção de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) é um dos fatores que contribuiu para a consolidação da tradição dos convênios.

Para equacionar sua demanda na educação das crianças pequenas, município de São Paulo tem priorizado a política de convênios, consolidando diferenças quanto ao atendimento e uma possível desqualificação nos serviços ofertados em boa parte das instituições conveniadas. Não obstante, os indicativos apontam que a terceirização coexiste e predomina sobre a rede direta também na gestão do Prefeito Haddad (2013-2016). A atual administração destaca, no campo da discursividade, o interesse de intensificar a fiscalização e redução das unidades conveniadas, porém contraditoriamente prevê em seu plano de metas (2013-2016) a continuidade e ampliação da rede conveniada.

Vale ressaltar que os CEI's construídos pelo poder público municipal e inaugurados na Gestão Haddad (ano de 2013), também foram entregues à parceria privada, o que sugere continuísmo da política de terceirização da Educação Infantil intensificada pela gestão dos prefeitos anteriores José Serra e Gilberto Kassab. Não obstante, a Portaria nº 6.542/2013, que dispõe sobre as diretrizes, normas e períodos para realização de matrículas na Educação Infantil para o ano letivo de 2014, possibilita uma continuidade no processo de terceirização e abre caminho para sua ampliação no tocante ao atendimento às crianças na faixa etária de 4 a 5 anos, que deveriam ser matriculadas na EMEI²².

Os documentos e análises do Ministério Público e Tribunal de Contas (SÃO PAULO, 2011) também apontam para a ausência dos investimentos públicos necessários na construção e reforma dos prédios públicos nas áreas de maior concentração da demanda não atendida e possibilitando compreender que o poder público municipal passou a priorizar a política de expansão das vagas da educação infantil na rede conveniada²³.

Problematizando esta questão, Adrião, Arelaro e Borghi (2009) também alertam para a responsabilidade do Ministério Público que, à medida que atua

²² O número de crianças por agrupamentos para CEI e EMEI consta na Portaria de Matrícula da SME 6542/13 de 26 de novembro de 2014, publicada em Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Também disponível no sítio da <http://www.prefeitura.sp.gov.br/>

²³ No período de 2005 a 2012, a prefeitura construiu 84 creches diretas. Algumas dessas, quando inauguradas, foram entregues à parceria privada, com praticamente 90% da expansão do número de vagas dadas pelos convênios.

pressionando a prefeitura municipal de São Paulo para garantir a vaga da criança, termina por contribuir para a abertura de lacunas que permitem um atendimento secundário, pois força a prefeitura a garantir a vaga, mas não garante uma fiscalização efetiva quanto a qualidade do atendimento ofertado.

A região de Guaianases, na qual está situada a instituição estudada, vivencia as contradições desse tipo de organização. Em 2013, verificamos que em Guaianases e Cidade Tiradentes havia o funcionamento de 189 Centros de Educação Infantil conveniados, e 28 unidades diretas. A ausência da fiscalização presente nos últimos anos levou a irregularidades que sustentaram uma política de desqualificação do atendimento e exposição das crianças a situações de risco. Para garantir o atendimento à demanda, essa região tem priorizado a ampliação dos espaços na rede conveniada e a manutenção de crianças, cuja faixa etária corresponde ao atendimento nas EMEIs, conforme consta em legislação federal LDBEN/96 e Constituição de 1988) em Centros de Educação Infantil indiretos, ou seja, nas chamadas creches conveniadas. Esse fator aponta não apenas para a continuidade da terceirização da Educação Infantil de zero a três anos, mas também alerta para a ampliação/extensão da terceirização da EI para as crianças que eram matriculadas nas EMEIs (escolas municipais de rede direta).

Em 2011, realizei um estudo sobre as diferenças entre redes direta e conveniada (ARAUJO, 2011) e foi possível observar que, nas regiões mais pobres e carentes da cidade, a educação institucionalizada de rede conveniada ofertada à população é de qualidade duvidosa e estrutura precária²⁴. É nesse contexto que alguns familiares passaram a organizar-se na busca de instituições educacionais municipais que ofereciam um atendimento de melhor qualidade para suas crianças. O contexto vivenciado na instituição estudada ao atender 75 crianças com idade de três anos em 2012, revelou a preferência das famílias por uma instituição educacional de rede direta e com qualidade reconhecida na região. Em 2013, a projeção de turmas a serem atendidas no ano letivo de 2014 possibilitou às EMEIs matricularem crianças de três anos, cuja faixa etária deveria ser atendida nos Centros de Educação Infantil em período integral.

²⁴ A situação citada é reconhecida pelo ex- secretário municipal de educação Cesar Callegari (2013-2014). Em debate público sobre a reforma na rede municipal de educação, ele reconheceu que a região de Guaianases possui instituições conveniadas que colocam as crianças em situação de risco. <https://www.youtube.com/watch?v=x95p5bYXzSw>. Acessado em outubro/2013.

Entretanto, verifica-se que, para o atendimento da demanda nas regiões mais pobres da cidade de São Paulo, muitas crianças que deveriam ser matriculadas na EMEI (na faixa etária adequada) continuaram sendo atendidas na rede conveniada. Alega-se que não foram construídas escolas suficientes para atender a demanda da educação infantil e, assim, forçam os Centros de Educação Infantil conveniados a ampliar seus espaços físicos para atender maior quantidade de crianças, inclusive aquelas que deveriam estar nas EMEIs, as instituições de rede direta. Vale frisar que, na atualidade, as instituições mantenedoras da rede conveniada também se organizam pela luta da qualidade na EI. Elas reconhecem as precariedades estruturais e as diferenças trabalhistas, denunciam as precárias condições de trabalho e ausência na qualidade do atendimento e exigem do governo municipal melhores condições de trabalho e aumento no valor da renda per capita²⁵, com melhores condições estruturais e financeiras para garantir às crianças matriculadas na rede conveniada um atendimento que tenha a mesma qualidade da rede direta. Sobre o discurso que as crianças são sujeitos de direito e, portanto, cidadãs paulistanas com direitos a educação nos mesmos patamares de igualdade, atualmente as ONGs que mantêm a rede conveniada mobilizam-se na luta pela qualidade do atendimento de suas instituições educacionais.

Esse movimento aponta questões relevantes e agrega-se ao discurso daqueles que também se fazem contrários à terceirização da EI, de forma que

²⁵ A portaria 4.023/05 institui as normas gerais para a celebração dos convênios no âmbito da secretaria municipal de educação da cidade de São Paulo e estabelece os critérios para funcionamento e utilização dos recursos por “per capita” na rede conveniada. De acordo com a Portaria nº 6.053 de 15/10/2014 houve uma atualização do valor do “per capita” e adicional berçário para as creches e centros de educação infantil de rede conveniada da cidade de São Paulo, passando a constar conforme tabela a partir de 01.07.2014. Fonte. Diário Oficial da Cidade de São Paulo(DOC) de 16/10/2014 p. 28.

Faixa de atendimento	Valor per capita				Valor Adicional berçário
	Da 1ª a 60ª criança	Da 61ª a 90ª criança	Da 91ª a 120ª criança	A partir da 121ª criança	
Até 60 crianças	R\$ 545,00				R\$ 175,00
De 61 a 90 crianças	R\$ 545,00	R\$ 424,00			R\$ 175,00
De 91 a 120 crianças	R\$ 545,00	R\$ 424,00	R\$ 389,00		R\$ 175,00
Acima de 120 crianças	R\$ 545,00	R\$ 424,00	R\$ 389,00	R\$ 360,00	R\$ 175,00

ambos - os que realizam o serviço terceirizado e os que são contra a terceirização - defendem uma política pública que atue no combate às iniquidades, e não uma sustentação das mesmas. Até o momento da consolidação deste estudo, o governo Haddad (2013-2016) tem garantido a continuidade da política de terceirização da educação e segue ampliando-a numa perspectiva semelhante à da gestão anterior, uma vez que, mesmo com a obrigatoriedade que faz constar na LDBEN /96, imposta às crianças de quatro a cinco anos (EMEIs)²⁶.

A continuidade dessa política voltada para o atendimento das crianças aponta para a expansão do serviço de terceirização dessa primeira etapa da educação básica, não apenas no atendimento das crianças de zero a três anos, mas na ampliação desta terceirização também às crianças de quatro a cinco anos. Assim, conforme consta na LDBEN/96 e na Constituição Federal, a Educação Infantil deve ser pública, gratuita e obrigatória e, portanto, estendida para todas as crianças da faixa etária de quatro a cinco anos, até 2016.

As questões apresentadas têm o intuito de problematizar os caminhos percorridos para garantir o atendimento das crianças de zero a cinco anos no Brasil e em específico na cidade de São Paulo. Compreendemos que, apesar de apresentar-se uma discursividade no âmbito da macropolítica federal e paulista que proclama as crianças como sujeitos de direitos e, portanto, iguais perante a lei, há bifurcações nesse caminho, visto que as políticas gerenciadas pelo poder público não estão garantindo à mesma população infantil o direito ao mesmo tipo de atendimento institucionalizado.

Acredito que os problemas do atendimento e qualidade da EI têm soluções possíveis e viáveis, mas apresentam na atualidade contradições entre os discursos e

²⁶No momento em que encerro esta dissertação surgem novos cenários no âmbito da educação maior da cidade de São Paulo, ocorre a substituição do Secretário Municipal de Educação Cesar Callegari pelo Atual Secretário Gabriel Chalita que inicia sua gestão (Janeiro/2015), anunciando novas parcerias com a rede privada, entre elas, a rede de Supermercados, Carrefour para possíveis construções de creches que atendam uma demanda aproximada de 500 crianças. Proposta polêmica entre movimentos que lutam pela Educação Infantil de qualidade. Os links abaixo sugerem algumas das matérias vinculadas na imprensa sobre o assunto. <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/32996/gestao-haddad-nao-consegue-reduzir-fila-por-vaga-em-creche/> <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/01/1579093-entrevista-com-chalita.shtml>.

as ações efetivas para garantir as verdades que proclamam sobre as crianças e a instituições de educativas.

Discorrer sobre os caminhos e descaminhos da EI na cidade de São Paulo e trazer para nossa teia de sentidos o fio desenhado pelas políticas públicas municipais possibilitou compreender que, na atualidade, é possível visualizar mudanças que garantiram em maior quantidade o acesso à instituição educacional. Esse acesso faz parte de um contexto de lutas e conquistas advindas dos movimentos sociais que culminaram na inclusão da EI como uma das etapas da educação básica.

A experiência que vivenciei e vivencio na “EMEI Manoel de Barros” - o contato diário com as burocracias do sistema de matrícula e o olhar atento as angústias que muitos familiares manifestam quando procuram a instituição na busca por uma vaga na rede direita - possibilitou compreender que essas lutas sociais ainda estão muito restrita à busca por uma vaga no sistema educacional, e se constituem de forma isolada.

As famílias buscam as instituições e, na ausência da vaga, aguardam no cadastro ou, quando muito, procuram o conselho tutelar e recebem do Ministério Público uma determinação para que a instituição pública garanta o acesso da criança. Caso tenham a garantia da vaga, não importa se esta é distante da residência, se atende com qualidade ou se coloca a criança em espaço insalubre. A forma como esta cultura organizacional está estrategicamente a rede faz com que à família aceite ou não a vaga que lhe é oferecida. Se rejeitar, o cadastro da criança retorna para o fim da lista de espera e o processo de procura recomeça. Logo, o direito de aprender e de acesso a instituição de EI não tem sido inteiramente assegurado as crianças e as famílias, conforme estabelecido no dispositivos legais.

As diferenças apresentadas neste texto visam colocar em perspectiva a forma como se constitui esse acesso e associar a ausência de uma atuação efetiva que garanta e compreenda como indissociável o acesso à EI com qualidade.

Atualmente, prevalece uma descentralização de responsabilidade do Estado em administrar diretamente a Educação Infantil. É possível que a terceirização da educação da primeira etapa da educação básica, na forma como vem se construindo na cidade de São Paulo, caracterize-se sobre o viés das influências políticas e partidárias, sendo que nas regiões periféricas e de vulnerabilidade social, ter uma

instituição de educação conveniada tem sido, para muitos, suporte para garantirem apoio eleitoral com a comunidade local.

Os relatos das entrevistas com professores (as) da rede conveniada (ARAÚJO, 2011) indicam um descontentamento geral, ausência de autonomia pedagógica desses(as) profissionais que, sob sentimento de pressão e precárias condições de trabalho, submetem-se ao “mandonismo local” pelo medo de perda seus empregos. Sobre essa questão, Rodrigues, Pacheco e Araújo (2011) também alertam para a forma como ocorre essa celebração de convênios e justificam que os interesses são na maioria das vezes muito mais políticos que operacionais e pedagógicos. Para as autoras e autor,

(...) a cidade de São Paulo, por ser muito grande, sua subdivisão em subprefeituras acentuou o caráter clientelista local, que confere aos políticos locais grande força na mobilização de recursos, especialmente no campo da saúde, educação e infraestrutura urbana. Assim, para que o executivo municipal consolide sua base de apoio em busca da governabilidade, uma intrincada teia de favores se estabelece entre o executivo municipal e parte do legislativo e lideranças locais que dominam as subprefeituras, estabelecendo um jogo de forças clientelista que dá suporte às ações governamentais e garante a governabilidade (RODRIGUES; PACHECO; ARAÚJO, 2011, p. 10).

De acordo com os estudos e entrevistas realizadas, boa parte da população atendida pelo serviço de Educação Infantil na rede conveniada (terceirizada) toma por certo que esse serviço é ofertado por determinada liderança política local e a ela se reporta como se devesse algum favor político; parece desconhecer que a EI é um direito Constitucional das famílias e das crianças e, sobretudo, um dever do poder público municipal. Conforme pesquisa no portal da Prefeitura Municipal de São Paulo (<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>), os números do censo escolar e do sistema online da Prefeitura de São Paulo explicam porque houve aumento de vagas em creche sem redução do déficit e demonstram que as vagas em creches conveniadas cresceram, mas nas EMEIs diminuíram. O estudo através do censo escolar do período de 2007 a 2012 aponta que 140.667 vagas das EMEIs (rede direta) foram transferidas para o atendimento em CEIs concentradas em unidades indiretas e conveniadas. Num recorte temporário menor, poderíamos dizer que entre dezembro de 2010 a março de 2011 o governo municipal extinguiu uma média de 102 mil vagas nas EMEIs.

À medida em que vou tecendo essas linhas, redesenha-se em minha memória a imagem de algumas mães em busca de vagas que atendi quando se aproximava o final do ano letivo. Elas tinham a esperança de fazer cadastro para matricular seus(as)filhos(as) na EMEI. Orientei que elas poderiam efetuar o cadastro a qualquer momento, mas que, dependendo da idade da criança, esta seria direcionada para demanda do CEI. Aí vem a rejeição, manifestada na negação de uma instituição com boa estrutura física, com espaços diferenciados para aprendizagem e brincadeiras, que atenda as expectativas das crianças e que proporcione aprendizagens diversificadas, segurança e cuidados. Muitas mães manifestam sua preferência pela rede direta, expressando o desejo de matricular suas crianças na EMEI. Essa opção, contudo, não é respeitada²⁷.

Entre os anos de 2011 a 2014, uma abertura nas Portarias de Matrícula permitiu que as crianças de três anos, caso houvesse demanda nas EMEIs, tivessem sua matrícula aceita nas EMEIs. A Educação infantil destina-se a crianças de zero a cinco anos de idade, nos termos do que dispõe a respectiva Portaria de Matrícula, e será oferecida em:

I - Centros de Educação infantil - CEIs - destinados ao atendimento preferencial de crianças dos agrupamentos de Berçário

I - Berçário II e Mini grupos I e Mini grupo II, devendo atender crianças até o Infantil II, se constatada a demanda excedente na região.

II - Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs - destinadas ao atendimento de crianças dos agrupamentos Infantil I e Infantil II, na faixa etária de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos completos, devendo atender crianças de Mini grupo II, se constatada a demanda excedente na região (SÃO PAULO, 2011).

A Portaria citada abriu possibilidades e isto permitiu que muitas famílias procurassem as instituições educacionais de rede direta na busca da realização de cadastro para efetuar matrícula das crianças de três anos na EMEI. Vivenciamos essa experiência na EMEI, e fomos surpreendidos com a maquinaria que regulamenta o sistema de matrículas, sempre que o cadastro era realizado, a Diretoria Regional de Educação de Guaianases- DRE G encaminhava a criança

²⁷ Não pretendo travar uma discussão que sugira uma diferença qualitativa no atendimento entre CEI e EMEI da rede direta. Nosso intuito é problematizar as diferenças entre redes direta e conveniada, entendendo que essas diferenças se sobrepõem nas instituições conveniadas das regiões mais periféricas, tornando-se visível aos olhos das crianças e da comunidade. Não podemos esquecer que rede direta e conveniada também se constituem sobre a responsabilidade do poder público.

cadastrada para um CEI conveniado mais próximo, os familiares tinham automaticamente a matrícula efetuada na unidade conveniada e precisavam ir pessoalmente desistir da matrícula e novamente efetuar novo cadastro na EMEI. Por conta da persistência desses familiares, conseguimos no ano letivo de 2012 abrir três turmas de mini grupo (crianças de três anos). Em 2013, as famílias continuaram a procurar a instituição educacional com a intenção de matricular as crianças de três anos (mini grupo). Entretanto, a Diretoria Regional de Educação não autorizou a abertura das referidas turmas, alegando que essa demanda era prioridade dos Centros de Educação Infantil, de rede direta ou conveniada. Ao final dos anos letivos de 2013 e 2014, a história se repetiu - porém, num contexto agravado. Pelo disposto nas Portarias de Matrícula /2013 e 2014, as crianças de quatro e cinco anos também poderão ser matriculadas nos CEIs. Conforme consta no parágrafo 1º do artigo 21,

A fim de assegurar o atendimento às crianças nascidas entre 01/04/2008 e 31/03/2010, e mediante análise e autorização da Diretoria Regional de Educação, ouvida a SME/ATP, excepcionalmente para o ano de 2014 os CEIs poderão matricular crianças não atendidas na EMEIs, nas seguintes turmas:

- a) Infantil I – para crianças nascidas nos períodos de 01/01 a 31/03/2010
- b) Infantil II – para crianças nascidas nos períodos de 01/01 a 31/03/09 e 01/04 a 31/12/08 (SÃO PAULO, 2013).

Essas questões apontam para um outro processo de terceirização da Educação Infantil. Não obstante as creches conveniadas serem a maioria no atendimento de crianças de zero a três anos, verifica-se um impasse na universalização do atendimento. Será que até 2016, para atender as crianças de 4 a 5 anos, a Prefeitura Municipal de São Paulo vai apropriar-se da estratégia de ampliar a rede conveniada e também de manter as crianças da faixa etária (quatro a cinco anos) nas instituições conveniadas? O que essas ações representam? Uma universalização da compreensão curricular de educação infantil? Ou será mais uma estratégia para terceirizar o atendimento também das crianças na faixa etária de quatro e cinco anos? Ou seja, para além da terceirização dos atendimentos nas conhecidas “creches conveniadas”, também haverá a terceirização das EMEI’s?

Os caminhos trilhados pela SME mostram que mais famílias e mais crianças entrarão nas filas dos que não passarão pelas EMEIs, o que significa um progressivo aumento na terceirização da Educação Infantil na cidade de São Paulo. Sobre essas questões não se pode deixar de inquirir sobre os sentidos da EI para aqueles (as)

que administram a política pública. Como compreendem as crianças? Quem são as crianças matriculadas na rede conveniada? De onde vêm? Geograficamente, elas vêm das regiões mais pobres e vulneráveis da cidade de São Paulo. Que educação é ofertada a elas? Uma educação diferente da ofertada a outras crianças, também cidadãs paulistanas, com mesmo direito a educação pública, gratuita e de qualidade. Lamentavelmente, estamos voltando ao princípio, como na citação de Kuhlmann Jr. (2000), de que se oferta uma educação diferenciada para ricos e pobres.²⁸

Diante dessas experiências, compreendo que desterritorializar essas questões é um dos desafios para compreender as verdades construídas sobre a EI, sobre as crianças e suas necessidades. Por que os responsáveis pelas crianças optaram em colocá-las nas EMEIs, que atendem seis horas diárias e são de rede direta, ao invés dos CEIs que atendem período integral? Que sentido tem a educação para esses familiares? O que pensam essas crianças e como interferem nessas escolhas? A fim de expandir essa discussão, apresento dois exemplos constituídos por experiências vivenciadas em 2012. O primeiro consiste no relato de uma mãe que conseguiu efetuar matrícula em nossa instituição educativa no início de 2012, e outro de uma criança que conseguiu vaga na EMEI após cancelar matrícula do CEI Conveniado.

“Eu quero uma vaga nesta EMEI (...). Minha filha quer estudar! Minha filha queria tanto estudar... Sonhava em ir para escolinha, pedia todos os dias. Dizia ‘Mãe, quero ir para a escolinha’. Todos os dias era o mesmo pedido”. A mãe conta que fez o cadastro e que foi chamada para matricular a criança num CEI conveniado. [A mãe cita o nome do CEI, e conta que: no primeiro dia, a criança foi toda feliz]. No segundo, terceiro, quarto e nos outros dias, o choro, o desespero de ir para o CEI passaram a predominar. ‘Não queria mais’. O motivo? A escola não oferecia nada. A menina ficava o dia inteiro sem ter o que fazer. Na escola não há parque. Não há espaço livre para brincar. É um sobe e desce de escada, ficam numa sala vazia, sem ter o que fazer. Julia chorava não queria mais ir para a escola. A escola é feia. [A mãe diz que tentou melhorar as coisas para animar Julia]. “Comprei giz de cera, folhas de sulfite e massinha em quantidade razoável. Mande para a escolinha para ver se tornava o dia mais agradável. Não adiantou. Não mudaram a rotina e minha filha, que sonhava com a escola e perdeu a vontade de estudar. Tive que tirá-la do CEI conveniado. Quero matriculá-la numa escolinha como esta” (Diário de Bordo, Janeiro de 2012).

²⁸ Sobre esta questão vale destacar que a Portaria de Matrícula 6.542/2013 também estabelece critérios para o atendimento em creche (CEI) estabelecendo que o atendimento a demanda de zero a três anos poderá considerar os aspectos socioeconômicos como prioridade para o acesso a vaga da Educação Infantil. O que remete a predominância de um sentido assistencial à Educação Infantil, que desconhece as crianças paulistanas como sujeitos de direitos independente da realidade social.

O relato acima é a fala de uma das mães que nos procurou na busca por vaga na EMEI. Foi uma das situações que me instigou a pesquisar, adentrar o universo da instituição educativa para trazer a discussão sobre as possibilidades de problematizar e compreender os polissêmicos sentidos que se atribuem à educação das crianças e desenham as políticas públicas, voltadas para o atendimento deste setor na cidade de São Paulo. Penso que a fala transcrita é a fala de várias mães que buscam por uma vaga na Educação Infantil (rede direta) do município de São Paulo.

Essa fala me levou a indagar sobre os direitos das crianças e possibilidade de uma infância roubada. Quantas crianças como Julia têm suas expectativas frustradas quando buscam e idealizam estudar numa instituição que lhes ofereça um universo lúdico e se deparam com uma realidade precária que lhes causam desistência por essa busca? Quantas mães estão na mesma busca por uma educação que atenda aos anseios dos(as) seus(as) filhos(as)? E como se sentem as crianças quando inseridas em um ambiente que lhes negam o direito de ser criança e de viver infâncias?

Na EMEI, como de prática, todas as crianças chegam às sete da manhã, entram e seguem direto para a sala onde a educadora (or) as aguarda. Em uma segunda-feira do mês de abril, quando já havíamos passado o período inicial de acolhimento, uma mãe trouxe sua criança para seu primeiro dia na instituição. Tive uma conversa inicial com Bárbara e fiquei surpresa com a espontaneidade de suas palavras, dizendo que estava muito alegre e animada para seu primeiro dia.

- Olá, querida! hoje é seu primeiro na EMEI ? Seja bem-vinda! Vou levar você até sua sala e você conhecerá sua professora e amiguinhos. Qual o seu nome?

- Bárbara.

-O meu é Elisângela. Você tem um belo nome, sabia? Bárbara, você já frequentou alguma escolinha antes? [fiz a pergunta com a intenção de saber sobre as possibilidades de estranhamentos com o novo espaço].

- Eu, já, eu estudava na creche, ali em cima, mas lá é muito chato, não tinha nada para fazer, a gente só dormia, e ficava parado sem fazer nada, não tem brinquedo nem parque. A creche é muito chata. Por isso eu queria estudar aqui.

- Ah! entendi... Vou levá-la até a sua sala e você conhecerá seus novos coleguinhas e a professora. Acho que você vai gostar daqui, tem muita coisa legal e divertida para fazer.

De mãos dadas, fui com Bárbara apresentá-la a sua nova turma (Diário de bordo, abril/2012).²⁹

²⁹ A criança reporta-se à creche conveniada que fica próxima a EMEI estudada.

A espontaneidade da fala de Bárbara soou-me como um desabafo e crítica à instituição educativa, realizada por uma criança de quatro anos. Bárbara e Julia apresentam falas que atribuem sentidos à EI. As crianças citadas, apesar da pouca experiência na vivência escolarizante têm uma compreensão do que deve ser uma instituição educativa interessante para as crianças e esperam algo que não encontram ou não encontraram nos espaços que vivenciaram. E manifestaram-se verbalmente, pedindo às mães ou aos pais uma educação institucional que apresente possibilidades diferentes. Nas vozes dessas crianças foi possível pensar que há diferenças a constituírem-se nos Centros de Educação Infantil da cidade de São Paulo de rede direta e conveniada e que essas diferenças refletem na qualidade do atendimento.

Estudos sobre rede direta e conveniada, entre eles o apresentado nas Ações do Ministério Público contra o governo municipal (São Paulo, 2011), apontam que existem diferenças na qualidade do atendimento ofertado às crianças matriculadas na rede conveniada e que essas diferenças de alguma forma recaem sobre as crianças, caracterizando-se, inclusive, como uma negativa ao direito de uma educação pautada nos princípios de qualidade e equidade. Vale frisar que essas diferenças também são reconhecidas por aqueles(as) que administram as instituições conveniadas e na atualidade, à medida que se organizam e se reconhecem como a maior rede de Educação Infantil da cidade de São Paulo, também reivindicam do poder público municipal igualdade nos direitos entre redes direta e conveniada, aumento no valor da renda per capita³⁰ para atender com qualidade as crianças matriculadas na rede conveniada.

Sob essa perspectiva, é possível pensar que as políticas públicas voltadas para essa primeira modalidade da educação básica na cidade de São Paulo têm se desenhado numa paisagem semelhante aos modelos higienistas do início do século.

No estudo que realizei sobre a diferença entre rede direta e conveniada (ARAÚJO, 2011) foi possível verificar nas falas das educadoras a evidente precariedade de recursos estruturais, lúdicos e pedagógicos a predominar na rede

³⁰ *Per capita* é o valor pago pela Prefeitura Municipal de São Paulo por criança matriculada na rede conveniada.

conveniada, com pouca ou nenhuma atividade ao ar livre, uma vez que várias instituições não possuem parque e, muitas restringem o direito a brincar à luz do sol a muitas crianças que permanecem de 8 a 10 horas diariamente. Uma precariedade que corrobora com o empobrecimento do currículo na EI e aponta para a desigualdade entre redes, assim como influencia diretamente na qualidade das ações pedagógicas, no conforto e no direito a vivência das infâncias.

Sobre essa questão, Rosemberg (1995) provoca-nos a pensar que não pode fazer parte dos sentidos da educação um modelo educacional que obrigue a criança a:

Permanecer oito horas numa creche ou numa pré-escola excessivamente quente, ou fria; sem espaços adequados para brincar; com adultos sobrecarregados; sem área externa para correr, sem estímulo para saciar a curiosidade, à espera das rotinas, é um sofrimento para qualquer um. Se a infância é transitória na vida da pessoa, ela é permanente como etapa da vida na sociedade (ROSEMBERG, 1995, p. 7).

Nesse contexto, diversas são as possibilidades para se avaliar, discutir e propor padrões para se pensar a EI. Uma educação qualitativa não se constitui de maneira individualizada, mas é fruto de um projeto coletivo de comunidade e sociedade. Problematicar as diferenças entre rede direta e conveniada teve como objetivo contribuir para reflexão das verdades produzidas sobre as crianças e a instituição educativa e como elas repercutem na âmbito da educação maior e menor.

Assim, é preciso pensar que o poder público também tem sua parcela de responsabilidade, uma vez que legitima a criança como sujeito de direito, propaga um modelo de educação infantil que valoriza a vivência e culturas da infância, estimula a autonomia das crianças e, na maioria das vezes, atua atribuindo às instituições um significado meramente assistencial, negando a escuta àqueles que vivenciam a complexidade dos fios que desenham a Educação Infantil. A atuação do poder público, pensando-o no âmbito da educação maior (GALLO, 2007), se restringe a tratar a educação como um direito universal, como forma de garantir outros programas sociais e contribui para descaracterizar a instituição educacional enquanto espaço educativo; apresenta outros sentidos que se consolidam mediante a responsabilização que alguns programas sociais atribuem às crianças quando determinam que o ganho de tal benefício esteja atrelado à frequência escolar. Há

exemplos de programas como Renda Mínima, Bolsa Família e Leve Leite³¹, nos quais as crianças são precocemente adultizadas e responsabilizadas por prover o “sustento” do lar.

O que vemos nas cenas cotidianas é que muitas crianças vão à instituição educacional mesmo quando adoecem, e o fazem porque seus familiares alegam temer “perder” o leite, ou justificam não terem conseguido o atestado médico. Como podem as crianças que adoecem e faltam à instituição serem penalizadas com a perda do leite ou dos benefícios sociais? Por sua vez, nos documentos que registram as ocorrências e atestados das crianças foi possível verificar que, nos últimos anos, conforme consultado no livro de registro da instituição estudada, há uma recusa dos hospitais em fornecer atestados médicos para as crianças, mesmo quando essas estão com receitas prescritas de antibióticos por mais de sete dias, doenças respiratórias e alérgicas. E as famílias, possivelmente com medo de perderem o leite, muitas vezes as enviam para a instituição com febre, sob medicação, desrespeitando a própria vontade e desejo da criança de ficar em casa. Muitas comparecem à secretaria da instituição, apresentam a receita médica e justificam que a criança está sob medicação, inalação etc., porém alegam que o médico se recusou a dar o atestado para a criança. Quem é essa criança que não pode ficar em casa quando está doente? Por que não pode? Será que o discurso que garante o benefício não está também institucionalizando a punição?

Penso ser essencial conhecer e refletir sobre os motivos que levam uma criança à instituição, não podendo isto se constituir sobre a garantia de acesso a um programa social que traz imbricados outros direitos universais, como o direito à vida, alimentação, moradia, cuidados e proteção. Entre tantos sentidos que vamos entretecendo, como as crianças são percebidas quanto à obrigatoriedade de frequentar a Educação Infantil? Será que estamos invertendo o processo e

³¹ Os programas sociais Renda Familiar Mínima Municipal (Lei 12.651/98) desenvolve ações destinadas ao desenvolvimento da família /criança que ocorre em articulação com outras secretarias do município tem como principal critério a matrícula e permanência dos filhos na escola. O Leve Leite (Decreto 35.458/95 e Portaria 1.587/09) objetiva diminuir os efeitos da pobreza (desnutrição). Para a criança receber o Leve Leite, ela tem que ter frequência mínima de 90%. O Programa Bolsa Família (Lei 10.836/04) é um programa do governo federal, também de inclusão social, que visa a garantir o acesso à alimentação, educação e saúde.

adultizando as crianças à medida que vamos atribuindo-lhes responsabilidades que não lhe competem?

Estas interpelações buscam desvelar, no emaranhado de fios que vão compondo paisagens da EI, os entraves que se apresentam no contexto das políticas públicas. Esses entraves requerem mudanças que garantam às crianças matriculadas na rede municipal uma qualidade de educação, isto é, um atendimento que promova o ingresso, a permanência e uma continuidade no processo de desenvolvimento da criança proporcionando interação, convívio, vivências e experiências em diferentes campos de aprendizagens.

Dessa forma, entende-se que as políticas públicas no âmbito federal atuam de forma universal e, na preocupação de estabelecer critérios comuns, desconsideram as singularidades de algumas cidades, a exemplo da cidade de São Paulo que enquadra-se numa das maiores e mais ricas capitais da América Latina, com uma renda per capita e uma rede municipal de educação que se destaca como a maior do País. A interpelação proposta é pensar as políticas públicas e problematizar se o sistema municipal de educação da cidade de São Paulo tem ofertado às crianças matriculadas na rede uma educação de acordo com os princípios que preconiza, ou seja, igualdade, acesso e permanência.

Para tanto, é fundamental questionar: que política pública é essa que não garante o acesso com a mesma qualidade e igualdade a todas as crianças? Que política pública é essa que apresenta as crianças enquanto sujeitos de direitos, incentiva uma educação para a vivência da infância, a qual expressa que a criança precisa ser reconhecida e respeitada em suas singularidades e ao mesmo tempo se constitui na perpetuação de desigualdades do atendimento ofertado ,dos espaços físicos-estruturais, e nas questões curriculares à esta população?

Nós que habitualmente olhamos com horror o tratamento oferecido à infância no passado, poderíamos nos perguntar o que estamos fazendo na atualidade. Nossa Roda é outra? O exposto é colocado dentro e fora da instituição? Numa Roda de visibilidade que torna absolutamente comum e comercializável o descaso com a infância? (CRUZ, 2005, p.138).

A provocação de Cruz (2005) nos leva a refletir sobre o que estamos fazendo com a infância e as crianças, que verdades estamos produzindo, que história estamos repetindo e também como estamos resistindo?

Teci com os fios da história, buscamos nas raízes da instituição de Educação Infantil, os contextos da macro e micro política que delineiam a educação maior e menor, alinharei a história de Educação Infantil com as diferentes produções de infância no intuito de problematizar e, quiçá, compreender os diferentes caminhos da educação das crianças pequenas no Brasil e na cidade de São Paulo no ensejo de apresentar o que compreendo como avanços, entraves e desafios.

Na continuidade deste percurso investigativo, discorri sobre a região Leste da cidade de São Paulo até a instituição educacional para estabelecer o diálogo entre as experiências como educadora e as vivências no cotidiano da instituição durante a produção desta pesquisa.

Paisagem II – Tecendo as Tramas e Caminhos Percorridos nesta Jornada

Quando o sol nasce,
sobre os sons da Zona Leste
Aponta entre raios,
os tons que dão vida à periferia
Entre casas amontoadas, reluz e insiste no brilhar
Entre botecos abertos e escolas lotadas,
Entre crianças abandonadas e infâncias roubadas
O Sol nasce e sem disfarce
na terra do sol nascente
Insiste em reinar...
Zona Leste,
É a Terra do sol nascente...
(Elis)

³²

Os caminhos, trilhas e mapas percorridos pela pesquisadora-*cartógrafa* quando da realização desta pesquisa, entrelaçam-se com a história do bairro e da instituição educacional, sem separar-se das experiências que me constituíram. Portanto, estes foram entretecidos na mesma paisagem em que propõe discorrer sobre o trajeto teórico-metodológico.

Parto do pressuposto que não estou escrevendo, estudando e investigando a partir de um lugar neutro, e que não há neutralidade nos discursos que produzimos, nem nas pesquisas que realizamos. Tomo como base as definições de Foucault (1988) sobre as relações de poder e saber por entender que não há lugar isento nessas relações constituídas entre o poder e o saber. Dessa forma, reconheço-me como educadora, mulher, mãe, negra, sobrevivente da periferia e ativista da educação, ser que também é produzida e produz discursos, que captura e é capturada. Reconhecer essa realidade é a porta que deixei entreaberta para revisitar-me enquanto pesquisadora. Revendo minhas discursividades, fui seguindo os princípios éticos³³ que me permitem respeitar os sujeitos que participaram dessa pesquisa. A cada tessitura fui observando, descrevendo, estudando, problematizando e dialogando com os sentidos que foram emergindo durante a produção dessa dissertação.

³² Poema Produzido por Elisângela Alves de Araújo (Elis) - ano 2013

³³ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética de EACH - Universidade de São Paulo, sob o parecer nº 606.620.

2.1 Nas cores do sol nascente

Meu ponto de partida e chegada é a Região Leste, uma das mais populosas da Cidade de São Paulo. Viver, estudar e trabalhar na periferia da zona leste é viver sob o alerta de quem busca em meio às desigualdades e à violência a esperança de um futuro melhor. Essa busca entrelaça-se às necessidades de mudanças e novas formas de implantação e implementação de políticas públicas que possibilitem horizontes palpáveis àqueles que a habitam.

Mapa 1: cidade de São Paulo e Grande São Paulo

Fonte: <http://www.mapas-sp.com/grande-sp.htm>.

A região da qual falo é definida administrativamente pela prefeitura de São Paulo como LESTE 2, compreende os sete distritos de maior concentração populacional da cidade de São Paulo. É na região leste da cidade de São Paulo onde o sol nasce. No simbolismo da terra do sol nascente, encontro um histórico de formação e constituição de diversos entrecimentos de mundos e resistências.

Os bairros de São Miguel e São Mateus trazem em suas denominações a homenagem aos santos do catolicismo. O bairro de Ermelino Matarazzo foi formado por imigrantes. Itaquera, Itaim e Guaianases são bairros de raízes indígenas. Cidade Tiradentes é populosa, e o Lajeado, historicamente se constituiu por migrantes e imigrantes³⁴, um povo resistente.

³⁴ Atualmente há significativas alterações na demografia dos bairros Guaianases/Lajeado e Cidade Tiradentes, Se nas décadas de 1970; 1980;1990 predominava a migração nordestina e mineira, na atualidade, mescla-se no encontro de imigrações com povos bolivianos, paraguaios e africanos, que habitam essas regiões, trabalham como obra barata e em condições bem precárias. Algumas

No extremo leste da cidade dormitam não somente moradores, mas, sobretudo, um conjunto de movimentos populares de reivindicações que, à luz do movimento pela democratização na sociedade brasileira, principalmente após a ditadura militar se constituíram através da organização e exigências por asfalto, escolas, postos de saúde, transporte público, moradia, entre outros.

Mapa 2 – Região Leste (Zona Leste) da Cidade de São Paulo.

Fonte: <http://focusfoto.com.br/zona-leste-sp-e-a-fotografia/>.

Olhar a região Leste da cidade de São Paulo significa ir além dos muros invisíveis que apartam os bairros nobres da cidade paulistana. Requer a exigência e sensibilidade apurada que somente um exercício com “os olhos de lince” permite. Isso porque é pedido para, ao mesmo tempo em que se olhe para as suas carências, que se aposte nas possibilidades de se efetivar o registro das lutas que trouxeram o desenvolvimento e as conquistas em cada bairro, vila, rua ou viela. Reconhecidamente, essas conquistas ainda se configuram como aquém das reais necessidades de seus moradores, indicando novas lutas que apontem para perspectivas futuras.

É importante apresentar um resgate histórico do bairro, o qual iniciou-se pela fundação do Distrito do Lajeado, que originou-se de um aldeamento indígena

crianças de nacionalidade africana, boliviana foram matriculadas na EMEI durante o período dessa pesquisa.

chamado Uruaí. A partir de 1918, a região passou a se constituir por um pequeno grupo de chácaras que forneciam verduras e frutas para a cidade de São Paulo, fator que favoreceu um rápido crescimento do distrito.

Figura 2: Lajeado (1918).

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/11066389@N08/1019676325>

No Vale conhecido como Ribeirão do Lajeado, em terras pertencentes à família Bueno, foram primeiramente construídas uma pousada e uma capelinha, conhecida como a capela de Santa Cruz do Lajeado. No entorno dessa capela, aos poucos se desenvolveu o atual bairro de Guaianases.

A inauguração da Estrada de Ferro Norte São Paulo, Estrada de Ferro Central do Brasil (REFASA), Companhia Brasileira de Trens Urbanos e hoje Companhia Paulista de Trens Metropolitanos, trouxe mudanças à região, levando à divisão do distrito em Lajeado Velho e Lajeado Novo. O local onde foi construída a capela, em 1875, foi designado como Lajeado Velho, e a região vizinha à estação ferroviária foi como Lajeado Novo, atual bairro de Guaianases.

O Lajeado Novo (Guaianases) começou a se desenvolver com a chegada de imigrantes italianos que se uniram com as famílias tradicionais já existentes. Durante muito tempo, a principal atividade econômica era realizada pelos instaladores de olarias, responsáveis pelo fornecimento de tijolos para a construção de moradias e indústrias da cidade de São Paulo, em especial nos bairros da Mooca, Brás, Belém, Bom Retiro e Pari.

Imigrantes de origem italiana chegaram através dos trilhos e estabeleceram comércios, fabricas de vinho, fábricas de tachos de cobre e carpintarias. Por volta de 1912 ,chegaram ao bairro os espanhóis e se dedicaram a extração de pedras através das Pedreiras Lajeado e São Mateus. Com a lei 252/48 de 24 de dezembro de 1948, o bairro recebeu oficialmente a denominação de Guaianases, palavra de origem tupi (à época do descobrimento do Brasil e por alguns séculos seguintes, a região era habitada pela nação Guaianás).

Em 1950, o bairro de Guaianases já se caracterizava com bairro-dormitório e se expandia de forma expressiva. Na década de 1960, contava com uma população de aproximadamente 45.000 habitantes, numa expansão que trouxe novas exigências e buscas por melhorias sociais, entre elas a luta pela ampliação da rede de escolas.

Figura 3: manifestação para a ampliação da rede de escolas - Guaianases, 1950.

Fonte: <https://www.flickr.com/photos>

No final da década de 1970 e início dos anos 1980, Guaianases já tinha o tamanho de uma cidade, e já apresentava sérios problemas como *déficit* de moradia e escola, sistema da saúde insuficiente e saneamento básico precário. A intensificação da migração, na década de 1970, de populares vindos principalmente da região nordestina resultou numa grande explosão demográfica na cidade de São Paulo e um inchaço nos bairros-dormitórios, impulsionados pela construção dos conjuntos habitacionais populares, as COHABs. Atualmente, o bairro de Guaianases está dividido nos distritos de Lajeado e Guaianases, pertencentes à subprefeitura de

Guaianases. O bairro possui uma densidade demográfica de 17.882 hab/km² na região de Guaianases, e de 12.093 hab/km² região Lajeado ³⁵.

Mapa 3: divisão de Guaianases e Lajeado.

Fonte: [www.http://guaianases.blogspot.com.br/p/historia.html](http://guaianases.blogspot.com.br/p/historia.html)

A região de Guaianases/Lajeado é uma das mais pobres da cidade de São Paulo, ofertando poucas oportunidades de emprego. Para trabalhar, a maioria das pessoas ainda recorre às regiões centrais. Em 2003, uma pesquisa desenvolvida pelo Centro de Estudos da Metrópole, da USP (Universidade de São Paulo) apontou o bairro de Guaianases e distrito do Lajeado como duas das áreas mais vulneráveis da capital. O mapeamento considerou deficitário o acesso da população a serviços públicos como unidades de saúde, escola e lazer.

Segundo dados da Fundação Seade, no ano 2010, 60, 2% dos chefes de família da região recebiam no máximo três salários mínimos. Mais de 15% dos 400 mil moradores viviam em áreas de ocupação, número mais alto que do município como um todo que corresponde a 11%. A taxa de analfabetismo era de 7,7%, quando a média da cidade é de 4,88%. As taxas de defasagem escolar também eram altas. Em pesquisa anterior, realizada pela Fundação Seade e divulgada em 2004, o bairro de Guaianases foi apresentado como um dos distritos com maior número de homicídios da capital, superando 85 para cada grupo de 100 mil habitantes.

³⁵ Dados referentes ao ano 2010, coletados no portal da prefeitura de São Paulo. <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/guaianases/mapas/> (acessado em 17/jan./2013).

Figura 4: região em que se encontra a instituição educacional

Fonte: Acervo da pesquisadora.

A demanda por melhores condições de vida levou a organização dos movimentos sociais e mobilizações organizadas pelas associações de bairro que, com o passar do tempo, foram adquirindo algumas conquistas sociais que constituem hoje a realidade atual da região. Os moradores em sua maioria passam a maior parte do dia fora, saindo de casa por volta das 5h da manhã, retornando quando já é noite.

É nesta periferia que encontra-se a instituição em que realizei minha pesquisa. A “EMEI Manoel de Barros” está situada no bairro de Guaianases, região definida administrativamente como LESTE 2.

A região leste foi escolhida neste estudo não só por ser a região onde resido e trabalho, mas por possuir características peculiares que fazem com que essa seja palco de contradições constituídas por constante crescimento populacional e precariedade dos recursos e acessos às questões socioculturais oriundas da vivência em bairros-dormitórios. Essa crescente migração contribui para o crescimento constante da demanda por vagas na Educação Infantil, ocasionando precariedade na oferta do atendimento e na qualidade da oferta educacional.

O bairro de Guaianases, conhecido como bairro-dormitório, está situado no extremo leste da capital. A instituição estudada tem como público crianças da faixa etária de três a cinco anos e está no entorno de uma região de projetos habitacionais antigos, conhecidos como COHABs.

Segundo questionário social aplicado à comunidade educacional (ano letivo 2012), 42,3% vive em área de ocupação. 35,9% está na área próxima a instituição e 14,1% em uma área mais distante da instituição, em que algumas crianças têm acesso ao transporte escolar gratuito (TEG) da prefeitura. Muitas dessas crianças, principalmente as que moram nas áreas de ocupação clandestina não reconhecida pelos órgãos públicos caminham em média, de vinte a quarenta minutos, até chegarem ao seu destino, ou seja, à “EMEI Manoel de Barros”. Muitas não têm acesso ao transporte escolar público e gratuito, porque os endereços são irregulares e não reconhecidos pelo sistema de correio, as casas se apresentam em condições precárias, sem luz elétrica ou água tratada e em ruas sem pavimentação. À guisa de exemplo, numa das casas, há uma criança de três ou quatro anos trancada, apenas o rosto exposto pela janela. Está só. A vizinha diz que a mãe foi trabalhar e ela fica sozinha até a irmã maior voltar da escola. Não há escola pública ou conveniada no local, não passa transporte público, nem ambulância, porque a área é de ocupação, informa a moradora.

Cartografar a vila em que a EMEI está localizada possibilitou perceber o contraste social em áreas tão próximas. Crianças de uma mesma vila, do mesmo bairro que vivem em diferentes condições sociais, alguns casos, há crianças que vivem em situação de risco e são cuidadas por outras crianças.

É visível que houve melhoras na condição e no padrão de vida de muitas crianças que hoje frequentam a EI. Na região onde está situada a instituição, na última década é notório na fala de pais e mães que buscam não apenas uma vaga para seus(as) filhos(as) na instituição, mas também um lugar para deixá-los(as), haja vista que ambos precisam trabalhar.

Ao tecer brevemente esta paisagem, meu intuito é o de possibilitar novos olhares que permitam a compreensão das origens da região estudada, como são as pessoas que habitam e como se constituiu o processo de lutas sociais pela educação pública.

2.2 Fios que tecem a instituição de Educação Infantil.

A EMEI “Manoel de Barros” foi inaugurada em 1985, e atende crianças que habitam próximo a instituição e vilas do entorno, regiões que fazem divisa com a cidade de Ferraz de Vasconcelos e COHAB's. No ano letivo de 2012, período que

inicie a sistematização deste estudo, a instituição contava com 343 crianças matriculadas, sendo três turmas de Mini grupo II, que atendia 75 crianças com idade de três anos, quatro turmas de Infantil I (crianças com quatro anos) e cinco turmas de Infantil II (crianças com quatro anos). O período de funcionamento da Unidade está dividido em dois turnos de seis horas: das 7h às 13h e das 13h às 19h. A instituição possui seis salas de aula que funcionam como salas ambientes, brinquedoteca, sala de informática, salas de vídeo³⁶ e de leitura, quadra aberta e parque. No ano letivo 2013, a instituição atendeu seis turmas de crianças matriculadas no infantil I (4 anos) e seis turmas no infantil II (5 anos). Cada turma é composta por 35 crianças. Atendemos uma média de 420 crianças. Em 2014, a instituição atendeu 6 turmas de infantil II, 4 turmas de infantil I composta com 35 crianças por educador(a) e 2 turmas de Mini Grupo II – crianças com três anos que pela legislação deveriam estar matriculadas nas creches (CEIS Diretos ou conveniados). No ano de 2015, período em que eu concluo essa dissertação, a instituição atende sete turmas de infantil I e 5 turmas de infantil II todas compostas por 35 crianças por educador(a), totalizando no atendimento de 420 crianças.

Os ambientes da instituição são acolhedores e lúdicos, proporcionam uma diversidade de recursos pedagógicos, tais como: jogos lúdicos, brinquedos, livros de literatura infantil, fantoches, fantasias, entre outros. Os(as) docentes que atuam com as crianças são todos servidores(as) efetivos(as) concursados(as). Ao todo, a unidade conta com 28 educadoras e dois educadores todos(as) formados(as) em pedagogia. Três delas possuem dois cargos na unidade, ou seja, trabalham em jornada de oito horas diárias com as crianças. Conforme determina legislação municipal, os(as) docentes cumprem jornada de quatro horas diárias com as crianças. Entretanto, as crianças ficam na instituição pelo período de seis horas. Cada turma, portanto, tem contato com dois(duas) educadores(as) diferentes. A instituição tem, em cada período, duas educadoras no módulo³⁷, o que facilita o

³⁶ As salas são ambientadas e definidas por cores, assim muitas crianças ao reportarem-se às salas costumam usar como referência a cor da sala. Desta forma temos: Sala de vídeo/Sala verde, Sala de jogos matemáticos/Sala Azul, Sala de leitura/Sala Rosa, Sala Lilás e Sala Amarela/ Sala de atividades artísticas e gráficas, Brinquedoteca e Sala de Informática.

³⁷ O cargo de Professor(a) do Módulo foi criado pela Portaria SME nº 4.194, de 07/10/2008 e estabelece que o professor do módulo é aquele lotado na instituição educacional que ficou por algum motivo sem regência/atribuição de classe/aula. A este profissional compete as mesmas funções dos docentes com aula atribuídas, conforme consta no Decreto 54.453 de 10/10/2014. Compete aos(às) educadores(as) substituir os(as) educadores(as) caso falem, subsidiar o trabalho pedagógico da instituição e atender outras especificidades pedagógicas, como a exemplificada na instituição onde o educador(a) do módulo atende como professor/orientador da sala de informática. Vale ressaltar que

trabalho com as crianças, uma vez que, na ausência de um (a) profissional, há quase sempre outro (a) para substituir. Entretanto, vale destacar que há diferenças entre os períodos. No período da manhã são raros os casos de ausência de mais de dois (uas) educadores (ras), fator que torna esporádica a redistribuição de crianças. Do início ao término dessa dissertação (curto período de três anos) percebi uma intensificação nas ausências dos (as) educadores(as) e queixas generalizadas quanto ao cansaço mental e ao excesso de crianças por educador(a). O material empírico analisado na instituição apresenta um aumento gradativo no número de licenças médicas entre professoras da instituição. Essa situação tem interferido na qualidade do pedagógico, uma vez que na ausência de duas ou três educadoras, faz-se necessário dividir as crianças entre as turmas presentes, o que acarreta um número excessivo de crianças por educador(a.) Situação já vivenciada no início deste ano letivo de 2015, onde redistribuímos duas turmas de 35 crianças com outras quatro turmas. No período ocorrido, só havia quatro professoras na instituição. Neste dia, cada educadora trabalhou com turmas compostas por quarenta e duas crianças de quatro e cinco anos, incluindo nessas turmas as crianças com necessidades especiais.

A leitura do Projeto Político Pedagógico da EMEI forneceu subsídios para compreender como a instituição se adequa na organização com educadores(as) do módulo, para fazer funcionar o laboratório de informática. Em cada período, um(a) educador(a) do módulo, exerce a função de orientador(a) de informática, porém ele/ela atende as crianças em laboratório específico quando não há falta de professor(a). Os serviços de limpeza e cozinha da unidade são terceirizados.

conforme Portaria 4.194/08 há um número específico de professor(a) do módulo por período de trabalho sendo que este número é estabelecido pelo número de classes/turmas existente na instituição educacional.

Figura 05: Sala de jogos /Sala Azul

Fonte: Arquivo de memória da instituição.

Figura 06: Sala de Leitura/Sala Rosa

Fonte: Arquivo de memória da instituição.

2.3 Fios que tecem a pesquisadora

À medida que vou alinhavando os fios que tecem esta tela, indago se é relevante narrar minhas experiências, resgatar entre fios de memórias as lembranças da infância e do ser criança na instituição de EI, para melhor compreender as mudanças que compõem a paisagem atual das instituições que educam para a primeira etapa da educação básica. O que mudou? Quais práticas se perpetuam e não se perderam no tempo? Onde o novo e o velho se encontram? Será que se encontram?

Talvez a resposta para essa questão também esteja na *Filosofia ética de Espinosa* (2010), em que o filósofo diz que em nossa mente não existe uma vontade absoluta ou livre, e que esta mente é levada a querer isto ou aquilo por uma causa,

que por sua vez, é determinada por outra causa, e esta por outra e assim por diante, até o infinito.

Tanto Espinosa (2010) quanto Larossa (2010) contribuem nesta reflexão na medida em que provocam o refletir sobre a relação em que o sujeito estabelece consigo mesmo a busca da compreensão do eu através da autonarração, da autorreflexão e da inflexão de suas subjetividades.

A história do eu como sujeito, como autoconsciência, como ser para si, é a história das tecnologias que produzem a experiência de si. E estas, por sua vez, não podem ser analisadas sem relação com um domínio de saberes e com um conjunto de práticas normativas. A experiência de si seria, então, a correlação, em um corte espaço-temporal concreto, entre domínios de saber, tipos de normatividades e formas de subjetivação. E é uma correlação desse tipo que se pode encontrar, também, em um corte espaço-temporal particular, na estrutura e no funcionamento de um dispositivo pedagógico (LARROSA, 2010, p. 65).

Tal reflexão aponta que, enquanto pesquisadora, não estou em lugar privilegiado, não tenho neutralidade na construção do meu discurso e reconheço-me como ser que também é produzido por um discurso e que dele não estou isenta. Reconhecendo-me como ser inserido nas “tecnologias do eu”, descarto a ilusão de estar livre das relações de poder que constituíram meus discursos e minhas práticas. Entretanto, mesmo ciente do poder discursivo que me produz, nesta dissertação considere-me com alguma liberdade para problematizar e buscar compreender as matizes de alguns discursos, práticas e narrativas observadas e vivenciadas nos bastidores da instituição Educativa.

Como pesquisadora inserida na investigação, procurei compreender os sentidos que adultos e crianças atribuem à EI não numa perspectiva binária, ou com o intuito de apresentar soluções milagrosas ou verdadeiras que resolvam as contradições vivenciadas nas relações adulto/criança ou teoria/prática, mas com a intencionalidade de compreender como essas relações se constituem, como se sustentam e como é possível repensá-las.

A seguir, teço algumas recordações que marcaram meu rito de passagem pela pré-escola (assim se chamava na época). Lembro-me que era o ano de 1978. Eu estudava numa EMEI situada no mesmo bairro em que cresci, vivi, morei, moro e trabalho. O bairro, como já descrito anteriormente, chamava-se Guaianases e, geograficamente dividido, é parte do atual Lajeado. Aos cinco anos eu iniciava meu primeiro dia na pré-escola, de camiseta branca, *shorts* vermelho, meia branca três-

quartos e tênis vermelhos da marca Conga, este era o uniforme. Na memória, a lembrança da segurança de minha mãe a guiar-me pela mão e os passos apressados de quem não pode perder a hora. Meu primeiro dia na pré-escola marcava o final da década de 1970.

Em tempos em que o Brasil estava reescrevendo sua história na luta pela democracia e mudanças políticas e sociais. Nesse período, cursar a pré-escola era privilégio de poucos. Muitas crianças não conseguiam vaga e muitas só tinham acesso à educação básica aos sete anos de idade³⁸, quando ingressavam diretamente no primeiro ano do ensino fundamental. Assim, eu fui uma das poucas privilegiadas a cursar a pré-escola, como muitos comentavam na minha região. Vivenciei o momento em que a educação pública se abria aos poucos para acolher as crianças de cinco e seis anos.

Nas lembranças que carrego desenham-se as intermináveis filas para o banheiro. Todas as crianças iam juntas e, ao mesmo tempo, como na fila da hora do lanche. Também havia filas separadas para meninos e meninas bem como de crianças maiores e menores na entrada. Éramos como soldadinhos a fazer tudo igual e na hora programada. Enfileirados, cantávamos o hino nacional e canções infantis. Mãozinha no ombro, a hora do canto, “marcha soldado cabeça de papel quem não marchar direito vai preso pro quartel”. Os menores seguiam na frente, e os maiores atrás. Havia brincadeiras em que se separavam os meninos das meninas, as competições e os apelidos desagradáveis que ganhávamos sempre que quebrávamos alguma regra que estipulava o que era coisa de menino e coisa de menina. Na sala de aula, tínhamos que ficar em pé todas as vezes que entrava algum adulto. Só sentávamos com a autorização da professora. Estudávamos quatro horas por dia³⁹ e eram muitas as crianças.

Será que as crianças de hoje se sentem assim? Será que a instituição mudou e que as crianças não mais precisam fazer tudo igual o tempo todo? Quais dessas práticas ainda se perpetuam? Onde avançamos? Como se sentem as crianças diante dessas questões? Nos fragmentos que recomponho da minha infância não há

³⁸ Conforme consta Lei 5692/71, o ensino fundamental gratuito era obrigatório do primeiro ao oitavo ano.

³⁹ Na época, as instituições de Educação Infantil estavam organizadas em três períodos das 7 às 11h, das 11 às 15h e das 15 às 19h. Atualmente, recentes mudanças na rede municipal de educação implantaram o regime de 6 horas, na EI, de forma que as EMElS funcionam no horário das 7 às 13h e das 13 às 19h.

muitas lembranças dos momentos de brincadeiras. Lembro-me da professora Neir, muito carinhosa, do uniforme escolar e da rigurosidade de não permitir frequentar as aulas sem ele. Não me recordo da presença de brinquedos na pré escola, ou se tinha brinquedos no parque; não sei se havia parque na minha época. Acho que havia apenas uma área ao ar livre, onde corríamos e brincávamos livremente, escorregávamos no gramado que era inclinado, e esse era o melhor momento para brincar livremente, uma espécie de transgressão a alguma regra de conduta. Lembro-me da formatura, da professora a entregar-me um diploma e eu, menina de seis anos, segurando um papel sem entender o que significava.

A Educação Infantil havia me ensinado a usar o caderno e a pegar no lápis, a fazer bolinhas, rabiscos e as primeiras letras. Havia me ensinado regras de comportamento e convivência. Sempre que terminávamos a lição tínhamos que ficar quietinhos, “zíper na boca”, cabeça baixa, fingir que dormíamos até todos terminarem as atividades, às vezes perdíamos a noção do tempo, e adormecíamos. O espaço educativo simbolizava a preparação para a escola das crianças maiores. Seria esse o significado do diploma? Com a beca e o diploma na mão, ouvia da professora que agora estava preparada para frequentar a escola de “verdade”. Hoje me pergunto se seria esse um dos sentidos da Educação Infantil? Disciplinar, preparar e regradar as crianças docilizando-as para a educação básica? Não! Não poderia ser...

Neste tear de recordações, relembro dos conflitos que marcavam as desigualdades de gênero na educação de meninos e meninas, bem como da ausência da escuta dos sentimentos e desejos da menina que pesavam na compreensão da menina que contestava, resistia e que queria entender o porquê de as coisas serem da forma como eram. A infância é cheia de lembranças boas e/ou ruins que marcam nossa vida. Algumas sangram, outras saram, outras viram cicatrizes indeléveis.

Com a leitura dos livros, a menina cresceu e, descobrindo a concentração de energia criadora e tantas outras descobertas do mundo, aos poucos se fez estudante, leitora, mesmo diante das adversidades do mundo desigual. Fui crescendo e percorrendo vários caminhos, ajudando a tecer e destecer paisagens. Por escolhas voltei ao cenário da instituição escolar, indo vivenciá-lo em diferentes posições, como estudante, ativista do movimento estudantil, professora de história, militante sindical e dos movimentos sociais e diretora na instituição de educação.

Nesse percurso, enfrentei e lancei-me em vários desafios como estudante e trabalhadora da escola pública. Era uma idealista em acreditar na bandeira da educação como possibilidade de libertação, de transformação e mudança social. Comprei brigas, defendi ideias com convicções absolutas. Nos últimos tempos, fui aprendendo a revisitar essas ideias.

Por tempos, esqueci o ser criança e as vivências da infância, até que em 2005, após ser aprovada em concurso público para o cargo de diretora, redescobri as diversas produções da infância, num Centro de Educação Infantil Municipal onde eu atuei como diretora por dois anos. Novas descobertas me levaram a uma solitária convivência com a outra face da educação. De professora de adolescentes e adultos, assumi o cargo de diretora num CEI que atendia a crianças de zero a quatro anos.

A observação, a vivência de situações cotidianas no CEI, a reflexão sobre as políticas públicas municipais voltadas a este segmento e os discursos eloquentes em torno da criança provocaram-me outras inquietações que contextualizam esse estudo. Nas cenas cotidianas, vivenciei situações instigantes que me levaram a indagações que, enquanto ser inacabado, eu não obtinha respostas. Sabia, entretanto, que precisava descobrir possibilidades e caminhos para melhor intervir na qualidade de uma EI pensada para e com as crianças. Senti a necessidade de contribuir para quebrar algumas barreiras presentes e que se constituíam em resistências a mudança de práticas pedagógicas.

Como diretora que não queria ser capturada pela burocracia do cargo, eu queria contribuir para uma educação humana, mais próxima da comunidade, das crianças e dos(as) educadores(as). Entretanto, o exercício da função de diretora é algo que se coloca de maneira técnica, burocrática, solitária, que exige tomada de decisões e posicionamentos que nem sempre vão ao encontro das expectativas do grupo. Inúmeras são as falas e os saberes produzidos sobre o que devemos ser ou como devemos nos comportar social e profissionalmente. Vez ou outra, como mulher, educadora e diretora me permiti quebrar as regras institucionalizadas, fazer diferente, resistir no âmbito de uma educação menor (GALLO, 2007), fator que causa muito estranhamento quando o sujeito principal da ação é a direção. Lancei-me ao desafio de tentar me constituir diretora sem me permitir a burocratização da mente.

Diante dessas inquietações, voltei a estudar⁴⁰. Nesse trajeto, ouvindo crianças, suas famílias e educadores(as), fui provocada a aprofundar meus estudos sobre a qualidade e equidade na Educação Infantil, acreditando que a pesquisa era um caminho para desvelamento das verdades e uma das possibilidades de contribuir para repensar os modelos educacionais atuais.

O ano era 2012, outro século, outros tempos. Ingressei no curso de mestrado em Mudança Social e Participação Política, aceitando o desafio de estudar e de conhecer um novo referencial teórico. Aos poucos fui aprendendo a rever minhas certezas e a desconstruir verdades enraizadas, desterritorializando velhos saberes, aprendendo e movendo-me sob novos olhares. Aproximando-me do referencial pós-estruturalista e apoiando-me na filosofia de Foucault e em pensadores e estudiosos como Larrosa, Maria Isabel Bujes e Sandra Corazza, girei meu caleidoscópio para a Educação Infantil na busca de compreender as marcas das mudanças, deparando-me com novas inquietações: mudaram as leis e a EI mudou ou continuam a reproduzir e perpetuar os mesmos padrões?

2.4 Tessituras que apresentam o caminho metodológico.

A vida de uma pesquisa é algo intrigante. Sujeita à sorte, ao tempo, aos lugares, à hora, ao perigo. O imprevisto vem sempre turbilhoná-la. Pesquisar talvez seja mesmo ir por dentro da chuva, pelo meio de um oceano, sem guarda-chuva, sem barco. Logo percebemos que não há como indicar caminhos mais seguros ou estáveis. Pesquisar é experimentar, arriscar-se, deixar-se perder (OLIVEIRA, 2012, p. 279).

No momento em que me permiti conhecer diferentes possibilidades de pensar e fazer pesquisa vivenciei também o impasse de novos olhares sobre questões que até então definia como verdades absolutas devido à minha formação marxista. Para realizar esta investigação, assumi alguns princípios teórico metodológicos que rompem com o paradigma de ciência moderna, gestado na racionalidade do Iluminismo⁴¹. Assim, desenhei meu campo teórico considerando o pós estruturalismo

⁴⁰ Inscrevi-me no curso de especialização em Ética, valores e saúde na escola, realizado em parceria entre a Universidade de São Paulo e a UNIVESP.

⁴¹ A ciência moderna apresenta um paradigma de racionalidade no qual, por meio de um método científico, procura eliminar as contradições, mensurando e quantificando o conhecimento de forma que o pesquisador é compreendido como um sujeito racional, isento da subjetividade e das influências sociais. O cientista está a serviço do progresso e do avanço do conhecimento científico (Fonte???)

como uma das ferramentas que contesta o paradigma da ciência moderna, dialogando com os estudos foucaultianos e a sociologia da Infância.

Diante desses princípios teóricos, considerei a importância de desconfiar das verdades e certezas absolutas. De acordo com o filósofo Foucault (2003), é preciso problematizar a verdade, compreendendo que esta é produzida e como tal produz efeitos. Ao pesquisador cabe problematizar o que é dito e pensado sobre um determinado tema, tanto aquilo que pode ser tomado como verdadeiro ou falso, normal ou anormal em uma determinada sociedade. Supõe-se que existam muitas formas de compreender um problema e de explicá-lo. Corazza (2002) destaca que constituir um problema de pesquisa é se recusar a aceitar aquilo que é dito como natural, é suspeitar de todo e qualquer consensual. Nesse sentido, é possível considerar que as respostas ou novas inquietações surgidas ao findar deste estudo devem ser compreendidas como frestas para novas possibilidades de estudos, práticas e reflexões sobre a educação das crianças.

A definição dos princípios teórico-metodológicos levou-me a escolha do método. A princípio, trazer minhas experiências para este estudo apresentou-se como labiríntico e arriscado. Entretanto, instigada pelos desafios da pesquisa, lancei-me nesse caminho, sabendo que o percurso poderia ser repleto de armadilhas e, sobretudo, inusitado. Minha preocupação inicial era encontrar entre todas as frestas que surgissem pelo caminho novas formas de compreensão que permitissem um melhor alinhavo para as questões que buscava estudar.

Nesta pesquisa, teci com três fios diferentes, que em alguns momentos se entrelaçam e se transformam em dois; outros, em um só. Ao discorrer sobre a possibilidade de usar três fios condutores (ou três olhares)⁴², recorri aos textos de Ronilk (2006), Romagnoli (2009), Passos, Kastrup e Escóssia (2009) e Oliveira (2012). Para Romagnoli (2009), o método Cartográfico é um dos que permite:

(...) ao pesquisador também se inserir na pesquisa e comprometer-se com o objeto pesquisado, para fazer um traçado singular do que se propõe a estudar (...) a cartografia tem como eixo de sustentação do trabalho metodológico a invenção e a implicação do pesquisador (ROMAGNOLI, 2009, p. 171).

⁴² Quando menciono três fios (três olhares), incluo o olhar da diretora/pesquisadora que está a tecer e ao mesmo tempo inserido entre os fios que traz os sentidos que os(as) educadores(as) atribuem à educação infantil. O fio que constitui o olhar das crianças e o fio que constitui o olhar das famílias.

Com o método cartográfico, segui o traçado do desejo e fui atribuindo a cada fio um significado dentro dos trajetos alinhavados. Na tessitura dos sentidos e das paisagens, os fios traçados ora se encontraram e se entrelaçaram, outros se apresentaram em conflitos, coexistiram e me permitiram compreender que o movimento foi constante porque a pesquisa não é linear, não tem uma porta de entrada ou saída que seja verdadeira ou falsa.

Tecendo meu percurso, procurei segui-lo como um rizoma. Como cartógrafa-aprendiz, fui seguindo pistas que me levaram ao método cartográfico tão bem descritos no livro organizado por Passos, Kastrup e Escóssia (2009). A literatura citada me auxiliou no encontro com a cartografia, acalmou minhas inquietações e possibilitou uma maior liberdade para lançar-me na busca de novas pistas cartográficas.

Entre riscos e traçados, fiz cortes, recortes e segmentações, me apropriei de todos os recursos possíveis para delinear trajetos e, no entretecimento dos três fios, segui com minha tarefa de tecelã entre atos e fluxos constantes que não cessaram de produzir, inquirir e refletir.

À medida em que fui delineando meu território-pesquisa, procurei em cada fio estabelecer uma organização, uma territorialização, (Deleuze &, Guatarri, 1995), Com meu tear, entretecendo os três fios em diferentes matizes, fui gradativamente dando formas e relevos às paisagens que apresentam nessa tessitura uma história contada sob o olhar da pesquisadora, pensada no âmbito das políticas públicas, e entretecidas entre os fios de sentidos que as famílias, os(as) educadores(as) e as crianças atribuem à instituição educativa.

Por vezes os desejos e as expectativas cruzaram-se pelas aberturas desse trajeto, onde a pesquisadora-cartógrafa desconhecia o ponto de partida e de chegada. Virginia Kastrup (2010), ao discorrer sobre o método cartográfico, afirma que este faz do conhecimento um ato de intervenção.

(...) o método cartográfico faz do conhecimento um trabalho de intervenção, tal como indica a etimologia latina do termo *invenire* – compor com restos arqueológicos. A invenção se dá através do cartógrafo, mas não por ele, pois não há agente da invenção (KASTRUP, 2010, p. 38).

Se intervenção e invenção se entrelaçam através do trabalho do cartógrafo, e se posso entender que as aberturas possíveis levam ao aprofundamento da pesquisa, a definição de Kastrup (2010) e a compreensão deste como geográfico e transversal me permitiu pensar na pesquisa como um território movente, facilitador de deslocamentos e olhares, considerações, possibilidades, continuidades para iniciar essa “investigação” durante o processo de produção, onde não tinha inicialmente consolidado todos os recursos metodológicos que seriam aplicados.

Considerando que o problema de pesquisa não era estranho a meu universo, mas pertencente a minha trajetória profissional, optei por investigar a instituição na qual trabalho, conforme assinalado anteriormente. Colocando-me como pesquisadora e objeto de pesquisa, fui alinhavando meu trajeto e me encontrando com minha metodologia. A cartografia, mais do que um método, é lembrada por Oliveira (2012) como uma “figura sinuosa, que se adapta aos acidentes do terreno, é uma figura de desvio, do rodeio, da divagação, da extravagância e da exploração” (OLIVEIRA, 2012, p. 282). O autor também indica que a aplicação da cartografia em educação permite a desterritorialização, causa estranhamentos e potencializa os sistemas de pensamento (OLIVEIRA, 2012, p. 282). Tal possibilidade provocou-me a olhar, na busca de melhor compreender meu local de estudo em sua complexidade. À medida em que essa complexidade instigou-me a revisitar-me, fui (re)considerando minhas experiências, ações e percursos, sem dicotomizar a relação entre sujeito/objeto. Ao me redesenhar, fui me compreendendo como ser que pesquisa, interroga e ao mesmo tempo interage na produção do conhecimento e constrói uma possível análise. Nesse processo de interação, a relação que estabeleço não é só com a pesquisa, mas com o outro, com o cuidado que temos de tomar com os discursos que produzimos sobre nós e sobre o outro.

Ao falar sobre a experiência e alteridade em educação, o professor Larrosa (2011) traz alguns apontamentos que ajudaram teoricamente a trilhar este caminho investigativo. Para Larrosa (2011), a experiência pode ter muitas possibilidades no campo educativo. Essas possibilidades são bem-vindas à medida que “sejamos capazes de lhe dar um uso afiado e preciso” (LARROSA, 2011, p. 4). Ele afirma que “experiência é isso que me passa” (LARROSA, 2011, p. 5). A experiência da qual falo respalda-se nas colocações de Larrosa (2011), e é compreendida como uma categoria existencial, como um modo de ser e estar no mundo.

A experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque ela supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. É um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz, no que sou, no que penso e no que sinto (LARROSA, 2011, p. 7).

Se a experiência “é isso que me passa”, como afirma Larrosa (2011), associei-a ao contexto em que dialogo com a relação pesquisadora-experiência e justifico essa associação como uma prática investigativa em que é possível problematizar não apenas aquele que é nosso objeto de estudo, mas, também, a relação que estabelecemos com a verdade, com nossos pensamentos e conhecimentos.

Portanto, friso que esta pesquisa apresenta os sentidos da EI, tecidos pelo olhar e pelas experiências da pesquisadora/educadora e entrelaçados na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as). Nessa perspectiva, alinhavei fios e cores para essa tessitura que se compõe por:

1. Elementos que se apresentaram em diferentes dimensões a exemplo dos registros de ações e relato de experiências vivenciadas através de conversas formais e informais com familiares, crianças e educadores(as) durante o período da pesquisa, denominado nesta dissertação como *diário de bordo*.

2. Estudo dos materiais produzidos pela “EMEI Manoel de Barros” para reestruturação do Projeto Político Pedagógico (ano letivo 2012-2013), sendo esses:

2.1 Questionário sócio pedagógico, material produzido pela instituição, junto as famílias das crianças (julho/2012), cujo intuito consistiu em revisitar o Projeto Político Pedagógico.

2.2 Avaliação da EI, realizada pelas crianças durante os anos letivos de 2012 e 2013, tendo como referência o documento do MEC dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009).

2.3 Leitura do projeto Político Pedagógico e do Regimento da instituição (ano 2013/2014).

2.4 Leituras das atas registradas das reuniões pedagógicas durante os anos letivos 2012/2013.

2.5 Leituras do livro de ocorrências internas, onde consta o registro/justificativa das faltas das crianças.

3. Entrevista individual com seis educadores(as) e seis mães.⁴³

4. Entrevista com uma turma de Infantil I, composta por 35 crianças matriculadas na EMEI “Manoel de Barros”.

2.5 Bordando Trilhas -Tecendo os procedimentos investigativos

Ao discorrer sobre esses sentidos nos capítulos que seguem, sobre o tear dos três fios de sentidos, elejo alguns registros, que apresento durante esta dissertação. Para melhor compreensão e acompanhamento dos elementos que constituem esta cartografia, apresento o *diário de bordo*, no qual descrevo de forma minuciosa os procedimentos investigativos que fizeram parte deste percurso. Nesse diário registro as observações e experiências vivenciadas na instituição educacional durante a realização desta pesquisa. Relatos das minhas experiências profissionais com crianças, educadores(as) e famílias, que me instigavam a pensar os sentidos da EI.

a) Registros das reuniões pedagógicas: conforme consta no calendário da instituição educacional e em Portarias específica homologada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, a cada ano letivo é estabelecido um determinado número de reuniões pedagógicas, cujo intuito é subsidiar a formação docente e a construção do projeto político/pedagógico das instituições educacionais. As reuniões também possibilitam problematizar/trabalhar a formação dos(as) educadores(as) e revisitar as práticas pedagógicas, planejando e replanejando quando necessário. São subsídios para dar continuidade aos programas e propostas educacionais da SME, sua ocorrência deve ser registrada em “ata” específica do livro de reuniões pedagógicas e assinada por todas as pessoas presentes.

Destaco que, durante o ano letivo de 2012, foram realizadas na instituição em foco seis reuniões pedagógicas e durante o ano letivo de 2013, nove reuniões pedagógicas. Em 2014, a Portaria de SME 6447/13 estabeleceu um calendário diferenciado por conta dos jogos da Copa do Mundo, o que acarretou num período maior de férias escolares durante os meses de junho/julho, e na redução do número de reuniões pedagógicas para apenas quatro, no ano letivo de 2014.

⁴³ A escolha de seis familiares (mães ou pais) e seis (educadores(as) partiu da decisão de ter uma pequena amostra de entrevistas individuais, uma vez que há uma diversidade na produção de material empírico e minha expectativa era de com as entrevistas qualificar ainda mais o material sistematizado. Nossa preocupação não consistia em quantificar o material. Devido ao baixo número de pais que levam os(as) filhos(as) na EMEI, ficou mais difícil convidá-los para uma entrevista.

b) Avaliações da instituição: de acordo com a referida Portaria de organização das escolas municipais, as unidades educacionais devem no final de cada ano letivo realizar com comunidade e equipe escolar uma avaliação do trabalho desenvolvido. A finalidade dessa avaliação é que a equipe possa ao início de cada ano letivo, visitar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e qualificar as práticas considerando todos os atores envolvidos. Nesse contexto, e considerando a relevância da participação das crianças no processo, as que permanecem na instituição educacional são convidadas ao final do ano letivo a participar desse processo de avaliação que ocorre sob orientação e coordenação da equipe gestora, em específico da coordenação pedagógica. Elas foram entrevistadas individualmente (anexo C), e o resultado dessa avaliação torna-se subsídio para o planejamento do Projeto Político Pedagógico e das práticas curriculares para o próximo ano letivo.

Destaque-se que os critérios para avaliar a educação com as crianças foram estabelecidos pela equipe educacional durante o ano letivo de 2012. Inicialmente, o grupo entendeu que a avaliação deveria ser individual e intermediada por um profissional que não fosse educador(a) da turma, com vistas a evitar qualquer forma de coerção e constrangimento durante o processo de avaliação. Desta forma, no final do ano letivo de 2012 (primeira semana de dezembro) e final do ano letivo 2013 (primeira semana de dezembro), as crianças foram convidadas para avaliar a qualidade da EI. No ano letivo 2012, participaram 131 crianças. O processo durou três dias e cada criança demorou em média cinco minutos para responder as questões que constam no anexo. Com o intuito de deixar as crianças à vontade durante o processo, foram compostos grupos de cinco crianças que ficavam brincando, enquanto uma por vez participava da avaliação. A avaliação foi realizada pela coordenação pedagógica e era acompanhada por educadores(as) que não atuam nas salas de aulas e/ou diretamente com as crianças. Ao final do ano letivo de 2013, a avaliação das crianças contou com a participação de 188 crianças e, como dito, pautou-se nas dimensões que norteiam os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (2009). No mesmo processo, as famílias, funcionários (as) da unidade também participaram, conforme imagens a seguir:

Figura 07: Crianças avaliando a instituição de Educação Infantil

Fonte: Acervo da instituição.

Figura 08: avaliação da qualidade da educação infantil realizada com educadores(as), famílias e crianças(2013).

Fonte: acervo da instituição.

Figura 9: Plenária de Avaliação da Qualidade da Educação Infantil (2013)

Fonte: acervo da instituição.

c) Entrevista individual com mães e educadoras(es): no terceiro trimestre do ano letivo de 2014, após aprovação da pesquisa no Comitê de Ética, foram realizadas as entrevistas individuais com educadores(as), mães e a entrevista com as crianças. Como critério para a escolha/convite para participação das entrevistas, convidei de forma aleatória as mães que vejo diariamente na EMEI (mas com quem não tenho contato aprofundado), para saber o que pensam sobre a instituição com em relação aos(às) educadores(as). Durante os meses de junho, julho e agosto de 2014, e respeitando a disponibilidade dos(as) educadores(as) e das mães, fui apresentando o projeto de pesquisa, o termo de consentimento em anexo, e, após agendamento prévio, realizando individualmente as entrevistas que duraram em torno de 45 minutos a 1h 20 min. As entrevistas foram realizadas em uma sala isolada, gravadas, digitadas, transcritas conforme a fala das participantes. Ao término de cada entrevista, após a transcrição, a folha foi impressa e após leitura e concordância com o escrito, foi assinada e rubricada pela entrevistada.⁴⁴

2.6 Participantes da entrevista

Os (as) educadores(as) que participaram direta e indiretamente deste estudo compõem um grupo de 20 mulheres e dois homens. Dessas 20, quatro estão na profissão há mais de 20 anos. O grupo maior é composto por educadores(as) que atuam na área entre 10 e 12 anos. Do grupo de educadores(as) da EMEI “Manoel de Barros”, seis acumulam cargos e trabalham uma média diária de oito horas/aulas com as crianças: três na mesma instituição, duas em Centro de Educação Infantil e três como alfabetizadores na rede municipal e estadual. Há também um grupo de seis educadores(as) que adoeceram durante o exercício da profissão, foram readaptadas e hoje atuam no suporte pedagógico. A equipe gestora é constituída pela direção, assistente de direção e coordenação pedagógica. Para participar dessa entrevista, foram convidados(as) quatro educadoras e dois educadores. A pesquisa foi apresentada à equipe de educadores(as) no início do ano letivo 2012. Porém, as entrevistas foram realizadas somente no início do segundo semestre de 2014. Toda

⁴⁴ O resultado das entrevistas e problematização do material sistematizado estão entretecidos entre os fios de sentidos que crianças, educadores (as) e familiares atribuem à educação infantil nas paisagens que seguem a sequência desta dissertação.

a equipe estava ciente da pesquisa, e o combinado era que, após o término desse estudo, seria feita uma apresentação à equipe docente, às famílias e, em linguagem simplificada, às crianças. Os (as) educadores (as) que participaram diretamente das entrevistas foram convidados(as) pela pesquisadora.

Na sequência, será apresentado um pouco da história de vida dos participantes das entrevistas. Destaco que, por escolha metodológica, o resultado dessas entrevistas somente será apresentado e problematizado nos capítulos, isto é, paisagens que se seguem e fazem parte do tear. Portanto, serão entretecidos sob o olhar da pesquisadora e entre os fios que dão vozes aos sentidos que crianças, educadores(as) e famílias atribuem à Educação Infantil.

Educadores(as) entrevistados(as)⁴⁵

Rosa: professora há quatro anos. Iniciou sua carreira como educadora na EMEI, tem 33 anos, é solteira e não tem filhos. Rosana informou que trabalhar na Educação Infantil era um desejo que tinha desde criança, e destaca que sempre alimentou o imaginário da professora como uma mestra, um encantamento de criança, considerando a profissão mais linda do mundo. Rosana acredita que as crianças de hoje também pensam dessa forma, que se encantam com a profissão do professor. Ela acha que essa é uma profissão de grande responsabilidade, mesmo diante das questões do sistema, das políticas públicas, baixos salários e condições de trabalho. Considera a profissão gratificante.

Marcos: professor de Educação Infantil há 14 anos. Passou cinco anos afastado da sala de aula, como coordenador de projetos educacionais no CEU. Tem 44 anos e é casado, não tem filhos. Marcos entende que o professor da educação infantil é aquele que tem como objetivo desenvolver algo de positivo na formação do ser humano. Deve auxiliar a criança a se expressar, a cuidar de si, a socializar. Um dos motivos que o trouxe à educação das crianças pequenas foi fugir da burocracia dos registros do ensino fundamental. Na Educação Infantil, o registro é mais dosado e pode-se ter um maior contato com as crianças. Marcos está atuando na EMEI há quase dois anos.

⁴⁵ Rosa, Marcos, Lucimeire, Rogério, Mônica e Águia Negra são nomes fictícios dos(as) educadores(as) que trabalham na instituição educacional e que participaram das entrevistas individuais.

Lucimeire: professora há 25 anos, trabalha na EMEI há quatro anos, tem 45 anos. Mora com a mãe e tem uma filha de 16 anos. Acumula cargo na rede municipal de educação como professora de ensino fundamental I.⁴⁶ Lucimeire gosta de ser alfabetizadora, mas sempre gostou do ambiente da Educação Infantil, pois considera que, nas escolas de ensino fundamental, sempre foi muito acelerada. Dessa forma, optou por lecionar na EMEI. A escolha pela educação das crianças pequenas se deu pela necessidade de conhecer melhor o público da primeira infância, e mudar a rotina. Na época em que estudou, ela se identificou com esse público quando fez estágio na pré-escola. Para Lucimeire, ser professora da EI é estar em aprendizagem constante.

Rogério: professor na EMEI e no CEI. Ele é casado, tem 33 anos e não tem filhos. Fez magistério, formou-se em Pedagogia e Matemática. Para seguir carreira, escolheu a educação infantil por identificar-se mais com o trabalho com as crianças pequenas, que alega serem mais receptivas à aprendizagem.

Monica: tem 35 anos, é casada, tem uma filha pequena, é professora há 11 anos, e também atua na alfabetização de adultos. Ela diz que optou por fazer o concurso para professora de educação das crianças pequenas após vivenciar a experiência de estágios, na época em que cursava o magistério no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM). A professora descreve momentos muito agradáveis e gratificantes no trabalho com as crianças pequenas.

Águia Negra:⁴⁷ tem 49 anos e é professora da primeira e segunda etapa da Educação básica desde 1996, sempre na rede municipal de São Paulo. Está readaptada há 9 anos após avaliação psiquiátrica. Mora com duas filhas e tem um neto de dois anos, que ajuda a criar. Na prefeitura de São Paulo, tem dois cargos: um na EMEI, e outro na EMEF. Águia Negra conta, emocionada, que sente falta de seu trabalho na sala de aula, que ser readaptada pela Psiquiatria cria certos estigmas, e faz com que ela perca o sentido de sua profissão como educadora.

As famílias que participaram da pesquisa.

⁴⁶ Os(as) professores(as) de ensino fundamental I são os que, na rede municipal de educação, trabalham com as crianças que estudam do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Na rede municipal de educação de São Paulo, os professores concursados (efetivos) podem optar por lecionar em EMEIs ou EMEFs, no ensino fundamental I.

⁴⁷ Os participantes da entrevista puderam escolher o apelido pelo qual seriam tratados durante a entrevista e como seriam apresentados nesta dissertação.

Tiana: mãe de criança matriculada na EMEI, 33 anos, não tem emprego, estudou até o ensino fundamental. Reside próxima à instituição educacional, na Cohab Juscelino, a menos de 10 minutos da escola.

Hellena: mãe de criança matriculada na EMEI, 25 anos, casada. Tem um filho e trabalha como assistente administrativa numa instituição de ensino particular. Cursa o ensino superior em Administração. Também reside próximo a unidade educativa.

Carol: mãe de criança matriculada na EMEI, tem 30 anos, é casada e trabalha como assistente de telemarketing. Mãe de filho único, queria colocá-lo na EMEI para que ficasse menos tempo sozinho e aprendesse a conviver com outras crianças.

Dália: vive com três filhos na área de ocupação há 30 minutos de caminhada da instituição educacional. Tem 48 anos e trabalha como autônoma, fazendo salgados numa fábrica. Dália matriculou seu filho na EMEI porque esperava que ele pudesse ter um melhor aprendizado, com mais preparo para entrada no ensino fundamental.

Vera: avó de criança matriculada na EMEI, é casada, 61 anos, pós-graduada em Artes e tem três filhos adultos. Vera é servidora pública e trabalha como agente escolar na Prefeitura Municipal de São Paulo. Conta que sua neta é filha única e, portanto, muito mimada. Foi matriculada na EMEI para que aprendesse a conviver com outras crianças e desenvolvesse melhor socialização.

Marlene: tem 41 anos, e é mãe de filho único. Ela conta que, quando chegou da Bahia, não conhecia quase ninguém. Mora em área de ocupação e sem opção de lazer e estrutura para se viver com as crianças. Preocupada com a necessidade de trabalhar e encontrar uma boa escola para matricular seu filho, as vizinhas lhe indicaram rapidamente a EMEI. Para Marlene, a escola é a melhor opção do bairro, não só pelo espaço de aprendizagem e convivência, mas pela oportunidade de lazer e cultura que oferta às crianças da região.

2.7 Fios que tecem os princípios éticos à realização da entrevista com seres humanos e, em específico, com as crianças

Partindo do princípio que a pesquisa não é um procedimento guiado apenas pela racionalidade, faz-se necessário reconhecer que esta não está dissociada da questão ética. Assim, é preciso considerar que toda pesquisa traz implicações éticas que podem variar de acordo com a sua natureza. Neste contexto, considero importante frisar que este estudo pautou-se por algumas preocupações éticas, entre elas a de preservar os sujeitos envolvidos, informar e solicitar autorização à chefia imediata (apêndice) sobre a pesquisa realizada na instituição educacional, assim como foi informado aos participantes seu teor. Coloquei-me à disposição para esclarecimentos, sempre que necessário. Por tratar-se de um estudo que envolve diretamente seres humanos e, em específico, crianças pequenas, esse teor também foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética.

2.8 Por que entrevistar as crianças?

Historicamente, a criança sempre foi compreendida como ser não falante, incapaz e teve, durante muito tempo, negada a possibilidade de ser compreendida nos termos das relações sociais que se estabelecem. Mesmo nos dias atuais, devemos reconhecer que ainda há um predomínio da visão adultocêntrica que nega às crianças o direito de falar sobre si mesmas, de suas expectativas, de seus desejos, de suas percepções de sociedade, família e escola. A opção de dar voz as crianças nesta pesquisa consistiu em qualificar e valorizar o seu olhar em igualdade com o dos adultos no momento de se pensar a Educação Infantil, invertendo a lógica tradicional. Entendo que essa é uma modalidade educacional que não pode ser simplesmente pensada para as crianças pelos adultos sem considerá-las em seu pensamento, querer e desejos. A metodologia de pesquisa com crianças pequenas é um desafio que não pode ficar restrito a uma única técnica. Sarmento (2007) destaca que as crianças são competentes e têm capacidade de formular interpretações da sociedade, de si próprias e de seus sentimentos. Preocupada em considerar as falas e saberes das crianças nesta pesquisa, adotei uma diversidade de técnicas que pudesse revelar o dito e não dito pelas crianças durante o tempo de estudo desta dissertação. Aqui pretendo não apenas versar sobre as crianças, mas também dialogar com elas. No lugar de adulta pesquisadora, procurei atentar ao que nos alerta Carvalho e Müller (2010) sobre o desafio de pesquisadores(as) de ouvirem as crianças, cedendo “à tentação de ouvir o que se pretende ouvir” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 67). Na oportunidade, foi preciso estar ciente de que as respostas

que viriam das crianças poderiam compor uma caixa de Pandora⁴⁸. Assim, lancei-me num mar de possibilidades de escuta.

Nesse sentido, é relevante destacar que esta cartografia apresenta os saberes e as falas das crianças em diversos momentos. Nas expressões verbais, interações e brincadeiras observadas, nas atividades realizadas pelos (as) educadores (as) - que, ao saberem deste estudo, às vezes se aproximaram para trazer suas contribuições - nas imagens, recursos audiovisuais e desenhos realizados pelas crianças, no material de pesquisa produzido pela instituição educacional e nas entrevistas realizadas. Segundo Ramos (2009), a pesquisa com as crianças, quando diversificada, prazerosa e divertida, contribui para uma melhor comunicação das crianças.

Foi necessário manter um olhar atento às várias possibilidades de escuta das crianças, das quais pudesse emergir sentidos e falares sobre a instituição educativa. Na entrevista com as crianças participaram diretamente 33 crianças, 18 meninas e 15 meninos, com idade de quatro a cinco anos, duas crianças faltaram na semana de realização das entrevistas. Mostrei e li para as crianças o termo de consentimento informado. Após a leitura, expliquei que também faria uma reunião com suas mães ou pais para pedir autorização sobre a pesquisa. As crianças que não quisessem participar poderiam falar para os responsáveis. Disse que as crianças poderiam escolher um nome diferente dos que elas possuem. Como num faz-de-conta que trocamos de personagens. Curiosas, algumas se aproximaram e

⁴⁸ Na mitologia grega, Pandora ("a que possui todos os dons", ou "a que é o dom de todos os deuses") foi a primeira mulher, criada por Zeus como punição aos homens pela ousadia do titã Prometeu em roubar aos céus o segredo do fogo. A caixa de Pandora é uma expressão muito utilizada quando se quer fazer referência a algo que gera curiosidade, mas que é melhor não ser revelado ou estudado, sob pena de vir a se mostrar algo terrível, que possa fugir de controle. Esta expressão vem do mito grego, que conta que Pandora foi enviada a Epimeteu, irmão de Prometeu, como um presente de Zeus. Prometeu, antes de ser condenado a ficar 30.000 anos acorrentado no Monte Cáucaso, tendo seu fígado comido pelo abutre Éton todos os dias, alertou o irmão quanto ao perigo de se aceitar presentes de Zeus. Epimeteu, no entanto, ignorou a advertência do irmão e aceitou o presente do rei dos deuses, tomando Pandora como esposa. Pandora trouxe uma caixa (uma jarra ou ânfora, de acordo com diferentes traduções), enviada por Zeus em sua bagagem. Epimeteu acabou abrindo a caixa, e liberando os males que haveriam de afligir a humanidade dali em diante: a velhice, o trabalho, a doença, a loucura, a mentira e a paixão. No fundo da caixa, restou a Esperança (ou segundo algumas interpretações, a crença irracional ou credulidade). Com os males liberados da caixa, a idade de ouro da humanidade teve fim. Acessado no sítio: <http://www.sohistoria.com.br/ef2/mitologiagrega/p1.php>

perguntaram o que precisavam fazer, e o que tinham que contar. Ao me verem sentar com um caderninho na mão, Clara foi logo se aproximando e dizendo:

Clara: “Anota no seu caderninho que eu gosto muito de ficar na sala que não tem carteira, porque lá dá para deitar, brincar e ouvir muitas histórias.”⁴⁹

Como a instituição estudada tem o hábito de praticar a escuta das crianças na realização da avaliação da qualidade da Educação Infantil, senti que elas estavam à vontade, familiarizadas com o tema e com a possibilidade de falar. Expliquei que, por ser uma turma grande, faria a entrevista com grupos menores e em diferentes contextos, mas que o meu objetivo principal seria entender como elas pensavam o espaço educacional. Assim, sempre que alguma criança quisesse me contar algo, poderia ficar à vontade para conversar comigo em qualquer lugar da EMEI.

2.9 Relatos da entrevista com as crianças

Primeiro dia de entrevista⁵⁰

Nosso primeiro passo foi à escolha do nome. Com auxílio da professora da turma, as crianças foram inventando seus nomes. Apenas duas crianças não quiseram trocar de nome e tiveram sua vontade respeitada⁵¹. Todas concordaram em participar e foram devidamente autorizadas pelos responsáveis.

No segundo encontro, disse-lhes que gostaria de passear na sala de leitura com um grupo de seis crianças. Todas quiseram participar. Junto à professora, fiz uma breve roda de conversa. Expliquei que haveria outros momentos, e que todos participariam de alguma forma.

⁴⁹ Clara refere-se à sala de leitura (também conhecida como Sala Rosa).

⁵⁰ Entrevistas realizadas na segunda semana de setembro de 2014.

⁵¹ Apesar de ter respeitado a vontade das crianças seus nomes não podem ser identificados no contexto das entrevistas.

Figura 10: Primeiro dia - roda de conversa - apresentação da pesquisa

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Na sequência, três meninas e três meninos se ofereceram e foram os primeiros a participar da entrevista. Os nomes escolhidos pelas crianças foram Carrossel, Barbie, Clara, Homem Aranha, Homem de Ferro e Feliz. Na sala de leitura, apresentei-lhes dois bonecos de fantoche e, como num teatro, disse que aqueles eram Lia e Pedro, duas crianças novas que estavam na EMEI. Contei-lhes que as “crianças” Lia e Pedro estavam ansiosas, pois era seu primeiro dia de aula, e elas não sabiam o que iriam encontrar na EMEI. “E agora? O que podemos fazer para ajudá-las? Como podemos fazê-las sentirem-se bem?”.

Figura 11: bonecos Pedro e Lia, utilizados na entrevista lúdica.

Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Depois da entrevista, apresentei às crianças o gravador. Disse que os havia gravado, e coloquei as gravações para escutarem. Ficaram encantadas. Perguntei se poderia passar aquelas falas para meu livro, e expliquei que não falei antes porque não queria que o gravador interferisse na naturalidade da situação. Expliquei

que aquele era meu instrumento de trabalho, como o lápis que elas usam quando vão fazer um desenho. As crianças ouviram e repetiram as gravações, brincaram com o gravador, permitiram que eu transcrevesse suas falas e, somente depois de saciada sua curiosidade, elas retornaram para a turma. Nossa primeira entrevista durou aproximadamente 1h20 minutos⁵².

Segundo dia:

Quando cheguei à sala, as crianças correram e me abraçaram, pois todas queriam que eu as escolhesse para participar. Entretanto, considerando a possibilidade de explorar diferentes caminhos na pesquisa com crianças, como sugere Ramos (2009), para esse dia havia outra estratégia de pesquisa organizada. Expliquei para as crianças que faríamos uma roda de conversa, e que todas participariam. Que eu contaria uma história, que conversaríamos sobre elas e depois elas poderiam produzir um desenho. Desta forma, iniciei apresentando o livro *A escola dos meninos felizes*⁵³.

Figura 12: imagem da capa do livro.

Fonte: <http://educacaoinfantilummundoadescobrir.blogspot.>

Durante a leitura algumas crianças foram se aproximando; queriam ver as imagens, comentavam as figuras. Fiz algumas intervenções para falar da escola de crianças maiores e, após a leitura, perguntei-lhes como elas imaginavam uma escola de meninos e meninas felizes.

⁵² O material sistematizado, resultante da entrevista com as crianças, será apresentado e problematizado na próxima paisagem, quando discorro sobre os sentidos da educação infantil para as crianças. O mesmo será feito com o as entrevistas dos(as) educadores(as) e das famílias.

⁵³ Esse livro, como todo artefato cultural, é passível de ser questionado. Não estou à margem dessa questão. Contudo, para os objetivos deste estudo, o material se mostrou muito pertinente.

Figura 13: as crianças folheando o livro.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após nossa roda de conversa (resultado que será apresentado no capítulo posterior a este), propus que desenvolvessem um desenho que procurasse retratar como seria pra elas uma instituição de meninos e meninas felizes. Ao término do desenho de cada criança, pude conversar sobre o desenho e os motivos que a fizeram produzi-lo, fazendo, assim, uma entrevista individual sobre aquele trabalho.

Figura 14: crianças produzindo os Desenhos

Fonte: Acervo da Pesquisadora.

Na paisagem que segue serão apresentados os sentidos da EI, representados pelas crianças da instituição educacional. O entrelaçamento dos resultados e análises das entrevistas realizadas com as crianças de uma turma de infantil I, com outras linguagens e formas perceptíveis de interpretar os sentidos que as crianças atribuem à Educação Infantil, apresentarão novos tons e cores para a paisagem que segue.

Paisagem III – Entretecendo os fios : Sentidos que as crianças atribuem à Educação Infantil

Figura 15: Autorretrato

54

Fonte: Acervo da instituição

Como eu vou saber da chuva
Se eu nunca me molhar?
Como eu vou sentir o sol,
Se eu nunca me queimar?

Como eu vou saber da terra,
Se eu nunca me sujar?
Como eu vou saber das gentes,
Sem aprender a gostar?

Quero ver com os meus olhos,
Quero a vida até o fundo,
Quero ter barros nos pés,
Eu quero aprender o mundo!

Pedro Bandeira⁵⁵

⁵⁴ Desenho produzido pelas crianças em atividade denominada autorretrato.

⁵⁵ Poema Vai já prá dentro menino. Extraído do sítio http://www.caravanapoetica.com.br/varal_de_poesias/pedrobandeira_infantojuvenil.pdf acesso em 19.01.2015

3.1 O que dizem sobre as crianças é o que as crianças querem?

“Estamos todos aí para lhes mostrar que o discurso está na ordem das leis; que a muito tempo se cuida da sua aparição” (FOUCAULT, 2007, p. 7).

No entretecimento dos fios do tear da pesquisa, tantos outros foram surgindo, à medida em que as crianças possibilitaram, através das suas falas, fazeres e quererem, compreender que há uma distância significativa entre os discursos que (nós adultos e instituição) produzimos sobre as crianças e o discurso que elas estão a produzir.

Trecho transcrito das entrevistas com as crianças⁵⁶.

Pesquisadora: as crianças aderiram à brincadeira com muita facilidade. Carrossel foi logo abraçando Lia:

Carrossel: Eu sei o que fazer para você ficar feliz. Lia, a escola é um lugar legal e cheio de amiguinhos. Vamos brincar no parque.

Pesquisadora: Feliz aproximou-se e, tirando Pedro das minhas mãos, disse:

Feliz: Posso levar? Pedro, você gosta de bola? Eu jogo bola na quadra, fica lá [*apontou pra fora, tentando mostrar a quadra*]. É bem pertinho do parque, você quer jogar?

Pesquisadora: As outras crianças aproximaram-se de Carrossel e Feliz, e também entrevistaram:

Barbie: Você tá triste? Não fica triste, Lia. Olha depois do almoço a mamãe vem buscar. É só ficar boazinha. Vai ser legal, você vai brincar, fazer atividade lá na sala amarela. Tem caderninho, lápis de pintar, tinta e massinha e a gente faz atividade.

Carrossel: Se ficar quietinha, bem bonitinha, pode brincar no parque.

Clara: A professora é legal. Ela só briga com os meninos bagunceiros e que brigam. Né, Homem Aranha, a professora briga quando faz bagunça, né?

Homem Aranha: O Homem de Ferro faz bagunça, o Ícaro faz, ele vive pensando. Eu não faço, viu, Pedro? Se você for bom menino, vai gostar da escola.

Homem de Ferro: Eu não faço bagunça, não é verdade.

Pesquisadora: Homem de Ferro aproximou-se de mim, e disse:

- Diretora, ele tá dizendo que eu faço bagunça...

Pesquisadora: [Barbie foi até uma das prateleiras e trouxe um livro].

Barbie: Eu vou contar uma historinha pra você. Você gosta dos Três Porquinhos? Tem que ficar quietinha para ouvir a história, tá bom?

Pesquisadora: [Barbie coloca Lia no colo].

Clara: É...conta a historinha para ela e pro Pedro. Vem gente, a Barbie vai contar historinha.

Homem de Ferro: Senta, vamos fazer a roda.

Carrossel: Todo mundo em silêncio, perna de índio, é hora da história.

Pesquisadora: Com Lia entre as pernas, Barbie foi contando por imagens a história dos Três Porquinhos. As crianças intervinham, participando e

⁵⁶ A transcrição da linguagem procurou respeitar o modo de falar das crianças.

corrigindo a conversa. Após a contação de história, as crianças tiveram a ideia de ir ao parque. Carrossel me perguntou:

Carrossel: A gente pode ir ao parque?

Pesquisadora: Vocês querem ir ao parque?

Carrossel: Sim, o parque é um lugar legal para brincar.

Pesquisadora: Apontando para os bonecos, ele argumentou:

Carrossel: Eles vão ficar felizes.

Pesquisadora: Sim, então vamos ao parque, mas não poderemos ficar muito, porque deve ter outra turma lá, tudo bem?

Barbie: Oba! Vamo no parquinho!

Carrossel: Vamo, trás ele. Nós vamos pro parque.

Homem Aranha: Tem que pegar a bola. Ele [o Pedro] vai jogar bola comigo!

Homem de ferro: Eu também vou jogar.

Feliz: Isso! Vamo montar um time de meninus.

Por meio de um dos trechos da entrevista com as crianças e do relato de Ana, teço neste tear os primeiros fios deste enredo e com eles sigo entretecendo outros fios de sentidos que se apresentaram no cotidiano e durante as entrevistas realizadas com as crianças.

Numa Segunda-feira fria, segunda semana de aula do ano letivo de 2012, sou surpreendida pela fala de Ana que, chorando, pergunta à mãe:

Ana: Por que tenho que ir para a escola?

Mãe: Você precisa ficar aqui porque eu preciso trabalhar.

A mãe respondeu com certa dureza e seguiu para o trabalho, enquanto Ana foi posta na porta de entrada da EMEI, aos prantos.

Ao me aproximar da Ana, indaguei sobre o porquê do choro. Ela disse que queria ir embora porque estava com sono. Depois contou que estava com dor de barriga. Conversei com ela e disse que logo, logo sua mãe iria voltar. Então ela me perguntou quando é logo, logo. Que seria depois de ela brincar, lanchar, fazer atividades e almoçar. Ana continua chorando, tento confortá-la e digo que vou ligar para sua mãe para que, assim que puder, ela venha buscá-la. Ana me surpreende porque diz que sua mãe não virá, pois está trabalhando. Ela sabe que precisa ficar na EMEI. Ela diz que tenho que ligar para o celular de sua mãe, e pede para ela mesma ligar. Pensei: será que Ana não confia em mim? Sabe que não ligarei para sua mãe? Tem clareza de que a mãe não virá? Com isso, mais uma vez dúvidas me assaltam: qual o lugar da criança na Educação Infantil? Como ela é compreendida nas suas individualidades? Sono, vontade de ficar só, de chorar, de ir ao banheiro, de brincar, ou de simplesmente nada fazer (Diário de Bordo – Fevereiro 2012).

No entretecimento dos fios deste tear, tantos outros foram surgindo, à medida em que as crianças possibilitaram, através das suas falas, fazeres e querereres, compreender que há uma distância significativa entre os discursos que (nós adultos e instituição) produzimos sobre as crianças e o discurso que elas estão a produzir.

Ana é uma das crianças matriculadas na EMEI que apresentou algumas das inquietações iniciais que me levaram a contestar os regimes de verdades e as discursividades que produzem os sentidos do espaço educacional. Observar, nas ações do dia a dia, as manifestações das crianças em suas diferentes linguagens como o choro, o riso, as formas de brincar, a passividade diante das situações muitas vezes impostas pelo adulto, as transgressões, as falas contestadoras que em alguns instantes nos surpreendem diante de colocações inesperadas. Isso provocou-me a inquirir se os sentidos que nós adultos atribuímos à EI - como os (re)produzimos nas ações e propostas que dão forma às práticas curriculares - estão entretecidos nas expectativas das crianças que frequentam a instituição.

Considerando que somos sujeitos produzidos pelas tecnologias do eu (LARROSA, 2010) e que as tecnologias são as formas encontradas para agir sobre os sujeitos ou sobre si por meio de estratégias de regulação e disciplinarização. Indagar sobre esse conjunto de maquinarias que nos captura e envolve-nos na produção de verdades sobre essa primeira etapa da educação das crianças é fundamental. É preciso problematizar esses sentidos, a fim de interpelarmo-nos sobre os modelos de Educação Infantil que estamos produzindo e defendendo como predominantes. No que reverterá a educação produzida e pensada pelos adultos, para as crianças? Será que os sentidos que atribuímos à institucionalização da EI não estão restritos às nossas necessidades, dentro do mundo adulto, moderno e do trabalho? Será que, diante das nossas necessidades e expectativas, não nos esquecemos de pensar na criança enquanto categoria geracional, como sujeitos também dotados de desejos e expectativas para com a Educação Infantil? O que impossibilita a instituição educativa como garantia de direito da criança e espaço de formação de futuro de uma geração? Sobre essas questões, Bujes (2007) apresenta-nos a questão da governamentabilidade e do cuidado de si. A partir do conceito de biopolítica, provoca-nos a pensar sobre o governo⁵⁷ da infância, apresentando esse elemento como um exercício de poder sobre as crianças.

Na condição de adulta, de atuante na educação e sob essas inquietudes passei a indagar sobre nossas práticas e sobre os sentidos que atribuímos à

⁵⁷ Bujes (2007) define o termo governo como a acepção de governação ou governança, no sentido de ato de governar-se, para distinguir de Governo (relacionado a administração superior, como poder executivo que se encarrega da gestão do Estado). A autora justifica a utilização do termo como uma diferenciação de governo para então significá-lo como ato que se exerce sobre uma pessoa ou que ela exerce sobre si mesma, para controlar suas ações.

instituição educacional. Até que ponto os adultos estão reproduzindo regimes de autocontrole e regulação das crianças, estabelecendo através de nossas falas, práticas e ações que dão sustentação aos regimes de verdades e à normalização? Será que a nossa função como educadores(as) é exercer novas formas de controle e regulação sobre as crianças pequenas? Bujes (2007) alerta sobre essas questões ao afirmar que “a educação para a infância insere-se, pois, num conjunto de tecnologias políticas que vão investir na regulação das populações através de processos de controle e de normalização” (BUJES, 2007, p. 25).

É neste contexto, alicerçado em regimes de verdade dominantes, que Bujes (2007) reporta-se a Foucault e nele encontra respaldo para refletir sobre a maneira como são operadas e naturalizadas as concepções de infância, de forma a “apagar” a percepção do seu caráter fabricado. Essa é uma das questões consideradas para problematizar os sentidos atribuídos à essa etapa educativa e interpelar se não estamos colaborando com esse processo, na medida em que (re)produzimos verdades sobre a criança, a vivência das infâncias e a EI.

Essas indagações foram surgindo quando vivenciei e observei as crianças, durante as acolhidas nos horários de entrada. Algumas delas chegam chorando porque estão com sono. Nas manhãs frias, elas gostariam de dormir até mais tarde. Porém, descobrem que não podem fazê-lo. Por que não podem? Quais são as reais necessidades das crianças? O que os especialistas dizem, escrevem e determinam sobre o ser criança? Quais são os discursos de verdade que produzem as crianças na instituição educativa? Quem está autorizado a falar sobre, pelas e para as crianças? As crianças são ouvidas ou suas falas são produzidas? Será que essas questões estão relacionadas porque os que governam os infantis o fazem na perspectiva das necessidades da população adulta inserida no mercado do trabalho?

As situações e questionamentos acima nortearam essa paisagem. Para que serve a EI, para as crianças? Por que as crianças pequenas precisam ir à instituição? Como elas compreendem essa questão? A indagação de Ana denuncia a imposição de uma necessidade adulta e não infantil: “ter” que ir para a EMEI é um dever e não um desejo de Ana manifestado naquele dia. Por que ela tem que ir à instituição educativa? Por que não pode escolher? Ou pode? No ensejo de melhor compreender essas inquietações teceremos com falares e saberes das crianças, trazendo para problematização os apontamentos apresentados durante todo o

percurso dessa pesquisa⁵⁸. A indagação de Ana desestabiliza as verdades construídas sobre a instituição educativa e os direitos da criança de frequentá-la. Será que para as crianças o acesso a primeira etapa da educação básica é um direito ou dever? Ou as duas coisas? Afinal, o que querem as crianças?

Hoje participei da roda de conversa da turma Monteiro Lobato. A educadora Vera conversava com as crianças. Uma delas (Maísa) chorava porque não queria ir para a escolinha. A educadora aproveitou a oportunidade para conversar com as crianças sobre o assunto.

Julia: Eu vou para escola porque minha mãe trabalha e eu não tenho com quem ficar. Mas eu não choro, eu gosto de ficar aqui”.

Tainá: Minha mãe trabalha e meu pai também. Eu fico na escola e na minha avó.

Tainá diz que vai para a escola porque gosta, não porque não tem com quem ficar.

Rayan: Venho para a escola aprender a ler e escrever. Depois fico com a tia que cuida [de mim].

Guilherme: Toda criança tem que ir para a escola. Na escola a gente aprende a ser gente grande, aprende a escrever o nome no caderninho e, quando crescer, vai poder trabalhar.(grifo nosso).

Lara: Venho para a escola porque gosto de brincar. Gosto de brincar no parque e na brinquedoteca.

Várias crianças se manifestam com a fala de Lara, e começam a contar os lugares que gostam de brincar quando estão na instituição. Enquanto observo e registro a roda de conversa, Pedro se aproxima e fica me chamando de professora Helena. Tudo o que Pedro diz é “Sim, professora Helena”⁵⁹.

Pedro: Professora Helena, eu não gosto de acordar cedo, mas gosto da escola. Gosto de brincar e de hora do lanche (Diário de bordo – fragmentos da roda de conversa, março de 2013).

Não há dúvidas de que as crianças, quando ouvidas, contribuem para (re)significar o cotidiano na E.I, trazendo saberes e quereres que podem enriquecer e contribuir para uma educação que prime pela garantia dos seus direitos a uma educação de qualidade.

Assim como Ana, as crianças na roda de conversa atribuíram sentidos a sua estada na EMEI, dizendo o que pensam e gostam do lugar, influenciando e sendo influenciadas pelos adultos. As crianças aparentam compreender os motivos que as fazem ir à instituição todos os dias. Algumas gostam, outras acham que precisam ficar na EMEI porque não têm com quem ficar. Outras porque precisam aprender a

⁵⁸ Entre eles, destaco os que envolveram as crianças e já foram descritos no capítulo metodológico: entrevistas, registro das entrevistas, observação da brincadeira no parque, contação da história *A escola dos meninos felizes*, roda de conversa, desenhos realizados pelo grupo entrevistado, os relatos de experiências registrados no diário de bordo e a avaliação da instituição de Educação Infantil realizada pelas crianças entre os anos 2012 e 2013.

⁵⁹ Professora Helena é um personagem da novela *Carrossel*.

ler e escrever. Em comum, todas demonstram que aquele é o espaço onde gostam de ficar quando brincam, interagem e convivem com outras crianças. Observo na fala de Guilherme a reprodução e incorporação dos falares de muitos adultos para justificar porque as crianças precisam ir à instituição. Entretanto, também vejo nessa fala um sinal de alerta que nos instiga a pensar o que a instituição tem feito com as crianças. De onde Guilherme trouxe e incorporou este discurso adultocêntrico? Ou será que ele é o resultado de uma educação que produz uma criança-adulto em miniatura? Será este um dos sentidos da Educação Infantil, o de fabricar mini-adultos, como no desenho de Tonucci?

Figura 16: a máquina da escola (TONUCCI, 1970) ⁶⁰.

Fonte: TONUCCI, F. *Com olhos de criança*, 1988, p. 95

⁶⁰ Nota da autora: esse desenho foi elaborado na Itália (1970), num período em que as crianças com “desajustamentos” emotivos e/ou escolares eram sujeitas à segregação no sistema escolar, sendo agrupadas em classes separadas.

As indagação de Ana: “Por que tenho que ir a escola?”, e as colocações de Guilherme apresentaram elementos relevantes, provocando outros olhares e instigando-nos a colocarmos em xeque as verdades produzidas até o momento. É um direito? É um dever? Ou as duas coisas? Que discursividades estão presentes no espaço educativo? A instituição educacional é para as crianças, é um direito adquirido pelas crianças e pelas famílias, mas, sabemos, elas têm que ir para a instituição porque mães e pais trabalham. É um espaço educativo para a criança “aprender a ser gente grande”. Que gente grande imaginamos que as crianças devam ser? Nas matizes da entrevista com as crianças, encontramos a regulação (ficar quieto) e a presença de uma vinculação ao mundo do trabalho. Há também uma certa oposição entre brincar e fazer coisas sérias, como ler e escrever. Sim, esperamos que as crianças cresçam e trabalhem, mas não podemos aderir à ideia sem a problematização da existência pautada num vir a ser que pode simplesmente ser a reprodução das relações produtivistas que o capitalismo encerra. Aprender a escrever o nome no caderninho é aprender a ser alguém que será grande, atenderá pelo nome e poderá trabalhar. Há espaço para brincadeira neste mundo adulto, já anunciado aos 4 anos? As tecnologias do eu já nos capturam como peças do mundo do trabalho?

3.2 Quando a infância escapa.

Acreditando na coexistência de várias infâncias e que, em uma de suas facetas, ela é o indecifrável (LARROSA,1998), é possível pensar que, mesmo no espaço institucionalizado que cria, condiciona, controla e regulamenta as vivências dessas infâncias, há momentos em que esta profana a institucionalização do espaço educativo e se apresenta entre as interações das crianças.

No percurso de registros de experiências e memórias, fui observando as crianças em suas brincadeiras cotidianas, nas conversas informais, e alinhavando as formas como elas driblam as regras de disciplina, dialogam e constituem acordos entre seus pares. Assim, elas vivenciam os imprevistos que escapam ao controle dos adultos e produzem culturas de infância. Com meu *diário de bordo* e os fios de tear, muitas vezes debrucei-me entre as crianças e busquei nas suas especificidades compreender como vivenciam a infância quando estão na instituição.

Nessas observações, verifiquei os lugares em que a criatividade e a imaginação possibilitam às crianças reinventarem novas formas de ser e estar.

Era a primeira festa dos aniversariantes do ano. As educadoras foram aos poucos descendo com as crianças. Antes dos parabéns e do bolo, desenvolveriam atividades com brincadeiras lúdicas. Decidiram que fariam a dança das cadeiras e a brincadeira da bexiga. As crianças estão eufóricas, querem brincar, correr, pular. Algumas educadoras organizam os espaços e outras controlam as crianças. Dizem que todas vão participar, mas elas escolherão quem participará e que será uma turma por vez. As crianças precisam ficar sentadas, assistindo, sem fazer bagunça. Observo que uma turma se destaca. Respeitam a regra do ficar sentados, mas criam uma forma de transgredir. As crianças sentadas cantam com a música, batem palma e dançam com o corpo "censurado", movimentando-se apenas da cintura para cima. Depois, envolvem-se na gincana e iniciam um grito de guerra que não é motivado pelas educadoras. A euforia daquela turma contagia as outras, que passam a adotar o mesmo comportamento (Diário de bordo, março de 2012).

Apesar de estar presente numa atividade lúdica que deveria ser interativa, saltava aos olhos o predomínio da relação de poder e controle da disciplina na relação entre adultos e crianças. As crianças, por sua vez, resistiram a disciplina, transgredindo as regras e impondo seu canto, suas palmas e contagiando as outras crianças que também passaram a cantar e aplaudir. Não havia como controlar o canto e a alegria que contagiava todo o grupo e a brincadeira fluíu. Na ação das crianças percebi naquela festa uma das resistências à captura da infância e uma forma de produção de cultura infantil que, na ausência da liberdade de dançar, correr e pular, se expressaram coletivamente cantando e aplaudindo, criando palavras de ordem e torcidas organizadas para com as crianças que participavam da dança das cadeiras, o poder da população infantil foi se sobrepondo ao dos adultos, as palavras de ordem e o canto coletivo era uma forma de resistência à infância governada.

Esse poder que coexiste entre as crianças e entre crianças e adultos é quase unilateral, tem frestas e em diferentes momentos vividos na instituição educacional entre eles, as crianças se apresentam nas possibilidades de resistências ao disciplinamento e condicionamento dos corpos e mentes infantis. A avaliação da instituição de educação infantil com a participação das crianças é um bom exemplo para se pensar nas relações de poder, de controle e resistências como nos apresenta (2007).

Apresentamos alguns resultados das avaliações para compor a tessitura de sentidos da Educação Infantil na perspectiva das crianças: as crianças participantes da avaliação da qualidade da Educação Infantil, no final do ano letivo de 2012⁶¹, disseram que o que elas menos gostam de fazer, são atividades de escrita, leitura e vídeo, e que os espaços que menos gostam de estar na EMEI são as salas de atividades escritas (conhecidas como salas de gráfica – Lilás⁶² e Amarela).

Figura17: Sala de Atividades/Sala Amarela

Fonte: Acervo da instituição

⁶¹ No final de todo ano letivo, tendo como intuito avaliar o Projeto Político Pedagógico (P.P.P) da instituição, é realizada uma avaliação final com a comunidade escolar e com os funcionários da unidade. No ano de 2012, considerando alguns conflitos com referência à manutenção de ações pedagógicas, decidimos coletivamente sobre a importância de consultar as crianças. Foi realizada avaliação/entrevista com 121 crianças na primeira semana de dezembro de 2012. Na EMEI, o resultado das avaliações das crianças, com comunidade e educadores (as), contribuiu para que, no início do ano letivo de 2013, fosse revisitado o P.P.P da unidade, numa perspectiva que também considerasse os apontamentos feitos por elas.

⁶² A sala lilás é semelhante a sala amarela possui os mesmos recursos e o que muda é a cor e as turmas que a frequentam de acordo com a linha do tempo.

Figura 18: Recursos pedagógicos para atividades na sala amarela

Fonte: Acervo da instituição

Quando perguntadas sobre o que mais gostam de fazer na instituição educativa, elas responderam:

Lia (5 anos): Gosto de brincar, brincar muito, gosto de correr, bagunçar, gosto do parque e da brinquedoteca.

Bárbara (4 anos): Eu gosto de brincar no parque. Fico muito feliz quando brinco no parque.

Daniel (5 anos): O que mais gosto de fazer aqui na escolinha? Ah! Isso é fácil! Eu gosto de brincar! Brincar com os amigos, no parque, na quadra com bola, gosto de brincar com bolinha de sabão e na brinquedoteca, gosto de tudo! Mas gosto mesmo é de brincar até ficar bem cansado”.

O brincar é apontado pela grande maioria das crianças como o que mais as deixa felizes e é também apontado como motivo de tristeza quando tem este direito negado por algum motivo de indisciplina.

Duda (5 anos): Fico triste quando não vou à brinquedoteca porque a professora não leva.

Lucas (5 anos): [diz que fica triste quando] ... Vou ao parque e não posso brincar na balanço porque a professora não deixa.

Guto (5 anos): Não gosto de ir à sala de vídeo porque é muito chato, e tenho que ficar quietinho.

As crianças responderam, em considerável porcentagem, que para elas a instituição é o espaço do brincar. Assim, quando realizaram a avaliação sobre os espaços educativos e o que gostam de fazer quando estão na EMEI foi elaborados gráficos que apresentamos a seguir.

Gráfico I: avaliação realizada pelas crianças no ano letivo de 2012.

Fonte: Acervo da Instituição(2012)

Gráfico II :Lugar que as crianças mais gostam na EMEI

Fonte: Acervo da instituição

Os resultados das avaliações da instituição de EI realizadas pelas crianças estão exemplificadas por alguns gráficos corroboram na compreensão que, para as crianças, a Educação Infantil é o espaço da interação com os(as) amigos(as), cujo

sentido principal é brincar. Brincar entre crianças, com os brinquedos e no parque; brincar sempre, correr, pular, dançar. As crianças riam ao responder e diziam que gostavam de brincar, afirmando ficarem tristes quando não brincavam, quando não iam ao parque, quando o coleguinha não queria brincar e/ou quando a professora não deixava brincar. Outras questões de aspecto afetivo interferiram nos motivos que causaram tristeza nas crianças e muitas citam as relações de conflito entre os(as) amiguinhos(as), ou até mesmo o cuidado com o outro, ou seja, algumas crianças comentam que ficam tristes quando se machucam ou quando um(a) amiguinho(a) se machuca, quando a mãe atrasa ao vir buscá-las ou quando a professora briga.

As falas das crianças revelam que a afetividade se faz presente nas relações entre elas e os adultos. Elas se manifestam com alegria quando se sentem acolhidas, e com tristeza quando isso não acontece.

Por exemplo, Ju (5 anos) diz:

“Eu fico feliz quando a professora me abraça e eu posso abraçá-la”.

Na continuidade da avaliação da instituição, seis crianças declararam ficarem tristes quando a professora briga com elas. Ao avaliar os espaços educativos presentes na EMEI, e citar onde mais gostavam de estar, apresentaram preferência pelos espaços lúdicos e grande rejeição aos espaços cujas atividades são de sistematização da escrita, usados, muitas vezes, como disciplinadores.

Fernanda (5 anos) nos conta:

“Não gosto da sala de vídeo porque tem que ficar quietinha”.

Já **Ana** (5 anos) expressa:

“Não gosto da sala de leitura porque não pode fazer barulho”.

Gráfico III: Lugar que as crianças menos gostam na EMEI

Fonte: Acervo da instituição.(2013)

As avaliações apresentadas pelas crianças demonstram que elas rejeitam os espaços em que predominam as atividades de escrita (representados pelas salas amarela e lilás), e os que mantêm maior controle sobre os corpos e disciplinarização como, por exemplo, as salas de vídeo e leitura. Espaços que poderiam ser dinamizados e bem explorados pedagogicamente, mas parece serem também explorados por alguns(as) educadores(as) como espaços de governo. Destaque-se que as salas citadas possuem uma boa quantidade de recursos pedagógicos, que possibilitam uma diversidade lúdica para todas as atividades. Possuem jogos que estimulam a alfabetização, letras móveis, livros para leitura, gibis, massinhas, rádio para atividades com música, entre outras. No entanto, quando as crianças se reportam às salas, tecem reclamações muito semelhantes:

Ana (5 anos): Não gosto da sala lilás porque escrevo até ficar com a mão doendo.

Thiago (5 anos): Não gosto de fazer lição de a, b, c.

Bia (5 anos): Não gosto de fazer lição de caderninho.

Carla (5 anos): Não gosto quando termina de fazer lição e a professora manda abaixar a cabeça e ficar bem quietinho.

Lucas (5 anos): Eu também não gosto, a professora Flor. Quando termina a lição, ela manda a gente passar zíper na boca e diz que não quer nenhum barulho. Isso eu não gosto.

As avaliações que as crianças realizaram da instituição durante os anos de 2012 e 2013 vão ao encontro das falas que emergiram na roda de conversa, quando, durante a entrevista, contamos a história do livro: *A escola dos meninos felizes*. Nos registros que seguem é possível compreender um pouco mais dos sentidos que emergem quando o assunto é instituição de Educação Infantil, na percepção das crianças⁶³:

Pica-pau: A escola é assim, os menino são feliz...

Clara: Aqui é uma escola feliz. Quadro negro é lousa? Aqui tem quadro negro, mas a gente pinta, risca e chama de lousa, mas é legal.

Pedro: Aqui é uma escola feliz, mas não é só de menino, aqui também tem menina.

Carrossel: É verdade, meninos e meninas estudam juntos, crescem, namoram.

Barbie: É (...) a escola também é de meninas e elas são feliz. E mesmo quando tem lição, eu não fico triste.

Branca de neve: Eu fico feliz quando tem atividade de pintar, e tem tinta para colorir, mas não gosto de ficar recortando figurinhas pequeninhas, sai tudo torto e dói a mão.

Cinderela: Eu acho que aqui é igual à escola do livro, mas nossa escola é melhor porque tem meninos e meninas. Só não é legal quando tem muita lição de caderno, dói a mão quando faz muita lição, eu não gosto quando termina e a professora manda baixar a cabeça e ficar quietinho.

Lua: A professora manda baixar a cabeça e passar “zíper na boca”. No livro isso não acontece.

Homem Aranha: Na escola feliz os menino voa...eu sei voá... quero voá nas nuvens.

Hércules: Na escola feliz precisa acordar cedo? eu venho feliz pra escola, mas tenho sono. Fico cansado!

Pica-pau: É mesmo, uma escola feliz podia entrar depois do café e brincar bastante. Não precisa acordar cedo.

Clara: Tem brincadeira de montão, tem casa na árvore igual aqui.

Lucas: As crianças brincam, estudam, igual aqui... a gente faz comida, planta, tem festa de aniversário, brinca no pula pula, na escola do livro, não tem pula-pula.

Pedrinho: Eu gosto de plantar na horta, este ano não teve. E gosto quando o pai e a mãe vem junto na escola e tem festa. Todos participam, até meu irmão que não estuda aqui, brincou. Brincou naquele dia da festa, do pula pula.

Barbie: É, meu pai gostou do macarrão, disse que queria mais festa assim.

Carrossel: A escola é feliz quando tem festa, festa de aniversário, palhaço e quando a gente faz comida; ontem a gente fez bolo de milho e foi legal, eu comi tudo! A nossa escola é feliz!

⁶³ Como referido no capítulo metodológico, no segundo momento da entrevista com as crianças contei para as crianças a história do livro a “escola dos meninos felizes” e partindo dessa história realizamos uma roda de conversa e produção de desenho livre.

Cinderela: É foi legal, eu comi dois pedaços, minha mãe também sabe fazer, ela vai fazer amanhã.

Bela: Já sei, na escola feliz os amiguinhos não bate e a mãe não demora pra buscar.

Homem de Ferro: - Na escola feliz a professora não briga e a mãe nunca atrasa pra buscar. Eu fico feliz quando tem festa de aniversário e brincadeiras.

Bianca: Eu também gosto, festa de aniversário deixa a gente feliz!

Pesquisadora: - E triste? Será que existe uma escola das crianças tristes?

Chaves: Acho que sim, assim, quando acontece alguma coisa... Ó, quando o amiguinho falta, quebra o braço, se machuca, ou não quer brincar. Aí fica triste.

Huck: Eu sei, quando os amiguinhos não querem brincar. Quando não vai ao parque, e a professora muda de lugar na mesa, não deixa sentar junto.

Homem de Ferro: Quando tá chovendo, fica triste, não tem graça.

Clara: Quando tem que ficar quietinho muito tempo na sala de vídeo, eu acho isso triste. Não gosto. Gosto só quando tem pipoca.

Bruna: É triste quando tira a roupa das bonecas e não coloca, fica feio.

Homem Aranha: E quando a professora briga e coloca pra pensar do lado dela.

Hercules: Mas é só quem faz bagunça e não obedece. É triste quando vai ao parque e tem que ficar no quiosque, sentado do lado da professora. As crianças ficam brincando e ficar olhando, é triste.

Barbie: Eu fico triste quando minha mãe demora para buscar.

Bianca: Eu fico triste quando tem que dividir.

Pesquisadora: Como assim dividir? Dividir o quê?

Bianca: A professora falta e divide, aí tem que fica com outra turma.

Chapolin: Minha mãe não gosta dessa escola, ela está muito brava com o professor porque ele não faz escovação dos dentes.

Pesquisadora: Como assim? Essa turma não está fazendo a escovação dos dentes depois do almoço?

Crianças: Não!

Chapolin: Não! O professor não faz e minha mãe diz que tem que fazer, que vai vir aqui falar com a diretora.

Pesquisadora: Vocês acham importante escovar os dentes na escola?

Carrossel: Eu acho, se não estraga, a mulher do posto que veio aqui disse que tem que escovar três vezes.

Homem de Ferro: É, a médica que cuida dos dentes disse, são três vezes, ela disse e a gente não tá escovando nenhuma aqui, só em casa.

Pesquisadora: Sim, eu também acho muito importante; e acho que vocês estão certos e que a sua mãe também está certa em vir conversar na escola.

Diante da roda de conversa que ocorreu, e após o conto da história *Escola dos meninos felizes*, sugeri que as crianças fizessem um desenho livre sobre os sentimentos que o livro e a nossa conversa despertaram nelas, que soltassem a imaginação e representassem em desenho como se sentem quando estão na EMEI. À medida em que as crianças foram terminando seus desenhos, vinham me entregar. Então eu individualmente conversava sobre o desenho e, lhes perguntava sobre os sentimentos que as levou a fazer aquele desenho. Algumas falaram com bastante naturalidade, outras tiveram dificuldade para se

expressar. Vejamos alguns dos desenhos produzidos, e o que elas disseram sobre eles.

Figura 19: desenho de Pica-pau.

Fonte:acervo da pesquisadora

Pica-pau: desenhou um palhaço e justificou que o palhaço traz alegria, faz brincadeiras e a escola feliz é um lugar com muitas brincadeiras e alegrias. Além de Pica-pau, Lucas, Hércules e Clara também desenharam o palhaço. A referência repetitiva das crianças ao palhaço pode não reportar-se apenas à instituição como um espaço que deva ter alegria e diversão, mas também reporta a um fato recente, ocorrido na instituição. Na semana que antecedeu a entrevista lúdica, durante a Festa dos Aniversariantes, a instituição contratou um palhaço para um show de magia e interatividade. A apresentação aparenta ter sido marcante para as crianças, que se divertiram muito durante a festa. Penso que as crianças possam também ter interpretado o momento como um espaço de alegria.

Figura 20:Desenho Bianca.

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Bianca: ela fez um desenho alegre, que lembra o cenário das festas juninas. As crianças estão felizes, dançando ao ar livre, com muito sol. Ao conversar sobre o seu desenho, Bianca disse que, para ela, a escola é como festa com brincadeira, pula-pula e muita alegria, uma lugar onde é sempre possível brincar com as amiguinhas.

Figura 21: desenho do Homem Aranha

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Homem Aranha: ele desenhou um dragão, um avião e um bicho. Disse que se a escola é um espaço de imaginação, pode ter dragão, bicho e avião. Como ele é forte e não tem medo, pode destruir o bicho, matar o dragão e depois, com seus poderes, vai salvar as pessoas do avião. Homem Aranha incorporou a personagem do super-herói que adotou para substituir seu nome, e liberta sua imaginação como possibilita o livro *A escola dos meninos felizes*.

Figura 22: desenho de Huck.

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Huck desenhou meninos felizes brincando na sala de aula, desenhou a lousa e disse que ela não é chata como no livro, porque na escolas as crianças podem escrever e brincar na lousa, quando a professora deixa.

Figura 23: desenho de Homem de Ferro.

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Homem de Ferro: ele disse que se imaginou no monociclo, e depois saiu voando no foguete. Ao relacionar seu desenho com o livro, ele acha que a escola é um lugar feliz e, às vezes, triste. Por isso desenhou um menino alegre (colorido) e outro triste perto da lousa verde. Para o Homem de Ferro, escrever na lousa e fazer lição é legal, mas às vezes é cansativo.

Figura 24: desenho de Barbie

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Barbie: ela disse que desenhou uma menina (princesa) numa floresta encantada. Perguntada sobre a relação de seu desenho com a história que contamos, ela respondeu: “A menina está na escola dos meninos felizes. Nela, a imaginação é livre, pode fazer o que quiser, entendeu? Por isso a princesa está na floresta encantada”.

Figura 25: desenho de Cinderela.

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Cinderela: ela diz que tentou desenhar uma casinha, pois a escola feliz lembra casinhas. Mas justificou seu desenho, dizendo que só consegue desenhar quadrados e triângulos. Perguntei a ela o porque de a escola feliz lembrar uma casinha. E ela respondeu: “Ah, aqui a gente brinca de casinha na brinquedoteca, e também na casinha do parque. Eu gosto de brincar de casinha”.

Figura 26: desenho de Lua.

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Lua: ela desenhou uma menina e um menino brincando no parque, porque a escola feliz é a de meninos e meninas. O livro, porém, só fala dos meninos felizes. Ela não concorda. “Tem que ter os dois. Acho que uma escola só de meninos é muito triste”.

Figura 27: desenho de Barbie Enrolada.

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Barbie Enrolada: ela desenhou a família na escola. Disse que fica feliz quando tem festa, brincadeira, e a família pode ficar junto e brincar como no dia do pula-pula e da brincadeira de plantar no vaso, com o pai. A escola com a família é mais feliz.

Figura 28: desenho de Bruna.

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Bruna: “Eu queria desenhar bastante pessoas para mostrar minha família, meus amigos e a escola”. Ela disse que a escola é feliz quando está com os amigos e a família.

Figura 29: desenho de Pedrinho

Fonte:Acervo da Pesquisadora

Pedrinho: ele desenhou os meninos brincando no parque. Disse que “os meninos estão felizes porque o parque é um lugar que deixa as crianças felizes.

Figura 30: desenho de Branca de Neve.

Fonte:Acervo da Pesquisadora

Branca de Neve: ela disse que em seu desenho está no parque, em dia de sol, regando as plantas. “Ser feliz na escola é poder molhar as plantinhas em dia de sol”.

Figura 31: desenho de Chaves.

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Chaves disse que desenhou um menino triste, que ele fica feliz quando chega à escola. Mas não soube me responder porque.

Figura 32: desenho de Chapolin.

Fonte: Acervo da Pesquisadora

Chapolin disse que desenhou um rio e um menino atravessando-o, na corda bamba.

Os desenhos das crianças também vão ao encontro de suas falas. Ao desenhar livremente, elas recortaram alguns trechos que lhes foram significativos na história *A escola dos meninos felizes*. Outras associaram diretamente as experiências vivenciadas na instituição educativa, e marcaram na memória o episódio da lousa/quadro negro, que aparece em alguns desenhos como

representação da escola. A maioria dos desenhos representa espaços abertos. O sol está presente para simbolizar que elas estão no parque, local que se firma mais uma vez como o espaço de momentos felizes, na . As crianças também se permitiram imaginar e transgredir, como é possível no livro. A exemplo dos desenhos de Barbie e Homem Aranha pode-se interpretar que, se a instituição de EI se permite ser um lugar de livre imaginação, tudo é possível. Algumas crianças se preocuparam com o título do livro. Trazer para nossa entrevista uma história que fala de escola de meninos felizes tinha, além da motivação para falar sobre a instituição, a intencionalidade de verificar qual seria a percepção das crianças sobre as relações de gênero, tão presentes no título. Percebi que esta foi uma das coisas que mais chamou a atenção das crianças, emergindo logo no início da roda de conversa e fazendo-se presente na produção dos desenhos. Para as crianças, não deve existir uma escola só de meninos, menos ainda só de meninos felizes. Alguns trataram essa questão como de direitos iguais (“A escola feliz é de meninos e meninas”). A questão da igualdade entre e gêneros ficou perceptível na fala das crianças, além de contestada no grupo, no sentido de reafirmar que a escola não é um lugar só de meninos.

Durante a realização da entrevista (conforme citação inicial dessa paisagem), as crianças acolheram os bonecos Pedro e Lia e apresentaram-se receptivas ao jogo de faz-de-conta. Sabiam que estavam brincando de imaginar. Entretanto, é de suas falas que emergem as relações do cotidiano educacional, em que se percebe o quanto são fortes as questões morais e de disciplinamento dos corpos das crianças. Estas agem como se vivessem em negociação constante, e o bom comportamento é moeda de troca para aqueles que gostam de brincar e ir ao parque: “Se ficar quietinha, bem bonitinha, pode brincar no parque” (fala de Carrossel); ou “A professora é legal! Ela só briga com os meninos bagunceiros e que brigam, né?” (fala de Clara). Compreendemos que as crianças não apenas reproduzem as situações que vivenciam no cotidiano educacional. Elas também podem estar reproduzindo na interação com os bonecos a forma como possam ter sido acolhidas por educadores(as) ou por outras crianças no seu primeiro dia de aula ou como costumam acolher outras crianças no primeiro dia de aula⁶⁴.

⁶⁴ É importante destacar que as crianças na EMEI não vivenciam necessariamente juntas a mesma experiência do primeiro dia. As matrículas ocorrem durante todo o ano letivo, conforme desistências e surgimento de vagas.

O acolhimento que fazem com os bonecos elucidam mais uma vez que o local preferido das crianças é o parque. No parque brincam livremente longe da vigilância e do controle tão presente sobre os corpos infantis e que aparece também nas falas das crianças. A sala de leitura (sala rosa) apesar de ser um espaço organizado para hora da história, contos, narração e interpretação das histórias pelas crianças, é um local em que as crianças não apontam como preferido. As que disseram não gostar do espaço na avaliação da educação alegaram que não gostam porque têm que ficar quietinhas muito tempo, fazer silêncio e ouvir história; as crianças durante a entrevista reproduzem essa situação e mostram que, mesmo com uma estrutura física acolhedora, predomina o controle sobre os corpos infantis⁶⁵. Para ilustrar, **Homem de Ferro** disse: “Senta, vamo fazer roda”. **Carrossel** respondeu: “Todo mundo em silêncio, perna de índio, é hora da história”!

As crianças brincaram na atividade da caça ao tesouro, os grupos se fantasiaram de piratas, os textos estavam escritos e iniciou-se a caçada. As crianças, curiosas, seguiram por todos os espaços da EMEI, procurando as pistas, encontrando e atendendo aos comandos das educadoras. Na hora em que chegamos ao parque, a grande surpresa: as crianças esqueceram da brincadeira. Não havia mais caça ao tesouro. O parque era o tesouro e elas livremente só queriam brincar. Corriam para todos os lados, subiam, desciam, balançavam, brincavam. Caça ao Tesouro – Semana do Acolhimento (Diário de Bordo – observação de atividade de 08/02/2013).

Figura 33: caça ao tesouro I – atividade de acolhimento

Fonte: Acervo da instituição.

⁶⁵ Destaque-se que, para enriquecer o ambiente, a sala de leitura tem fantoches, espelho grande, pufes e arara de fantasias para que as crianças possam usar livremente a imaginação, e dramatizarem. Ocorre que, pelas narrativas, esse é um espaço não explorado nos recursos que proporciona, e as crianças ficam na maior parte das vezes restritas às histórias contadas pelos(as) educadores(as), em escuta silenciosa.

Figura 34: caça ao tesouro 2 – atividade de acolhimento

Fonte: Acervo da instituição.

O brincar (principalmente, o brincar no parque) está presente em diversos momentos, como nos diálogos das crianças durante a entrevista e no desenhos que elas realizaram.

Figura 35: momento da entrevista no parque

Fonte: Acervo da pesquisadora

Depois de observar as crianças brincando e interagindo por aproximadamente vinte minutos, chamei o grupo e disse: “Por hoje, nossa pesquisa chegou ao fim”. Acompanhei as crianças até a sala. Mais uma vez, a possibilidade de estar ao ar livre e explorar os diversos brinquedos fizeram com que as elas esquecessem os motivos que as levaram ao parque. Já havíamos vivido essa experiência em 2013, com toda a turma da manhã, durante uma atividade de caça ao tesouro. As crianças não apenas gostam do parque, por ser um espaço de brincar, mas porque nele elas sentem-se livres, sem policiamento, esquecem-se das regras e, combinados, libertam-se para o brincar, correm para todos os lados, brincam nos brinquedos com máxima liberdade, brincam de faz-de-conta, esconde-esconde, pega-pega e até o brincar imaginário da pesquisa com os dois bonecos foi substituído pela brincadeira ao ar livre. A sensibilidade de Carrossel e seu instinto humanista chamou-me a atenção: “E se ele fosse um menino de verdade? Ia ficar triste e chorando”. Carrossel não estava apenas fazendo de conta, ela estava cuidando de Pedro como espera que se cuide do outro. Por fim, deixou-se render pelo encantamento do parque, mas não sem acolher e brincar também com os bonecos (Diário de bordo: registro de observação da entrevista lúdica, 2014).

Durante a entrevista, as crianças interagiram de forma a retratar situações do cotidiano e simbolizarem muito dos sentidos da EI. As interações entre as crianças, durante a entrevista, sugerem o quanto essas são governadas, e nos instigam a pensar que muitas compreendem que na instituição educativa é preciso ser um “bom menino” ou “boa menina” para poder brincar no parque, “a professora só briga com as crianças que fazem bagunça”. As crianças retomam essas falas o tempo inteiro. “Se for bonzinho, se não fizer bagunça, pode brincar no parque”. A escola é legal para quem é bonzinho”. As crianças são governadas e repetem aquilo que vivenciam no cotidiano da EMEI. Assim, elas nos permitem perceber que o parque é ofertado como um presente àqueles com bom comportamento, que não fazem bagunça. Meninas como **Carrossel**, por sua vez, apresentaram preocupação e cuidado com o outro, que se diferenciou do comportamento dos meninos no parque. Esses, assim que chegaram, esqueceram que estavam vivenciando uma situação de entrevista. Deixando os bonecos de lado, foram direto explorar os brinquedos.

As meninas brincaram de casinha, simularam uma situação de cuidado com o outro e colocaram o casal de amiguinhos (bonecos) para dormir e, assim, se libertaram para brincar livremente no parque.

A brincadeira, tão presente na fala das crianças, se faz na Educação Infantil e também é tema principal do Projeto Político-Pedagógico da Instituição. Sobre a questão, Moretti e Silva (2011) alertam que a brincadeira é algo sério para as crianças, impossível de ser encaixotada em definições objetivas e estáticas. Nas palavras das autoras, “o brincar pertence à criança, é a sua dinâmica de vida, a sua

forma de participar, interferir e se relacionar com a sua cultura”. (MORETTI; SILVA, 2011, p. 35). “A brincadeira é algo dinâmico e revelador, que acontece de diversas formas e jeitos, misturada a um turbilhão de sentimentos. É vida, relação de poder, resistência, transgressão e cultura” (MORETTI; SILVA, 2011, p. 36).

Muitos são os olhares teóricos que justificam a importância do brincar e de brincar com as crianças. A brincadeira tem sido apontada por muitos (as) pesquisadores(as) da infância como espaço de relevância para o desenvolvimento da criança. Sejam individuais e/ou coletivas, justifica-se que as brincadeiras possibilitam às crianças desenvolverem experiências da vida real, libertarem a imaginação, desenvolverem a linguagem e as habilidades sociais através do convívio, da negociação e do estabelecimento das regras tão presentes nos jogos coletivos. Muitas das discursividades preconizam o brincar e apontam que as brincadeiras ajudam as crianças a compreender melhor o mundo, a ordenar seu pensamento, a expressar seus sentimentos, seus desejos, seus medos e preocupações.

É neste contexto que o brincar tornou-se pauta principal nos documentos que norteiam a Educação Infantil⁶⁶. O direito de brincar é garantido à todas as crianças, prescrito na Declaração das Nações Unidas dos Direitos das Crianças (1959), está presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), no qual faz constar, em seu artigo 16, parágrafo IV: “o direito à liberdade compreende os seguintes aspectos: brincar, praticar esportes e divertir-se” e também garantido nas novas diretrizes curriculares para Educação Infantil (2010), constando a brincadeira como eixo norteador para todas as outras linguagens de aprendizagem.

Nas instituições de Educação Infantil, mesmo que se façam presentes técnicas de aprisionamento e docilização dos corpos, as brincadeiras não se perdem nas vivências do cotidiano. As crianças brincam e reinventam formas de brincar em suas interações e, mesmo nos momentos em que as brincadeiras são orientadas e

⁶⁶ Em 2013 foi lançado no Brasil o programa Direito ao Brincar este programa é uma parceria entre 12 instituições, entre elas; o Instituto Brasil Leitor, a UNICEF, Pastoral da Criança, Instituto Alana, IPA Brasil e CENPEC também é mantido pela Rede Marista de Solidariedade e tem o intuito de mobilizar as políticas públicas e a sociedade no geral, para garantia do direito das crianças ao brincar. Em documento específico, o grupo justifica o brincar como a essência do ser criança. Nessa mesma perspectiva, a Rede Aliança pela Infância coordena vários eventos e ações, cujo objetivo é sensibilizar e mobilizar os diversos segmentos da sociedade para a importância do brincar. No sítio www.aliancapedainfancia.org.br é possível conhecer as especificidades dessas ações e suas áreas de atuação.

coordenadas pelas educadoras, elas ressignificam esse brincar, reinventando novas formas de interagir entre pares. As crianças brincam o tempo inteiro e nessas brincadeiras produzem e reproduzem culturas, constroem e dão sentidos às suas ações e vivências. Essas ações não poderiam passar despercebidas neste tear uma vez que reverberam muito dos sentidos que as crianças dão à Educação Infantil e que nem sempre estão verbalmente explícitos.

Esses sentidos estão riscados e desenhados pelas crianças nas interações e intervenções que vivenciam no cotidiano educacional e possibilitam compreender que, para as crianças, a instituição educativa não é apenas o espaço de ficar, enquanto mães e/ou pais trabalham, de brincar ou aprender coisas diferentes; é espaço de opressão e libertação, é espaço de reprodução e produção de culturas da infância, é o lugar em que muitas vezes se calam, mas também gritam e choram quando se sentem oprimidas, com medo ou assustadas por alguma coisa maior. Em alguns momentos, é o espaço que lhes tira e ao mesmo tempo lhes possibilita os primeiros exercícios de cidadania. Muitos são os sentidos e as possibilidades de compreender o que as crianças querem nos dizer. Nesses interditos de sentidos, não poderia deixar de tecer as observações registradas que remetem às interações entre crianças e reverberam em questões que possibilitam pensar o currículo e as políticas públicas voltadas à população de infantis que frequentam a EMEI.

Apesar da “EMEI Manoel de Barros” atuar na defesa do direito da criança, fazer constar em seu P.P.P uma proposta pedagógica que caminha na perspectiva da pedagogia da infância, reformular todos os anos seu projeto político pedagógico considerando o resultado da avaliação das crianças como umas das principais vozes na construção das questões curriculares e de organização dos espaços pedagógicos, percebo que muito há para ser feito na garantia dessa escuta; há barreiras no cotidiano pedagógico que estão além das discursividades que se preconiza tanto no âmbito da educação maior quanto nas resistências que ofertamos na educação menor. São sentidos que emergem da educação infantil, apresentam perspectivas diferentes para diferentes sujeitos que dela fazem parte e como resposta, apresentam resistências diferentes que se manifestam na ações e vivências do cotidiano pedagógico e nos provocam a pensar sobre o que estamos fazendo com aquilo que emerge das falas das crianças. Os dizeres das crianças precisam reverberar em novas práticas pedagógicas, novas formas de pensar o currículo e tratar as crianças dentro do contexto educacional.

A instituição tem dado alguns passos e avanços nesta direção e, entre linhas e alinhavos constitui-se num constante ganha e perde. Como os fios que entrelaçam as relações cotidianas, os laços e os nós se apresentam diante das velhas relações de controle e disciplina que se entrelaçam com o que há de novo na descoberta e na suposta compreensão da criança como sujeito participante.

Esses sentidos vão se equilibrando entre práticas que ora retomam a educação do final dos anos de 1970, ora se aproximam de uma educação mais comprometida com as propostas, voltadas a pedagogia da infância. Destaca-se que a instituição educativa faz constar no seu Projeto Político Pedagógico (PPP), na formação dos (as) educadores (as) e no regimento escolar a presença e escuta das crianças no processo de avaliação da instituição e na construção do PPP. Mas os ditos das crianças sobre as relações no cotidiano educacional apresentam que muito precisa ser feito nas práticas pedagógicas do cotidiano; muitas ainda são as relações de docilização dos corpos, o controle e as regras de disciplina. Um bom exemplo é o parque (lugar que as crianças mais gostam de estar) e que muitas vezes é usado pelos(as) educadores(as) como instrumento de controle e manipulação na troca do silêncio e quietude.

Não estamos propondo jogar fora tudo que foi construído na EI, nem descartando a necessidade de certa forma da disciplina, mas alertando que há uma organização que possibilita o condicionamento e facilita o governo da população infantil. Nessa perspectiva, um dos desafios é pensar nas possibilidades de educação e convivência nos espaços institucionalizados que transgridam o conjunto de maquinarias disciplinares que procura fazer da criança um ser submisso e docilizado.

Várias questões recorrentes nas falas das crianças contextualizam práticas pedagógicas de educadores(as). Elas me reportam às minhas experiências vivenciadas na pré-escola no final dos anos 1970, conforme relatei anteriormente. Naquele tempo as turmas eram tão numerosas quanto hoje. Se considerarmos o tempo em que foi institucionalizada a educação na cidade de São Paulo⁶⁷, foram simbólicas as mudanças quanto ao número de crianças por turma/classe. Na mesma cidade e bairro, mais de quatro décadas depois, o número de crianças reduziu de apenas cinco meninas (os) por turma.

⁶⁷ Em 2015, ano que se finaliza esta dissertação, a Educação Infantil na cidade de São Paulo irá completar 80 anos.

Na Avaliação dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (realizadas em 2013) as crianças participantes, matriculadas no período da manhã, também apontaram que não gostam quando o professor falta e tem que dividir as turmas, não gostam quando as salas estão muito cheias, "muitas crianças na sala" e destacam em porcentagem considerável que não gostam de acordar cedo. Gostam de ir à EMEI, mas algumas vão com sono e sentem-se triste\desanimadas⁶⁸.

Gráfico IV :Avaliação da Qualidade da Educação infantil –(2013)

Fonte: Acervo da instituição

Tive a oportunidade de colocar essa questão em debate promovido pela Secretaria Municipal de Educação, em seminários de avaliação da qualidade da Educação Infantil. O resultado das falas institucionalizadas sobre essa questão também não apresentaram perspectivas de mudanças:

Hoje participei de um seminário promovido pela SME e as instituições que aplicaram os indicadores de qualidade da educação infantil (BRASIL, 2009). Na oportunidade, fiz meu relato sobre a avaliação dos indicadores aplicados na instituição educacional e, representando a fala das crianças, disse que 14% das crianças matriculadas no período da manhã e participaram da avaliação da qualidade da EI apontaram que vão à instituição com sono e

⁶⁸ Participaram da avaliação dos indicadores da educação infantil 192 crianças no letivo de 2013.

que gostariam de poder entrar mais tarde na EMEI. Não fiquei surpresa até quando uma das representantes de DOT – Educação Infantil – SME gentilmente se justificou, dizendo que não era possível atender à reivindicação das crianças porque mexer com o horário de entrada na EI representaria alterar as jornadas de trabalho dos professores, e isso seria um grande problema. A redução do número de crianças por turma também seria inviável para o momento. Enfim, estávamos ali, discutindo a qualidade da EI, algo de extrema importância e sobre a discursividade de se respeitar a escuta da criança. Entretanto constatei que as reivindicações que essas apontam no âmbito da política maior eram indiscutíveis (Diário de bordo – Participação em Seminário da Qualidade da Educação infantil – maio/2014).

Como já dito, as necessidades das crianças e seus desejos são secundários quando percebemos que a EI também faz parte de um jogo de interesses que estão além das expectativas das crianças atendidas. Mexer com a estrutura desse jogo significa mexer com mães e pais que trabalham e precisam deixar seus filhos e filhas cedo na instituição educacional; significa revisitar a jornada de trabalho de professores(as) da rede municipal de educação e, conseqüentemente, iniciar uma batalha com os(as) educadores(as) da categoria e seus representantes sindicais. Nesta trama, entre necessidades do mundo adulto e infantil, os quereres das crianças se perdem e sua escuta fica apenas no plano discursivo institucionalizado.

Seria por isso que as crianças precisam ser disciplinadas para ser gente grande que tem nome e trabalha? Sobre essa questão, considero relevante pensar que assim como as crianças são governadas, os adultos também são sujeitos que foram e continuam sendo governados. Nos limites das capturas que vivenciam no mundo do trabalho, as possibilidades de ofertar resistências ao que não conseguem visualizar são limitadas. A fala das crianças sobre sono, horários, prazer, cuidados e afetos nos interpelam a pensar as relações que educadores(as) estabelecem com o mundo do trabalho e o cotidiano. Entre os desejos das crianças e as realidades do mundo do trabalho somos capturados(as) por um conjunto de maquinarias que pode nos imobilizar ou mobilizar no sentido de resistir no âmbito da educação menor Gallo (2007).

Criando possibilidades para atender aos desejos/necessidades das crianças como, por exemplo, acolhê-las quando chegam cansadas ou com sono. Uma alternativa seria criar no espaço educativo um “cantinho do sono”. Garantir um ambiente lúdico e acessível às crianças em todos os espaços educativos, aumentar as horas e atividades e espaços destinados ao brincar, reduzindo assim, as possibilidades das crianças ficarem muito tempo em espaços que possibilitam

atividades “escolarizantes” ou disciplinadoras. Outra proposta é investir na formação continua dos (as) educadores(as), trazendo e problematizando as falas apresentadas pelas crianças e famílias sobre as expectativas que apresentam sobre a instituição. Esses são caminhos que apontam para práticas de re-existências no cotidiano educativo.

As crianças apresentaram diversos sentidos que reverberam numa paisagem mosaica, e nos dizem que, para além do brincar, do horário e das relações de afetividades, também se preocupam com questões que remetem a cuidados. Chapolin e Homem de Ferro explicitam isso ao reportarem-se à escovação e à relevância nos cuidados pessoais. Se a instituição educacional é o espaço onde as crianças passam maior parte do dia, se aprenderam que escovar os dentes é um ato saudável, mas não têm autonomia para fazê-lo porque esta é uma atividade controlada por educadores(as) mostra que os corpos infantis estão cada vez mais controlados e condicionados pelo comando do adulto.

Na tessitura dessas paisagens, outras dimensões desenhadas e riscadas pelas crianças nos convidam a pensar o brincar com questões étnicas, de gênero e sexualidade, presentes nas brincadeiras das crianças, nas interações e nas vivências cotidianas da instituição de Educação Infantil.

As crianças estão na brinquedoteca. As meninas correm para o cantinho onde tem bonecas, panelinhas e cozinhas. Os meninos correm para piscina de bolinhas, pegam carrinhos e disputam as bicicletas e motocas para brincar no pátio. As meninas dizem que também querem brincar com as bicicletas. Os meninos reagem; **“bicicleta é brinquedo de menino! [grifo meu]”**. A educadora, que até então observava, interfere e divide as bicicletas. Dois meninos e duas meninas irão brincar juntos, depois irão revezar (Diário de bordo – outubro de 2012).

A educadora Flor disse que sempre é preciso intervir, e sempre divide as turmas em grupos, de forma a garantir que meninas e meninos tenham acesso a todos os brinquedos. Porém, também reconhece que não problematizou a questão com as crianças. Sobre essa questão, o professor Rogério diz que são comuns essas situações na brinquedoteca, e que ele sempre conversa com as crianças, mostrando que meninos também podem brincar de bonecas, porque quando crescerem serão pais, e também vão cuidar de seus filhos. Diz que mulheres também dirigem motos, carros etc. Logo, não existem brinquedos para meninas e meninos, e todos podem brincar com tudo. As crianças indagam, estranham a ideia de mulher dirigir moto, mas aceitam as regras e esperam sua vez para brincar com as bicicletas. Outras educadoras interagem da mesma forma, procuram garantir o brincar para todos. Outras não percebem o conflito ou preferem não interferir. Percebo que os meninos continuam a ser maioria com as bicicletas no pátio. Será que é opção das crianças? Será que é por ausência de intervenção de algumas educadoras? (Diário de bordo – outubro de 2012).

Hoje ouvi um relato triste: atendemos Luiza, mãe de Cauê. Ela veio dizer que vai retirar seu filho da EMEI, pois Cauê não quer ir mais à escola. A criança está constrangida porque usa trança nos cabelos, e três colegas sempre o chamam de menininha (...). Conversando com a coordenadora, ela relata que a professora foi logo negando a possibilidade do acontecido (...). Cauê é um lindo menino negro, e nos chama à atenção o cuidado e carinho com que sua mãe trança seus cabelos e assume sua africanidade (Diário de bordo – março de 2013).

Os relatos apresentados possibilitam registrar, problematizar e compreender outros sentidos que emergem nos bastidores da instituição educativa. As relações de poder, o cuidado de com o corpo e com o outro, as questões étnico-raciais, de gênero e sexualidade na infância, as formas de resistências, de aprisionamento e disciplinamento dos corpos e/ou de resistências e transgressão no cotidiano educativo. O entrelaçar desses fios trouxe algumas observações cotidianas da vivência na instituição anotadas em meu diário de bordo, enriquecidos com trechos das falas dos(as) educadores(as) e relatos das experiências por mim vivenciadas com as crianças, diante da possibilidade de mudanças e reflexões sobre as práticas.

As observações no diário de bordo apresentam crianças capturadas e, como tal, reproduzindo a mesma discursividade que vivenciam e aprendem com os adultos, seja na instituição educativa, seja na familiar.

Crianças e adultos não são sujeitos destituídos do poder. E nas situações de conflito - rodas de conversas, espaços de brincadeiras e aprendizagens - essas normas estão presentes e se manifestam de forma mais explícita. Observei que, na brinquedoteca, diante das disputas dos brinquedos, as crianças naturalmente vivenciam e reproduzem situações marcadas por desigualdades e preconceitos nas relações étnicas, culturais e de gênero. Essas questões tendem a ser reforçadas, trabalhadas e superadas nos espaços institucionalizados - escola, família, comunidades religiosas. Foucault (1988), ao discorrer sobre as relações de poder, discute a presença de vários tipos de poderes, entre eles os poderes periféricos. O poder, para Foucault, está presente em todas as relações. Apesar de nem sempre explícito, surge de forma produtiva e, como tal, produz, induz e constitui formas de saber.

Dessa forma, é possível compreender que, nas relações criança-criança, criança-adulto e adulto-adulto estão presentes relações de poder, e essas não estão destituídas de um saber. Assim, é possível problematizar e, quiçá, compreender

como as esferas de poder se consolidam nas relações constituídas, como são os mecanismos de legitimação, como estes mecanismos atuam como “centros” de poder e elaboram seu discurso e sua legitimidade.

Com a contribuição dos estudos de Louro (2001, 2003), Ribeiro (2012), Xavier Filha (2009, 2012), Cruz (1998), Meyer (2003) e dos estudos foucaultianos, a proposta é pensar sobre as relações de gênero e sexualidades das crianças na instituição e os dispositivos⁶⁹ que constituem essas questões.

Compreendemos gênero como uma elaboração social e cultural, produzida no contexto das relações de poder e saber que marcam nossos corpos e subjetividades, e delimita o que é ser menino, menina, feminino, masculino. Observando os diálogos entre crianças e educadores(as), é possível verificar o quanto crianças e adultos exercem relações de poder e reproduzem as diferenças de gênero no discurso da legitimidade, na hora do brincar.

O material empírico apresentado demonstra que as crianças são capturadas por um modelo de educação que preconiza diferenças e desigualdades entre meninos e meninas. Essas capturas se manifestam em diferentes momentos, nos momentos das brincadeiras quando as crianças separam os brinquedos culturalmente produzidos como os brinquedos de meninos e os de meninas. Nesses momentos, as discursividades das crianças também justificam que algumas brincadeiras são específicas para meninas, e outras para meninos. As educadoras, cujo olhar está sensível a essas questões, conseguem intervir de forma positiva. Por outro lado, a ausência deste olhar alimenta a desigualdade e os preconceitos nas relações entre as crianças.

Reportar-se às relações de gênero é um convite para pensá-la como um dos sentidos que emerge na instituição. É possível problematizá-la, a partir das distintas relações de poder vivenciadas na sociedade. Xavier Filha (2012) destaca que:

Desde que nascemos estamos interagindo com as mais diversas pedagogias de gênero que indicam a forma ideal de se ver o masculino ou o feminino. As cores rosa e azul constituem um dos elementos da pedagogia

⁶⁹ Para Foucault dispositivo é a rede que se estabelece entre um conjunto heterogêneo, que envolve os discursos, as instituições, as organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, os enunciados científicos, proposições filosóficas, morais e filantrópicas. Nas palavras do filósofo: “Os ditos e não ditos são os elementos do dispositivo”. (FOUCAULT, 1988, p.244)

de gênero que demarcam corpos e condutas de menina e de menino (XAVIER FILHA, 2012, p. 31)).

Reconhecendo que na instituição educacional predomina uma discursividade pedagógica que cumpre a função de contribuir para com as desigualdades de gênero, marcando as diferenças entre “coisas de menino” e “coisas de menina” e considerando as possibilidades de estabelecer nos bastidores da instituição práticas pedagógicas de resistência a esses dispositivos, penso nas possibilidades de uma EI que apresente no seu currículo preocupações com as temáticas étnico-raciais, relações de gênero e sexualidades e que, como tal, se traduza nas possibilidades de uma educação pelo desenvolvimento das crianças e por mudanças sociais, numa sociedade aberta ao plural, em que as diferenças não sejam motivo de perseguição, desqualificação e morte.

Este é um processo árduo, se considerarmos que somos capturados por um conjunto de maquinarias que produz sujeitos, leis e discursos de verdades sobre as crianças. Entretanto, também envolve possibilidades de resistência, recusas e sensibilidades, e pode fomentar práticas educativas de resistências, no sentido que propõe Gallo (2007), ou seja, em todos os sentidos possíveis que remetam a construção de relações de respeito às diversidades. Ao apresentar a metáfora das nuvens e a sexualidade da criança, Ribeiro (2012a) instiga as professoras da primeira etapa da educação básica a pensar em inúmeras possibilidades de abordar e inserir no currículo das crianças pequenas metodologias diferenciadas em que lidar com a sexualidade da criança não seja fazer uma “tempestade em copo d’água”.

A Educação Infantil tem dado importantes contribuições no processo de formação da criança, entre elas as que se referem à diferenciação do ser humano nas categorias “feminino” e “masculino”, presentes nas práticas explícitas e implícitas, protagonizadas pelas(os) educadores(as), em suas ações cotidianas.

Sabemos a forma como as relações são culturalmente construídas e que inúmeros padrões normativos apontam esses (as) profissionais da educação e as famílias como referências a serem seguidas pelas crianças. O olhar adultocêntrico está a predominar sobre as crianças, com possíveis capturas deste vir a ser presente nos discursos e nas técnicas de governo que possivelmente as influenciarão nas suas histórias de vida. Entretanto há sempre possibilidades de resistências e, como destacam Camargo e Ribeiro (1999), as crianças não são

apenas produção do poder, são também exercício de infinitas possibilidades de um devir criança. Essas possibilidades de devir-criança é uma resistência permanente, uma possibilidade de processos de transformação.

Somos sujeitos capturados por um conjunto de maquinarias. Sob as malhas que envolvem as relações de poder, trazemos desde o nascimento o resultado dessas capturas que determinam as expectativas sócio-culturais deste vir a ser menina ou menino. Nas instituições há um processo de naturalização da repreensão a qualquer tentativa ou ameaça de desvio dos planos compreendidos como normais ao olhar do outro. Neste sentido, quando confrontadas com os padrões comportamentais determinados pelos adultos para seus respectivos gêneros, as crianças são “vigiadas” e “formatadas” pelos adultos, na esperança que se tornem adultos e assumam o comportamento produzido pela sociedade na qual estão inseridas.

Para pensar os sentidos da Educação Infantil para as crianças e compreender na sua linguagem e interações como este está alinhavado ao cotidiano pedagógico, é necessário entender que a instituição educativa é também um espaço de possibilidades. De acordo com Louro (2001), este não é um lugar apenas para se transmitir ou produzir conhecimentos, mas também, para, fabricar sujeitos, produzir identidades étnico-raciais, de gênero e classe. Ainda de acordo com Louro (2001), poucas vezes a instituição escolar se preocupa em refletir sobre suas práticas excludentes e tendenciosas, surgidas na interação entre os diferentes sujeitos, uma vez que como instituição educativa está mais comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida esquecendo de atuar na busca de entender as diferenças e discriminações produzidas em seu interior.

Por outro lado, há nesta instituição a possibilidade de um porvir que se constitui nas ações entre os sujeitos que historicamente se permitem ao transformar, transgredir, resistir, quebrar os arames e arrancar as cercas das desigualdades constituídas, sejam essas através das relações sociais, de gênero ou das relações étnico-raciais.

Ao relacionar as relações de gênero e sexualidades na educação infantil, Xavier Filha (2012) lembra que as práticas pedagógicas de muitos(as) professores(as) contribuem para construção de um tipo de infância sexuada. A autora usa o termo “expressões da sexualidade” para designar as formas e os

saberes que possibilitam às crianças vivenciarem seus prazeres na descoberta de si e dos(as) outros(as). De acordo com Xavier Filha (2012),

O termo possibilita: (...) pensar as várias formas das crianças viverem a sexualidade como expressões (...) e pensar nas expressões como formas de comunicação das crianças e entre elas, como maneira de expressar suas vontades de saber, que são vivenciadas de diferentes formas, conforme diferentes são os sujeitos (XAVIER FILHA, 2012, p. 25).

Essa perspectiva é uma forma de compreender que as expressões de sexualidade na infância dependem das situações experienciadas, dos discursos que ela acessa sobre esse tema e da diversidade de interesse de cada criança.

As observações e experiências vivenciadas na instituição educativa, assim como os registros das crianças brincando e interagindo entre si e com os adultos, apresentam práticas discursivas que marcam a construção de diferenças e desigualdades nas relações de gênero. No entanto, também possibilitam problematizar a forma como educadores(as) se relacionam no discurso e na prática pedagógica com as expressões da sexualidade da criança no cotidiano educacional.

Frente às opressões impostas aos adultos que um dia foram crianças e que se perpetuam na educação dos meninos ou meninas, há sempre a possibilidade de um vir a ser. Adultos e crianças podem criar estratégias de resistências aos padrões socialmente aceitos, exercitando experiências e inventando novas formas de reinventar-se.

“Eu não poderia ser diferente, sou um homem numa profissão com predominância feminina. Como poderia alimentar as desigualdades que oprimem homens e mulheres? Então, quando estou com as crianças, observo o comportamento delas, observo muito (...) e provo-co-as a viver o novo, a perceber que não deve haver diferenças no tratamento de meninos e meninas. Por exemplo: quando as crianças brincam, os meninos querem carregar sozinhos a caixa de brinquedos, porque dizem que são fortes e as meninas fracas. Eu interfiro, digo que não, que as meninas também podem, que todos juntos usam a caixa de brinquedo (...). Percebo que os meninos têm mais preconceito que as meninas. Elas são mais ousadas, brincam de tudo, fazem tudo, aceitam qualquer coisa e não estranham. Já os meninos são mais resistentes (...). As meninas brincam de tudo, de carrinho, boneca, bicicleta e não demonstram estranheza em ver os meninos dançarem ou rebo-larem. Os meninos já ficam cobrando um do outro um comportamento mais condizente com a sua condição de menino (...). Acho que um dos sentidos da educação infantil é formar crianças na sua plenitude. As crianças devem aprender associando, brincando, imaginando e criando (...). Meninos e meninas devem ter as mesmas possibilidades, e isso independe das questões de gênero (trecho da entrevista com o professor Rogério).

O professor Rogério destaca que sua prática está associada à consciência de que ele não poderia ser um perpetuador das desigualdades de gênero. Como educador que escolheu a educação das crianças pequenas, ele se considera um “caso particular”, uma minoria a abordar essas questões. Com a preocupação de pensar as práticas pedagógicas, sem universalizar os discursos pedagógicos que se reportam a essas relações, é possível considerar que, da mesma forma que existe na instituição educativa um predomínio discursivo de manutenção e naturalização das diferenças de gênero, há também educadores(as) comprometidos(as) com essas relações e fazem delas um problematização constante no cotidiano pedagógico. Butler (1999) argumenta que o que marca as relações de gênero estabelecidas neste espaço educacional, entre as crianças e entre crianças e adultos, é o discurso. De forma que é nos espaços educativos que as diferenças exercidas e presentes nas questões de gênero são indissociáveis das práticas discursivas dos sujeitos envolvidos.

Penso que se essas questões fossem tratadas com maior seriedade no âmbito da educação maior e incluídas no currículo da educação, desde a primeira etapa da educação básica, facilitariam os caminhos para constituição de práticas curriculares mais preocupadas com o respeito às diferenças e manutenção das igualdades.

No âmbito da educação menor, é possível caminhar em diferentes possibilidades de resistência como nos instiga Gallo (2007), tecendo problematizações diárias nas práticas educativas, revendo as organização dos espaços diante das questões que apontam as crianças, na distribuição dos brinquedos e na organização das brincadeiras infantis. Se as crianças têm sono e nada é feito para mudar o horário do atendimento, continuaremos na luta pelas mudanças e pela garantia dos direitos da criança a uma educação infantil que lhes represente. Compreendo que esta é uma luta que se consolida no contexto da macropolítica, mas também coexiste nas ações cotidianas, em pequenos atos de resistência. É preciso interpelar-se e observar se nos espaços educativos estamos abertos a novas possibilidades de resistências. Como no caso do sono, continuaremos dizendo que a educação infantil é um direito da criança, que dormir também é um direito, enquanto nada é feito, façamos nós! Organizando nossos espaços, possibilitando as crianças um espaço (um cantinho que seja) para que possam dormir quando chegam ou ficam com muito sono.

Introduzir essas temáticas no currículo pedagógico é um dos caminhos possíveis para reduzir as desigualdades e contribuir para que as crianças consigam se conhecer melhor, conhecer o outro e assim também saber reconhecer e até, quem sabe, evitar possíveis situações de violência a si e ao seu corpo. Sob essa perspectiva, Xavier Filha (2009) nos instiga a pensar numa educação para a equidade e igualdade de gênero que se constitua sobre as condições da igualdade de tratamento entre meninos e meninas. A construção das igualdades atravessam várias situações que requerem dos(as) educador(es) uma postura vigilante, na busca de garanti-la em todas as situações de aprendizagem e também na forma como lida com as afetividades, raciocínio, interação e criatividade. Compreendo que cabe aos(as) educadores(as) inquirir se nas suas intervenções pedagógicas estão priorizando práticas educativas que naturalizam as diferenças de gênero. Esse é, sem dúvida, um dos desafios que exige que estes adotem uma postura de colocar-se sobre rasura e em constante aprendizagem. Entretanto, se considerarmos que somos todos sujeitos produzidos e que educadores e educadoras também vivenciaram e vivenciam as desigualdades de gênero e sobre elas foram e são capturados(as), este é mais do que um desafio, é um convite à resistência no âmbito da educação menor como nos estimula, o professor Silvio Gallo (2007).

Gênero e sexualidade são indissociáveis. Porém, estão sempre em segundo plano nos espaços de formação. Para que as(os) educadores(as) saibam lidar com essas questões e intervir com naturalidade, é necessário que esta temática esteja presente na formação e inseridas no currículo educacional.

Observo o professor Rogério. Ele chega e as crianças correm para abraçá-lo. No pátio, ele realiza com as crianças uma brincadeira de roda, com canção "Abre a roda, tindolelê". O Professor dança e requebra, e as crianças dançam e requebram. Alguns meninos resistem, dizem que rebolar é coisa de mulher, que o pai diz que menino não rebola (...). O professor para a roda, senta com a turma e começa uma roda de conversa. Diz que não existe brincadeira de menino e brincadeira de menina, que homens também requebram, mulheres também dirigem motos e caminhão. Ele é um homem e também requebra. O professor levanta, volta para a canção começa a requebrar. As crianças deixam-se levar pela música e esquecem o que é coisa de menino e coisa de menina. Todas dançam. Todas brincam e vão requebrando o tindolelê (Diário de bordo, novembro de 2012).

Rogério lida com as diferenças de gênero se apropriando da música e com ludicidade, ele brinca e dialoga com as crianças apresentando-nos uma das possibilidades de lidar com o tema e re-significar algumas verdades produzidas

desde o nascimento das crianças e naturalizadas durante suas vivências ,sejam essas o cotidiano educativo, a vida familiar ou religiosa. O saber institucionalizado está sempre produzindo verdades para as crianças , sobre o discurso que divide brinquedos e brincadeiras entre coisa de menina e de menino” .Desconstruir essas verdades produzidas é um dos caminhos a ser desbravados pelos(as) educadores(as).

Em *História da sexualidade I*, Foucault (1990) apresenta a teoria do controle e domínio sob os corpos e mostra que estes se constituem sobre as rédeas do poder. De acordo com o filósofo, para compreender a sexualidade em sua complexidade, é necessário percebê-la como um produto das relações de poder constituído entre os sujeitos, sejam estes adultos ou crianças, homens e mulheres, pessoas religiosas e leigas, médicas ou pacientes, Estado e sociedade. O filósofo desconstrói a ideia de que há uma repressão do sexo, apontando que ainda que houvesse uma hipótese repressiva sobre os corpos, sempre houve um discurso sobre a sexualidade e sobre a maneira como o corpo é percebido na sociedade. Analisando a hipótese repressiva e de silêncio sobre o sexo, Foucault (1990) destaca que os risos até então rumorosos que acompanhavam a sexualidade das crianças desapareceram progressivamente. Ele reitera que isso não significou um silêncio sobre o sexo e, sim, novas formas de discorrer sobre ele, novos olhares e outras formas de convivência que passaram a determinar as regras e os comportamentos adequados. O sexo passou a ser institucionalizado e controlado pelas famílias, escolas, prisões e instituições religiosas.

Diante do exposto, é possível compreender porque, quando instigados a pensar sobre o assunto, os(as) profissionais que atuam na instituição apresentam inúmeras dificuldades e alegam resistências advindas das próprias famílias. Se é desafiador pensar, discutir e inserir as questões de gênero na formação das crianças, tão mais desafiador é navegar e desencadear discussões que busquem inserir no currículo da EI a abordagem da sexualidade na infância. Há de se considerar que as(os) educadores(as) aprisionam e também são aprisionados(as) por um modelo educacional disciplinador. Como consequência, apresentam dificuldades para lidar com as questões que remetem à sexualidade das crianças. Inúmeras são as dúvidas que apresentam. Tal comportamento da criança é normal? É certo ou errado? Precisa chamar a família? A criança precisa ser punida por apresentar uma identidade sexual diferente do padrão nas relações que

estabelecem com os(as) coleguinhas? Diante das inúmeras indagações, o tema de sexualidade é posto por muitos(as) como uma barreira intransponível, assunto proibido e motivo de vigilância constante. Cruz (1996) realizou um mapeamento sobre a educação sexual neste ambiente educacional, em sua dissertação de mestrado, e constatou as dificuldades e resistências dos(as) formadores(as) das educadoras de creche e pré-escola em lidar com a temática, deixando esta sempre para um segundo plano. Nesse sentido, Cruz afirma que:

As instituições de educação para crianças pequenas são espaços onde podem ser observadas manifestações de sexualidade infantil e, frequentemente, dúvidas, angústias e dificuldades das educadoras para lidar com as mesmas (CRUZ, 2003, p. 103).

Ao discorrer sobre esta questão, Xavier Filha (2012) indaga se a sexualidade na infância ainda permanece “terra incógnita”. Recorrendo ao material empírico desta pesquisa, somados as minhas memórias e experiências na educação infantil, compreendo que esta continua uma “terra incógnita”, na qual muitas educadoras(es) recorrem à equipe gestora para pedir “socorro” sempre que se deparam com situação que julgam “alarmante”. Elas(eles) “desviam o olhar” quanto à necessidade de formação e, se querem aprofundar o assunto, não encontram respaldo na instituição governamental.

Os cursos de formação não atingem um maior contingente. O desbravamento desse terreno ainda se apresenta inóspito para muitos(as) educadores(as). Cruz (2003) corrobora quando reitera que há uma escassez teórica e prática sobre o tema. Dez anos após sua dissertação, nota-se que muito já se caminhou. Várias iniciativas de formação sobre o tema aconteceram/acontecem pelo país. Entretanto, ainda há demanda por mais formação, uma vez que esses cursos não atingem muitas localidades e há um contingente de docentes que não têm acesso à formação. No cotidiano das escolas, o tema é abordado de modo pontual, assim como resistência para lidar com a temática entre aqueles que formam educadores(as) e entre educadores(as) que lidam com as crianças. A relevância da temática é sempre deixada em segundo plano, e as justificativas são diversificadas. “A educação sexual é necessária, mas não é prioritária” (CRUZ, 2003, p. 103).

Cruz também aponta que a sexualidade passa ser objeto de estratégias de formação nos momentos em que ela constitui um problema nas creches e pré-

escolas e, como tal, é percebida pelas educadoras com uma intercorrência que precisa ser resolvida. Louro (2003) aponta que as marcas que nos fazem ser estão imbricadas nas formas como construímos nossas identidades sociais, especificamente as identidades de gênero. Desde nosso nascimento, os códigos sociais e as divisões sexistas estão presentes e vão alinhando os tipos de comportamento considerados socialmente adequados para homens e mulheres.

Nas interações que fazem entre si e com os adultos, as crianças estão nos dizendo que questões étnico-raciais, de gênero e sexualidades estão no cenário da educação, compondo a mesma paisagem dos sentidos. Aos(as) educadores(as) cabe perceber essas linguagens nas tessituras do cotidiano, e contribuir para educar as crianças numa perspectiva que rompa com o que socialmente foi construído e possibilite resistências. Tais atuações são possíveis quando se privilegia um processo de formação, sensibilidade e construção de sentidos constantes sobre o ser educador(a), provocando situações para que essas(es) se (re)encontrem com suas sexualidades, rompam com a perspectiva binária do certo ou errado, normal e anormal e compreendam que podem deixar de ser (re)produtoras(es) das desigualdades entre gênero e dos preconceitos que tanto contribuem para o controle dos corpos, práticas homofóbicas e tentativa de apagamento das diferenças.

Larissa iniciou na EMEI aos três anos. Menina serelepe, vivia transgredindo. Adorava brincar com água e molhar toda a roupa. Era uma liderança entre as crianças. As educadoras viviam comentando que Larissa não tinha limites, não obedecia regras, era uma liderança “negativa” entre as demais crianças. Aos poucos, Larissa foi sendo “disciplinada”. No entanto, passou a apresentar outro tipo de comportamento, o que atraiu o olhar da educadora Flor, que assim relatou, numa reunião de formação pedagógica: “Larissa não podia ver giz branco que queria se pintar. Pintava o corpo todo e, nas aulas de pintura, quando tinha contato com guache, corria para o branco, passava tinta guache no corpo inteiro. Queria ser branca, não aceitava sua cor”. Flor relata que, ao perceber o comportamento de Larissa, buscou fazer várias intervenções pedagógicas para resgatar sua autoestima, trabalhou com a história infantil *Menina bonita do laço de fita*, fez rodas de conversa e, na brinquedoteca, começou a observar que as crianças rejeitavam brincar com as bonecas e bonecos negros. Numa sequência de atividades, a professora fez intervenções e foi percebendo que muitas crianças trazem de casa uma ideia de beleza que é difícil desconstruir. Larissa, assim como outras crianças, não se sentia pertencente a esse padrão. “Por isso é que foi preciso intervir”, diz a educadora. (Larissa, a menina negra que queria ser branca - Diário de bordo, julho de 2012).

Talvez este seja um dos relatos do diário de bordo que mais me inquietou na construção desta pesquisa. Ao acompanhar o desenvolvimento de Larissa, conversar com sua avó, conhecer sua tão pequena e já sofrida história de vida e ser surpreendida com os relatos da educadora, veio-me a inquietude das inúmeras Larissas que passam pela Educação Infantil, e do quão significativo é o ato de pintar-se de branco. Pintar-se de branco é negar sua cor? Ou é um ato de resistência àqueles que nas relações do cotidiano educativo se recusam a reconhecer sua negritude? Ao pintar-se de branco, Larissa não apenas chamou a atenção da educadora, mas também colocou-a em movimento, instigando-a a fazer um trabalho sobre a questão étnico-racial que envolveu todas as crianças da turma. Com isso, a educadora despertou seu olhar, percebeu que muitas crianças trazem padrões de beleza construídos pelas famílias e pela mídia, percebeu que a maioria das crianças não gostava de brincar com bonecas(os) negras(os) e que rejeitavam na sala as crianças negras(os). Segundo a educadora, foi a atitude de Larissa que chamou sua atenção para pensar a questão étnico-racial na educação das crianças.

Profª. Flor: “Nas rodas de conversa, as crianças repetiam ‘Minha mãe diz que os negros são feios e que fedem’. Na brinquedoteca, elas se recusavam a brincar com as bonecas negras. Diziam: ‘As bonecas escuras são feias, não gosto delas’. Ao vivenciar a rejeição, Larissa precisou gritar e o fez de forma diferenciada. Quantas crianças negam sua cor e vivenciam o processo de branqueamento silenciado, imposto pela sociedade? Larissa não aceitou sua cor, e explicitou isso ao tentar pintar-se de branco. Ela não é a única, há muitas outras Larissas, Joãos, Pedros, Gustavos que, sentindo-se oprimidos, gritam que a educação infantil é um lugar de formação humana, de construção de diferenças, de percepção e respeito ao outro. Ao pintar-se de branco, Larissa chamou a atenção para que os(as) educadores(as) pensassem o currículo da Educação Infantil como um todo, que compreendessem que algumas questões, entre elas a racial, não pode estar ausente das intervenções pedagógicas e da formação humana.

Trabalhar a diversidade e a questão étnico-racial na primeira etapa da educação básica, ouvindo as crianças, valorizando a autoestima e respeitando a cultura das crianças, é um esforço que se faz presente na legislação e nos documentos que norteiam as diretrizes para a Educação Infantil. No entanto, percebemos que muito ainda precisa ser feito para que as intervenções não ocorram apenas quando as crianças e os jovens “gritam” sua cor. Silva e Borges (2012) afirmam que em pleno século XXI há muito a ser discutido na sociedade brasileira sobre as relações raciais. O racismo e a discriminação racial estão imbricados a outras formas de desigualdades sociais, econômicas, políticas e educacionais,

dentre outras. Portanto, vários são os desafios postos para as políticas públicas e educacionais. De fato, ainda há muito para ser feito e apesar dos avanços no dispositivos legais, o espaço educacional está permeado ainda pelas discursividades que naturalizam as desigualdades étnico-racial.

Neste sentido, Silva e Borges (2012) reiteram a importância de se analisar os processo interativos nas instituições de educativas frisando que essas interações podem desvelar a constituição de um modelo único de cultura e padrão racial, como podem também constituir-se como espaço em que se reconhece a diversidade étnica. A abordagem sobre as questões que abordam a diversidade de gênero e étnico-racial contribui para desconstrução dos discursos e práticas que se naturalizam nas vivências do cotidiano que, como tal, se perpetuam ao reproduzir as desigualdades étnico-raciais, de gênero, os preconceitos e as diferentes formas de exclusão.

Pensar a infância como categoria considerada sócio-geracional possibilita compreendê-la em diferentes possibilidades a coexistir no mesmo espaço. A ação da menina Larissa é um dos exemplos de que não falamos apenas de diferentes infâncias, mas de diferentes crianças e diferentes pertencimentos raciais. As crianças que convivem no mesmo espaço, vivenciam a infância de formas diferenciadas. Para Larissa, sua realidade e a forma como lidava com ela, possibilitou apresentar os sentidos da EI numa outra conotação. Isso provocou em mim inflexões para que, na condição de adulta-educadora, fiquemos cada vez mais atentos às infâncias que produzimos e aos sentidos e discursos que atribuímos à educação das crianças pequenas em nossas práticas educativas.

Entrar no labirinto de sentidos produzido pelas crianças possibilitou olhar por vários espelhos e, assim, perceber que muito se (des)escreve sobre os direitos das crianças nesta etapa educacional. Muito se fala sobre a criança e a infância. Poucos há escutam. Os relatos e vivências dessas crianças sobre nessa instituição, possibilitou compreender que muitas são as discursividades/verdades produzidas pelos adultos como necessidades das crianças, para justificarem as necessidades adultas (que também são produzidas pelo saberes adultos). Essas questões instigaram umas tantas outras problematizações como a necessidade de compreender: aquilo que a criança faz de si e o que fazem dela quando estão na instituição; quais as falas que os saberes institucionalizados preconizam sobre e para as crianças; como as crianças reproduzem esses saberes e criam outros, etc.

As observações apresentadas para configurar essa paisagem são resultantes do entretecimento de sentidos explícitos e implícitos, ditos e não ditos nas práticas e interações tecidas entre observações, ações e interações entre educadores(as) e crianças, como também entre crianças e crianças durante as vivências do cotidiano educacional.

Vale destacar que as avaliações que as crianças realizaram sobre a instituição também apontam caminhos para compreender que um dos mais relevantes sentidos da EI está no brincar ao ar livre e nas relações de convivência delas entre si e com os adultos. Também elucidam que o espaço educacional não é um espaço agradável quando excede nas questões disciplinares e na emergência de práticas coercitivas e docilizadoras. As crianças apresentaram que não ficam felizes quando se sentem obrigadas a fazer aquilo que não gostam, quando não são escutadas.

Tais colocações levam a pensar nas mudanças ocorridas na educação infantil, nas últimas décadas e, ao mesmo tempo, denunciam que muito há para se mudar e ser revisto. Garantir a escuta das crianças na EMEI “Manoel de Barros” infantil surpreendeu-me e possibilitou-me adentrar nas práticas pedagógicas de resistências, guardadas entre os armários das salas de aula e naturalizadas entre as ações cotidianas. São práticas coercitivas e disciplinadoras que também fazem parte dos sentidos que os adultos atribuem a Educação Infantil. Elas se apresentam nos depoimentos das crianças e nas observações tecidas do cotidiano educacional e nos provocam ao novo e ao compromisso em buscar alternativas. O que fazer com essa escuta das crianças? Escutá-las significa colocar em movimento, em ação, aquilo que está sendo dito. Nelas percebemos o quanto os fios do presente e de um passado não equidistante se aproximam. É preciso provocar nosso olhar adulto e de educadores(as) a reconhecer-se, interpelar-se, colocando-nos em discussão e em movimento constante na busca de rever nossas ações pedagógicas. Como Clara, que me manda anotar no caderninho. Compreendo que as crianças sabem o que estão nos dizendo quando fazem emergir em suas falas os sentidos da educação que vivenciam e acredito que esperam que algo seja feito para dar vida a essas falas e saberes.

Certa vez Clara disse:

“Anota no seu caderninho que eu gosto muito de ficar na sala que não tem carteira, porque lá dá para deitar, brincar e ouvir muitas histórias”. Está registrado, Clara.

Paisagem IV: Tecendo com os Fios de Sentidos dos(as) Educadores(as)

Recriar-se?
 Ensinartistar?
 Ser artista docente?
 Criar, reinventar
 Estudar, aprender a reaprender
 surpreender-se
 Com o porvir
 Desencadear devires
 Vir a ser.
 Da diferença, o docente.
 Um docente da Artistagem...⁷⁰
 (Elis 2014)

Pensar a profissão docente é tarefa complexa, uma vez que envolve histórias de vida, escolhas pautadas nas relações de falares e saberes bem alinhavados pelas relações de saber e poder. É um trabalho considerado por muitos(as) profissionais da educação como um ofício de vanguarda, indissociável do afeto, da ousadia e do pensamento (pós)crítico.

Fomos descobrindo que é difícil identificar nosso ofício de mestres com uma imagem única, que somos múltiplos, plurais. Que o que sabemos fazer e temos de fazer no cotidiano convívio com a infância, adolescência e juventude não cabem em imagens simplificadas, nem em um único conceito, professor, docente, mestre, alfabetizador, supervisor, orientador. Carregamos toda uma história feita de traços comuns ao mesmo ofício (ARROYO, 2000, p. 13).

Somos, antes de mais nada, construtores de sentido, porque, fundamentalmente, somos construtores de nós mesmos (CORTELLA, 2001, p. 32).

Teremos que aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo (Jorge Larrosa ,2002).

A compreensão acerca do ofício de educar passou por transformações ao longo do tempo. A profissão já foi compreendida como sacerdócio e ainda é entendida dessa forma por muitos docentes, com a ideia assimilada de renúncia, doação, sacrifício e aceitação de condições de trabalho, mesmo quando

⁷⁰ Poema escrito a partir da leitura do texto de Corazza (2013).

inadequadas. A etimologia da palavra educação⁷¹ e educador (a) traz o indicativo de que o ato de educar está ligado a cuidado e doação.

Corazza (2008) recorda que, tradicionalmente, a palavra *docente* remete ao ser constituído, já pronto, do tipo cartesiano, de alma homogênea, cuja unidade impede qualquer distanciamento do eu atual. Corazza também problematiza a constituição do sujeito docente, convidando-nos a pensá-la pela teoria da subjetividade (individuação), e nos provoca a compreender as singularidades individuais e pessoais e o constante processo de que não somos indivíduos acabados, mas que estamos sempre nos individualizando.

Nas especificidades do vir a ser professor da EI, e ao pesquisar as edições das “Revistas do jardim da infância”, de 1900, Kuhlmann (1998) apresenta sua constituição na história como tarefa específica das mulheres, destacando que as professoras eram infantilizadas pela sociedade do século XIX e XX.

Infantiliza-se a professora, seja na apresentação gráfica da *Revista*, seja no conteúdo das propostas que se interpõem entre a educadora e a criança. Desqualifica-se o brincar⁷², que deixa de ser humano para se tornar dimensão do feminino: a mulher poderia fazê-lo porque não seria totalmente adulta; a mulher poderia brincar porque se dirigia as crianças; a imagem da mulher como profissional infantilizada amenizaria a sensualidade ameaçadora de sua presença no âmbito público (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 164).

Para o autor, o trabalho feminino na educação infantil era compreendido também como estratégia para limitar (ou delimitar) a área de atuação profissional das mulheres, impedindo, portanto, que elas fossem tentadas a buscar novas profissões. Sugere que tal busca poderia ser interpretada como perigosa para os opositores do trabalho feminino, que compreendiam que as mulheres, ao saírem do

⁷¹ A palavra *educação* provém do Latim *educatio* que, além de instrução, também significa ação de criar, alimentar, alimentação, criação. *Educador* vem de *educator*, aquele que cria, pai, que faz às vezes de pai. (CODO, 1999, p. 49).

⁷² Frisa-se que cem anos depois, os RCNEI apresentam o ato de brincar de maneira completamente diferente: “Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural (MEC, 1998, p. 23). É importante observar que aos poucos o brincar virou tarefa/trabalho, cada vez mais estimula-se o brincar na percepção de que brincando se aprende, de forma que cada vez menos nas instituições educacionais brinca-se pelo simples prazer de brincar.

âmbito privado e vivenciarem o público, estariam mais propensas a se prostituírem ou a entrar no mundo das diversões. Sobre esta questão, Finco (2011) aponta que a imagem da mulher sempre foi vinculada à educação infantil como precursora do cuidado e da educação de meninos e meninas, e que “isso é visto como papel exclusivo dela, numa sociedade machista e colonialista, na qual vivemos imersos em costumes ditos como tradicionais (geracional), e preconceitos ditos normais.” (FINCO, 2011, p. 65). A autora destaca a inserção do homem na educação infantil, no ser educador que cuida e educa crianças pequenas. No ensejo, revela que essas relações despontam como motivos de estranhamentos e desafios não só por parte dos profissionais que atuam na educação infantil, mas também pelas famílias e pelas crianças que frequentam essas instituições.

De acordo com Finco (2011), Sayão (2005) e Ribeiro (2009), a EI caracterizou-se historicamente como uma profissão de caráter feminino. Ribeiro (2009) frisa que a educação das crianças historicamente foi condicionada aos conhecimentos produzidos pela medicina higienista e educadores(as) e que os conhecimentos produzidos por esses(as) especialistas sempre foram dados como verdadeiros, perpetuando-se com a implantação de políticas higienistas e contribuindo na organização das famílias e na normatização de regras que interferiram na educação das crianças nos espaços institucionalizados. Na oportunidade, a educadora reitera que é na organização do pátrio poder que as práticas de higienização colocaram a mãe e a instituição escolar, como responsáveis pela garantia da saúde e educação das crianças. Desta forma, a educação das crianças pequenas foi incorporada como uma condição naturalizada da mulher, inclusive nos ambientes institucionalizados.

Ao discorrer sobre a presença dos homens nas creches, Cruz (1998) destaca que essa presença costuma se restringir a cargos restritos e funções de zeladoria, direção, coordenadoria, e poucos são os que ocupam o cargo de educador. Trabalhar nas instituições com as crianças pequenas é uma atribuição historicamente desenvolvida pelas mulheres. Culturalmente “naturalizada” como feminina, entretanto, há de se considerar que gradativamente os homens ganham espaço e adentram no âmbito dessas mudanças, principalmente em cargos e posições de maior prestígio. As diferentes demandas da sociedade contemporânea trouxeram novas complexidades para o trabalho docente. Sobre essa questão, o

educador Rogério reconhece as dificuldades apresentadas na profissão, apresentando-as como um desafio a ser desbravado.

O início como professor, numa unidade que educa crianças pequenas, é sempre difícil, porque as pessoas não encaram com naturalidade o fato de um homem estar encarregado diretamente das tarefas de educar e cuidar de crianças pequenas. Esse estranhamento é natural (...), os pais perguntam: “Você é professor mesmo?” Mas já na primeira reunião eu tento ganhar a confiança deles, apresentando-me como um profissional como outro qualquer. O estranhamento é natural. Afinal, de acordo com o senso comum, como poderia um ser que não foi “criado” para isso, lidar com as peculiaridades da rotina de uma creche? Para algumas pessoas, não é possível um trabalho desenvolvido por um homem ser tão satisfatório do que aquele que é desenvolvido pela mulher que tem “dons naturais” e sempre foi educada para cuidar das crianças. Eu não concordo com isso, não acho que educar e cuidar de crianças é um dom natural, acho que é uma profissão que homem pode desenvolver tão bem quanto as mulheres. Nas falas dos pais, percebo um preconceito. Para eles, as crianças ficam em situação de risco (...), vulnerabilidade, quando o professor é homem. Pensam que as crianças podem ser agredidas fisicamente ou sofrer violência sexual. Para eles, esse risco é maior quando o professor é homem. O homem, atuando na Educação Infantil, é quase sempre concebido como gay ou pedófilo. O meu maior desafio como professor da educação infantil é preservar minha identidade de homem, não ser confundido e ser respeitado como profissional. Ao mesmo tempo em que é um desafio, tenho que agir com naturalidade, não posso esquecer que sou um professor, que tenho que formar atitudes. Não posso ser conivente com os preconceitos e estereótipos (trecho da entrevista com o educador Rogério).

Sobre essa questão, Cruz (1998) relata a presença de dois olhares predominantes sobre os homens que atuam nesta etapa da educação básica e lidam com crianças pequenas. São “olhares de estranhamento”, quando o professor é colocado sob suspeita na questão de uma identidade masculina ou sobre sua moralidade. Recorda que, em muitos casos, a sexualidade ou moral dos educadores que atuam com as crianças pequenas é colocada em xeque. Em decorrência das construções socioculturais em torno da masculinidade, o homem que trabalha com crianças pequenas pode ser pensado por alguns como homossexual ou potencial agressor. Nesse raciocínio, vigora a ideia de que o homem tem sua sexualidade mais aguçada e incontrolável, e por isso poderia cometer violência sexual contra as crianças, especialmente contra as meninas. Geralmente não se pensa o mesmo a respeito das mulheres, dada a associação do feminino ao cuidado, à maternidade e ao maior controle de sua sexualidade.

É preciso contextualizar que, diante dessas pressões, imposições e vigilâncias sobre a prática pedagógica, os (as) educadores (as) nem sempre se

reconhecem. Ao não se sentirem participantes e ouvidos, correm o risco de perder os sentidos do seu fazer pedagógico, fator que contribui muitas vezes para adoecimentos e crises identitárias. A discursividade institucional que envolve o fazer do profissional de educação apresenta, em muitos contextos, uma cobrança pela produtividade, ritmo de trabalho, produção, num processo premente de coisificação das relações. No dizer de muitos (as) educadores(as), isso causa um sofrimento que, de acordo com Dejours (1988), tem origens na mecanização e robotização das tarefas, nas imposições e pressões oriundas da organização do trabalho.

A vivência na educação, observação e diálogo constante com os(as) profissionais da educação possibilitaram aproximação do olhar e maior compreensão a respeito dos conflitos e subjetividades que os(as) acompanham. Esses conflitos permeiam relações de afeto, envolvimento com as famílias, com a condição social e emocional das crianças, com a compreensão dos limites da profissão e dos encontros e desencontros que horas se apresentam na complexa dicotomia do cuidar e educar, nos conflitos entre reconhecer o direito da criança ao brincar e o desejo - imbricado às raízes da profissão - de escolarizar.

Eu não gosto de ir à brinquedoteca, as crianças ficam brincando, fazem uma verdadeira bagunça, é uma barulheira. Mas eu vou, levo sempre as crianças porque sei que é um direito delas (...) **eu me sinto mais professora quando estou na sala de gráfica, quando explico uma atividade e eles fazem direitinho** [grifo meu]. Às vezes eles ficam olhando, curiosos, e perguntam coisas. Esses dias estava falando sobre os animais, aí um menino que nem é da minha turma, entrou por engano na sala e ficou ouvindo, disse que adorava bichos. Depois não quis ir embora, queria ficar na minha aula. As crianças gostam muito de fazer atividades” (Prof.^a Silvia - registro de reunião pedagógica - 2012).

O depoimento de Silvia traz uma problematização que nos permite pensar nas relações e necessidades de controle dos (as) educadores (as) com o ambiente de aprendizagem e aprendizes. A profissional explica o quanto gosta de dar atividades escritas, situação que resulta em realização profissional, mas que se constitui entre tentativas de docilização das crianças e escolarização da Educação Infantil. Silvia diz que sempre gostou de conviver com crianças. Mas quais crianças? Entre os (as) educadores(as) há uma compreensão idealizada de criança. Silvia afirma que tem muita dificuldade em lidar com salas numerosas, que o número de crianças por turma atrapalha a qualidade do trabalho na educação infantil, e que seria muito mais

fácil exercer a profissão se fossem bem remunerados (as) e trabalhassem com menos crianças. Diz que tem inquietações sobre o como deve ser seu trabalho com as crianças? Uns falam que se deve priorizar o brincar, mas a sociedade exige mudanças⁷³. As cobranças institucionais refletem-se na instituição de forma muito imediata. O que fazer? Como se adequar às mudanças sociais? Que concepção de educação é a ideal? Que modelo de EI deve-se seguir?

“A gente nunca sabe ao certo o que fazer. As políticas educacionais falam que temos que priorizar o brincar, mas o mundo lá fora cobra outras coisas. Colocamos nossos filhos na escola particular porque queremos que eles aprendam logo a ler e escrever. Quando a professora do infantil II recebe a criança do infantil I, cobra determinadas aprendizagens e, quando essa criança vai para o primeiro ano, cobram aprendizagem. “Como ela não aprendeu nem a utilizar o caderno? Não sabe escrever o nome direito?”. Os pais cobram porque não mandamos lição de casa. Então a gente fica sem saber o que fazer. São muitas crianças, algumas não atendem nossos comandos, são indisciplinadas, querem fazer tudo do seu jeito, tem horas que é muito difícil de trabalhar” (Profª. Silvia - registro de Reunião Pedagógica 2012).

Quando indagados (as) sobre as questões que remetem as propostas educacionais de SME para uma pedagogia voltada para o brincar e a valorização das culturas da infância, os(as) educadores(as) apresentaram inquietações que elucidam a necessidade de adequar-se às mudanças, entrando em conflito diante de sua formação acadêmica e escolhas pessoais. Ao longo da vida, aprendem que brincar está associado ao prazer e ao ócio, e que trabalhar é coisa séria. Foram formados (as) para transmitir conhecimentos, e agora desencontram-se com as novas exigências que se apresentam aos profissionais que atuam com as crianças pequenas. Os (as) educadores(as), em sua maioria, reconhecem que precisam adequar-se a essas mudanças, e que elas exigem uma formação ao longo da vida. Sabem que é preciso inovar-se pedagogicamente, no entanto se deparam com a formação tradicional que tiveram e que, na maioria das vezes, transmitem.

A fala de Silvia e de outras educadoras confrontam-se com as verdades discursivas que produziram sua formação inicial e os atuais discursos de verdades que produzem novos saberes sobre a Educação Infantil. Bujes (2009) alerta para o fato de que os discursos pedagógicos possibilitam maior controle sobre os indivíduos à medida que ordenam, organizam os indivíduos, os acontecimentos e as atividades

⁷³ Novamente o brincar é apresentado como um problema, ócio e, para muitos, na educação, só faz sentido quando imbricado ao processo de aprendizagem.

nos tempos e espaços escolares (Bujes 2009 p.285). Também nos instiga a contestar as verdades contidas nos discursos pedagógicos que alinhavaram(avam) o processo de formação docente. Na oportunidade nos alerta que é preciso olhar com estranheza a universalização dos discursos que norteiam as práticas pedagógicas. Contestar as verdades que norteiam as práticas pedagógicas, possibilita aos que educam reconhecerem-se como sujeitos não isentos das capturas e formas de governo presentes na discursividade oficial.

Desta forma, assim como as instituições educativas não estão isentas das verdades que propagam sobre e para as crianças ao universalizarem seus falares e saberes. Os (as) educadores(as) também vivenciam este processo e atuam como partes de um jogo que também os captura, governa e produz sujeitos. No livro *Currículo como fetiche*, Silva (1999) instiga educadores(as) a aderirem a uma postura pós-crítica, a questionarem-se sobre nossos deveres e responsabilidades para com a educação. Ao sermos provocados (as) sobre o ser educador (a) na sociedade atual, e convidados(as) a pensar o currículo como um fetiche, abrem-se diversas novas possibilidades de vir a ser e traçar novos caminhos na produção do conhecimento.

Sob essa perspectiva, os (as) educadores(as) podem restabelecer uma relação de problematização quanto às verdades produzidas sobre os sujeitos e a educação, de forma que possam se abrir a interpelações que apresentem outros sentidos e significações no campo social e político, e assim, quem sabe, evitar as armadilhas da produção de um currículo esquizofrênico, que não condiz com a realidade e as necessidades dos que vivenciam a educação institucionalizada .

Por outro lado, cabe problematizar como os significados que se atribui a EI e as cobranças atribuídas ao ser docente, atreladas às condições objetivas de trabalho nos espaços institucionais, podem levar a adoecimentos, a sofrimentos e a práticas que precisam ser repensadas.

“O que eu mais sinto falta é o meu trabalho em sala de aula, porque, assim (pausa), eu acho muito glamoroso (sic), você dar à luz, saber que você deu à luz. A visão da criança quando ela começa a enxergar, começa a decifrar. Então, era muito gratificante mesmo, às vezes com medo. Acho que tem uma frase de Antônio, Antônio⁷⁴ ... não me lembro o sobrenome dele, mas diz que “um erro do médico mata um paciente, e um erro do professor mata 40”. Eu saí da sala de aula quando percebi que poderia matar 40” (trecho da entrevista com a educadora Águia Negra).

⁷⁴ A educadora refere-se ao educador Português Antônio Nóvoa.

Esta é uma questão que precisamos tocar sem julgamento moral, com o cuidado que isso demanda para, quiçá, evitar o sofrer e o adoecer como no caso de Águia Negra, e /ou evitar práticas pedagógicas não adequadas à educação das crianças pequenas.

Através da sua entrevista, *Águia Negra* nos apresentou uma ideia de educação “salvacionista” – ideia que vai ao encontro do ponto de vista de muitos(as) profissionais da educação. Alguns(mas) educadores(as) se colocam como responsáveis por levar “luz e conhecimento” aos(as) estudantes, sejam jovens, adultos ou crianças. É importante percebermos que estes(as) profissionais são afetados(as) por seus saberes, práticas e relações, e que um emaranhado de fios configura sentidos diferentes que, por vezes, resultam em dor, doença e sofrimento.

Larrosa (2010) também provoca aqueles que denomina como “sujeitos da educação” à pensarem, a partir da experiência de si, abrindo-se ao autoconhecimento, como uma das possibilidades de compreender a lógica dos dispositivos pedagógicos que interferem e contribuem para a inexistência de um sujeito voltado para o conhecimento e cuidado de si⁷⁵. Assim, reconhecer-se é uma possibilidade de compreender o lugar de onde falam, e quais saberes produzem. Desterritorializar certas verdades é uma possibilidade para constituírem-se docentes da diferença e, como tal, que compreendem a condição da sua existência (Corazza, 2008).

Retorno aos registros da reunião pedagógica, realizada em dezembro de 2012⁷⁶, quando foi solicitado aos (às) educadores(as) que falassem sobre os espaços em que mais gostam de estar com as crianças. Durante a roda de conversa, disseram que gostam dos lugares e das atividades que as crianças preferem. Assim, citaram a sala de gráfica e as atividades de escrita e leitura como os espaços melhores para trabalhar. No contexto, Laura reiterou que “as crianças adoram fazer atividade de escrita” e “adoram ir à sala de leitura, lá ficam quietinhas

⁷⁵ Larrosa apoia-se no pedagógico *cuidado de si* para contextualizá-lo e defini como relação autorreflexiva do sujeito. Alguns exemplos poderiam ser “autoconhecimento”, “autoestima”, “autocontrole”, “autoconfiança”, “autonomia”, “autorregulação” e “autodisciplina. Essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se etc. (Larrosa 2010, p. 35-86).

⁷⁶ A reunião teve como objetivo que os(as) educadores(as) revisitassem suas práticas pedagógicas. Esses(as) foram convidados a pensar sobre os significados da escola, da criança e da família numa perspectiva tridimensional. Ou seja, considerando as expectativas das crianças, das famílias e também dos(as) educadores(as).

enquanto eu conto estórias” (registro de reunião pedagógica, 2012). Ao falar dos espaços de que mais gosta, a educadora Mércia justificou que deveriam ir à sala de vídeo mais vezes, que as crianças gostam e que, devido à indisciplina delas, o vídeo é importante, porque as ensina a serem “disciplinadas” desde cedo. Lá elas apreendem a ficar mais tempo “quietinhas”. Karina contribuiu com a fala da educadora Mércia, ao dizer que “A sociedade adestra os indivíduos e, como somos adestrados, as crianças também precisam ser adestradas desde cedo para aprenderem melhor a conviver em sociedade” (Prof. Karina, registro de reunião pedagógica, 2012).

Para algumas educadoras, a sala de vídeo é o lugar em que as crianças aprendem a obedecer às regras, a ficarem em silêncio e disciplinadas. No argumento de muitas, facilita o percurso para desenvolverem o trabalho pedagógico nos outros espaços físicos da instituição. Outras reportaram-se aos lugares de que mais gostavam de estar com as crianças durante o exercício da sua profissão:

Laura: Eu gosto da sala de gráfica e as crianças adoram, elas adoram fazer atividades de escrita e de leitura. Não gosto da brinquedoteca, é muito barulho, há muito brinquedo e desordem. Imagina que agora eles inventaram de pegar os malditos tapetes (tatames) e fazer casinha com eles (...). Se já existe a casinha, porque elas têm que inventar de fazer a casinha com o tapete?

A educadora Mércia interfere:

Mércia: Um dia eu fui com minha turma à brinquedoteca mostrei que era possível construir casinha com os tatames.

Todas olharam para Mércia com olhar de repreensão/brincadeira, e disseram: “Você é a culpada por essa bagunça, então”?

Sobre o mesmo assunto, a educadora Sílvia diz que não gosta da brinquedoteca por conta do barulho, mas reconhece que este é um espaço que as crianças adoram estar e que precisa ser garantido por ser um direito das crianças frequentar o mesmo. (Reunião Pedagógica com educadoras - dezembro de 2012).

A fala da Laura, dizendo que gosta da sala da gráfica, parece respaldar-se na afirmativa de que este é o espaço preferido das crianças e que, na sua compreensão, as crianças vão à instituição para aprender a ler e escrever. Por outro lado, a mesma educadora, quando se reporta ao espaço lúdico (espaço que reconhece não gostar), demonstra compreender a brincadeira dentro de uma concepção organizada, disciplinada e linear. Dá a entender que as crianças devem brincar deixando cada coisa em seu lugar, que não devem fazer barulho, bagunça, não devem imaginar nem criar novas formas de brincar.

O relato de Laura foi reforçada pelo grupo presente, que colocou a frequência do brincar como um dos problemas que levam à indisciplina e falta de interesse pelas atividades da escrita. Há um desconforto entre esses profissionais quando o assunto é brincar, e as justificativas são inúmeras: fala-se do barulho, do espaço, do excesso ou falta de brinquedos. Os depoimentos se contradizem e apontam para a problemática de que para alguns(as) educadores(as), o brincar se perdeu com o sentimento de fim da infância para o sujeito adulto, que se vê preso às responsabilidades e cobranças do mundo do trabalho. Não há dúvidas de que, pelo tempo que carregam de magistério, a grande maioria de nossos(as) educadores(as) foi produzida por uma pedagogia de formação restrita, a de professor(a) alfabetizador(a).

A partir das relações de aprendizagens estabelecidas entre educadores(as) e crianças, compreendo que elas apontam para outros elementos que se processam à medida em que as crianças fazem atividades escritas. Ao exercer o controle sobre o grupo, os(as) educadores(as) têm a sensação de realização profissional, do dever cumprido, e de que ensinar é sua função. Assim torna-se possível compreender que, no mundo do trabalho, no qual não se pode mais brincar, esses(as) profissionais devem cumprir a sua função pedagógica de ensinar e disciplinar.

Atualmente, os(as) educadores(as) confrontam-se com novas teorias educacionais que surgem no âmbito do que Gallo (2007) denomina *educação maior e menor*. Eles(as) resistem às mudanças, reproduzindo na maioria das vezes os saberes que aprenderam como verdade absoluta durante toda sua formação profissional.

É importante frisar que as expectativas de educadores(as) que apresentam a Educação Infantil como escolarizante não coadunam com os pressupostos teóricos que defendem uma pedagogia da infância, um currículo que protagoniza a criança como produtora de cultura, que valoriza as infâncias e que preconiza a instituição como espaço libertador, de criação, invenção e imaginação. Entretanto, vale ressaltar que estes(as) educadores(as) não estão sós, mas são capturados(as) pelo mesmo conjunto de maquinarias que compõem os tons da política maior, e que mesmo os cursos de formação promovidos pela instituição educacional e pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, que caminham na perspectiva da sociologia da infância, apresentam contradições entre as discursividades. Enquanto estes defendem um modelo de Educação Infantil emancipatório, o governo municipal

desenha um modelo escolarizante. Um exemplo prático é o material pedagógico enviado pelo governo municipal, durante o ano letivo 2014, para ser utilizado com as crianças (vide imagem abaixo):

Figura 36: kit de material escolar ofertado as EMEI's pela PMSP.

Fonte:Acervo da pesquisadora

O material oferecido às crianças matriculadas na EMEI é semelhante ao das crianças do ensino fundamental I: caderno brochura, estilo universitário, com oitenta folhas, e mini- caderno de desenho com vinte folhas. A entrega desse material gerou inquietação entre os(as) profissionais da primeira etapa da educação básica, nas discussões sobre currículo que se desenvolve nos bastidores da instituição. O que representa esse artefato? A compreensão de Educação Infantil presente nesse material “sugere” escolarização precoce e, ao mesmo tempo, redução dos momentos de imaginação, de brincadeira e invenção. As crianças dizem não gostar dos caderninhos de abc e, de repente recebem cadernões de 80 folhas para as tais lições de abc. Se esse material for utilizado nessas instituições com o objetivo que se supõe, levará as crianças a permanecerem mais tempo sentadas e silenciadas, fazendo lições de abc com os caderninhos dos quais tanto dizem não gostar. São dispositivos que estimulam as atividades de sistematização da escrita e a redução do tempo do brincar. Tal material também alimenta a captura dos(as) educadores(as), que se limitam a atuar como alfabetizadores(as), e expressam nas definições que fazem sobre os sentidos desta etapa educativa - a qual possui caráter preparatório para o ensino fundamental e, portanto, se caracteriza como didatizante.

Diante das discursividades apresentadas no âmbito da educação maior por Gallo (2007) e das contradições apresentadas pelo material oferecido às instituições

educacionais, sou provocada a inquirir sobre a casualidade dessas escolhas. Acentue-se que os documentos que norteiam os princípios da educação na fase da infância, no Brasil e na cidade de São Paulo, contraditoriamente deixam claro que esta não deve ser uma antecipação dos conteúdos do ensino fundamental:

Na transição para o Ensino Fundamental, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2010, p. 30).

Em contraposição, governos Federal e Municipal, em parceria, enviam para as instituições de EI materiais cada vez mais escolarizantes. Ao invés de brinquedos e livros para o despertar da imaginação, recebemos cadernos para uma possível mecanização da alfabetização promovida de forma precoce. Onde estão os sentidos desta educação no âmbito dessa política maior? Onde está presente a escuta da criança? Qual é a coerência entre o material entregue pelo governo e as discursividades oficiais que preconizam uma pedagogia da infância?

Hoje a educadora Nara trouxe uma imagem do parque da instituição, datada de 1990. A intenção dela era mostrar o quanto o parque era apenas cimentado, e que agora está lindo, com muitos brinquedos e área verde. No entanto, a imagem apresentada por Nara provocou-me outro olhar. Ela escorregava como criança, e as crianças do entorno apresentavam um encantamento ao observá-la enquanto brincava (Diário de bordo, julho de 2012).

Nara é professora da EMEI há 23 anos. Vê-la na foto, descendo no escorregador, trouxe a “belezura” da educadora que se permite brincar com as crianças e que, brincando, aprende e ensina. Penso que o tempo adormece o fazer docente e faz dormir a percepção da relevância do brincar junto. Ao observar as educadoras no parque, constato que a maioria observa as crianças e cuidam para que essas não se machuquem e não machuquem uns aos outros. Muitas são apenas observadoras, outras nem sequer observam. E há aquelas que brincam e não esquecem da importância do brincar, a proximidade entre adultos e crianças, na hora do brincar, humaniza a relação, e aproxima crianças e adultos.

Figura 37: Educadora brincando com as crianças.

Fonte: Imagem concedida pela Profª.Nara (acervo 1995)

Figura 38: Educadora brincando com as crianças na brinquedoteca (2013).

Fonte: Acervo da instituição

Mostrar as imagens das educadoras brincando em diferentes tempos e espaços, observá-las em suas práticas cotidianas, é uma das inquietações que trago para pensar sobre os processos que levam os(as) educadores(as) a esquecerem - ou não reconhecerem - a importância do brincar e do brincar junto neste percurso. Não tenho pretensão de afirmar, menos ainda generalizar, que os(as) educadores(as) não têm o hábito de brincar com as crianças, e, sim, demonstrar que os(as) educadores(as) brincam com as crianças, fantasiam e imaginam. Pretende-se também problematizar os “porquês” alguns deixaram de brincar com as crianças e quiçá compreender esses porquês.

Considerando a discursividade presente no âmbito da macropolítica no contexto da educação maior de Gallo (2007), nota-se que o brincar está sempre presente, é apontado como direito e propagado como melhor possibilidade para o

desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Entretanto, é no contexto da micropolítica (educação menor) que as práticas resistem à presença do brincar e impedem que este se faça presente na frequência desejada pelas crianças (GALLO, 2007).

Há resistências ao brincar⁷⁷, presente também no cotidiano educacional. Há uma sisudez na relação de alguns(mas) educadores(as) para com as crianças, o que me intriga e me faz pensar sobre os sentidos desta fase educacional e do ser criança, para estes. A formação inicial, a compreensão conceitual e etimológica de trabalho como um ofício⁷⁸, e a repetição do fazer pedagógico ao longo dos anos foram tirando de alguns (mas) educadores (as) a percepção do brincar, do estar junto, do que é ser criança. Problematicar essas questões é poder reconhecer que essa realidade existe. Trazê-la para esta paisagem é elucidar que, nas práticas educativas, assume-se muitas vezes um discurso em que se reconhece a importância do brincar. Entretanto, de forma contraditória, algumas vezes nega-se esse brincar, à medida em que se privilegia de forma mais intensa as atividades com lápis e caderno.

Nesses espaços educativos coexistem educadores(as) que brincam e aqueles(as) que se posicionam no ato do brincar como orientadores(as) que ficam observando, apenas para que as crianças não se machuquem enquanto brincam. Não pretendo colocar essas diferenças numa perspectiva binária. Os dois momentos são importantes - o brincar junto, o observar o brincar e possibilitar a liberdade das crianças divertirem-se livremente com outras crianças da mesma idade ou idades diferentes.

Nesses anos de vivência na mesma instituição, durante as reuniões pedagógicas e as entrevistas realizadas, foi possível perceber, no diálogo com esses profissionais, que há marcas enraizadas em suas construções discursivas. Essas marcas permitem ver que um dos principais sentidos da Educação Infantil para

⁷⁷ Iniciei como diretora, nessa instituição de educação infantil, no ano de 2008. Em nossa primeira reunião pedagógica, as professoras reivindicavam o fim da brinquedoteca, único espaço interno lúdico da instituição. As justificativas eram que as crianças faziam muito barulho, muito tumulto, e não havia brinquedo para todas as crianças.

⁷⁸ A palavra *trabalho* vem do Latim *tripalium*, um instrumento de tortura composto por três paus. Significa sofrimento, luta. A palavra *ofício* também origina-se do Latim *oficium*, e remete a qualquer atividade especializada de trabalho. Segundo Hypolito (1997), o termo *professor* origina-se do ato de professar, profissão que surgiu durante o século XIV e está relacionada à origem das primeiras escolas voltadas para as camadas populares.

os(as) educadores(as) é preparar a criança para o Ensino Fundamental. Alguns(mas) elucidam a importância desta etapa como fase preparatória, e defendem a individualização do uso do material coletivo. A professora Meire justifica que uma das maiores dificuldades na instituição educativa é lidar com os espaços e materiais coletivos. Ela sente dificuldade em alfabetizar sem o uso constante de cadernos. Segundo a educadora, os familiares cobram uma postura mais alfabetizadora, querem lição de casa e esperam que seus(as) filhos(as) saiam da instituição lendo e escrevendo.

Alguns(mas) educadores(as) reconhecem que atribuem maior relevância a alguns saberes e que, em suas expressividades, nem sempre o brincar é compreendido também como um momento de aprendizagem. Durante esta pesquisa foi possível compreender o desejo de ser professor(a) alfabetizador(a), bem como o reconhecimento de que o(a) professor(a) de Educação Infantil precisa reinventar-se e se atualizar. Por exemplo, Durante sua entrevista, Rosa reconhece por várias vezes a necessidade que sente de estar sempre estudando, sempre se renovando para melhorar sua prática.

Hoje vejo que não é fácil ser professor da educação infantil. É uma responsabilidade muito grande, apesar das questões voltadas às políticas públicas (...). Baixo salário, condições de trabalho (...). É uma profissão que me traz gratificações, me instiga e me provoca a melhorar mais, aprender mais, porque não estamos acabados para lidar com as crianças. A criança espera que o professor saiba ensinar, e eu tenho essa necessidade de aprender cada vez mais (trecho da entrevista educadora Rosa).

Os(as) educadores(as) que participaram deste estudo também reconhecem a relevância de uma formação constante que possibilite a qualificação específica para atuar com as crianças. Contestam as poucas possibilidades de formação e que essas, quando ofertadas pelo governo, são, na maioria das vezes, fora do horário de serviço, fator que dificulta a participação de muitos(as) educadores(as) que trabalham em jornada de oito horas diárias. Em decorrência disso, alegam não terem tempo disponível para formação. Interessante e curioso é que, mesmo considerando a formação relevante, algumas educadoras que participaram da entrevista individual, também reconhecem que a formação não é subsídio suficiente para o exercício da profissão. E frisam que o profissional desta área tem que ter habilidades, gostar de criança, saber cuidar e educar, ser enérgico quando necessário, colocar limites e ensinar valores. Em registros de reunião pedagógica, a educadora Nilma destaca

que a formação não é tão necessária, porque elas, educadoras, já têm muita experiência, já vivenciaram a formação e sabem trabalhar.⁷⁹

Ao comparar as perspectivas de algumas educadoras com as que constam nas entrevistas de algumas mães, encontro um entrelaçamento de fios e sentidos que reforçam a percepção de que o conhecimento não é fator determinante para a constituição do bom profissional. O conhecimento é apresentado como um complemento, há outros quesitos que exigem que o(a) educador(a) saiba cuidar e ter experiência com crianças, que tenha vínculo materno, de afetividade que sobrepõe o profissionalismo. Apesar das mães reconhecerem os(as) educadores(as) como detentores do saber, e como os(as) profissionais aptos(as) para educar seus(uas) filhos(as), mães e educadoras também reforçam que a afetividade e o dom de educar deve estar acima da questão salarial e profissional.

Acho que a professora das crianças tem que ter paciência. Muitas professoras hoje trabalham mais por dinheiro e não por amor. Se as professoras fossem pacientes, tivessem jeito com a criança, elas teriam tudo para ser uma ótima professora. Ela tem que ter um pouco do amor materno, senão a criança não se desenvolve. Eu acho que os homens não deveriam estar na Educação Infantil, eu acho errado, mais para o lado da menina. Por um lado é bom o professor homem, porque ele é mais seguro, mais autoritário. Mas se for olhar o outro lado, o da segurança, o professor homem com a menina sozinho, a gente fica preocupado (trecho da entrevista com Cristina - mãe de criança matriculada na EMEI).

A fala de Cristina reforça o conceito de que as responsáveis pela educação das crianças devem ser mulheres e ter vínculos diretos com a maternidade. Para a mãe, educar é mais um ato de amor e doação, e o salário é visto como fator secundário. Essa fala, como a de muitas famílias, resgata a ideia inicial que remete às origens do conceito de professor(a) como aquele que se doa e ao ato de professar. O estranhamento de muitas famílias à presença do educador homem, nesta etapa da educação, reforça o vínculo que remete as raízes da profissão e a relação entre o (a) educador (a) e o maternalismo.

As falas pontuais de algumas educadoras e mães remetem à figura materna, à doçura da figura feminina e à generosidade da mãe, constituindo a educadora paciente na transmissão de valores e na formação da personalidade infantil. Esses

⁷⁹ Através da Lei nº 11.434/1993, a prefeitura de São Paulo apresenta uma política de valorização dos profissionais da educação através da evolução funcional para aqueles em formação constante, o que resulta aumento salarial.

sentimentos entram em conflito com os desejos dos(as) educadores(as) de se serem valorizados(as) como profissionais. Percebe-se que, no cotidiano, quando chamadas de “tias” pelas crianças, as educadoras são enérgicas em corrigi-las. “Tia, não. Professora. Tia você tem em casa. Na escola, é professora” (fala da professora Nara, diário de bordo, junho de 2013).

A amorosidade é apresentada por Freire (1996) como um dos saberes necessários ao exercício da docência; entretanto, reitera o educador que a mesma não pode ser compreendida como uma ausência da rigorosidade científica e da clareza política dos(as) educadores(as). Nesta perspectiva, estes reafirmam-se como profissionais da educação que não separam a relação de amorosidade do ser profissional e manifestam a necessidade de serem identificados(as) pelas crianças e familiares no âmbito profissional e não numa perspectiva de que o envolvimento afetivo tenha vínculo familiar. Para esses(as) educadores(as) o tratamento por “tio” ou “tia” é uma desclassificação do profissionalismo e um pressuposto que o ofício docente é uma doação que não requer profissionalismo.

Ao discorrer sobre o(a) professor(a) de desta fase educacional, Kuhlmann (2000) ressalta que esse deve ser alguém com qualificação, capaz de compreender e mediar o desenvolvimento da criança, capaz de tomar a criança como ponto de partida para o seu desenvolvimento. Destaca que “não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam” (KUHLMANN, 2000, p. 65).

As falas sobre os(as) profissionais idealizam-no(na) comprometido(a) com o fazer pedagógico, competente, valorizado, bem formado (atualizado) e disposto a contribuir significativamente para o desenvolvimento da criança, em todas as suas dimensões. Ao descrever as escolhas pela educação infantil, os(as) educadores(as) entrevistados reiteram gostarem de estar com crianças pequenas. Três reafirmaram que essa identificação surgiu durante o período em que cursaram o magistério, e durante o convívio com a profissão. Reafirmam ser mais gratificante conviver com as crianças pequenas do que com as dos demais níveis de ensino. Rogério, que também é formado em Matemática, disse que optou em ser professor de Educação Infantil pela receptividade das crianças em aprenderem. Ao falar sobre os sentidos que acha que as crianças atribuem a educação infantil, Águia Negra não hesita em responder:

Brincar, brincar. As crianças adoram a educação infantil. Quando desço para a EMEF⁸⁰, encontro as crianças que saíram daqui. Elas lamentam, com aquele olhar de pidão: “Ah, professora, eu queria tanto voltar para o prezinho”. Elas brincam e escrevem, mas sem o comprometimento de fazer de forma cansativa. Escrever tem que ser espontâneo. Acho que o sentido da educação infantil, para as crianças, é brincar, ler e escrever, sem falar na alimentação que elas gostam. Mas já não parece tão importante quanto antes⁸¹, quando muitos passavam fome. [Ela define Educação Infantil como:] (...) o alicerce das nossas estruturas. A Educação Infantil é de uma importância tão maior que eu não consigo quantificá-la. Deveria ser a menina dos olhos, é o início, o momento em que a gente começa a dar à luz a criança. Inclusive, acho que comecei a adoecer na Educação Infantil, quando percebi a importância que tinha e não consegui dar conta de tudo aquilo. Os professores (...) precisam de equilíbrio emocional, de apoio pedagógico, de encontrar energia, de ser alimentado intelectualmente. E se ele não consegue ser alimentado, ele se perde, adocece, fica chorando com o aluno como eu chorava, de levar o aluno pra casa, como eu levava, para mostrar como usar um banheiro. Quando eu era professora na creche, levei um bebê de um ano e meio para ficar comigo, porque a mãe era loucona. Tão loucona que me deixou levar a criança para cuidar, ficar comigo (trecho de entrevista - Águia Negra).

Para a educadora, essa primeira etapa da educação básica tem atribuição relevante/marcante na vida das crianças. Ela declara ter adoecido por entender que não sustentava as demandas sociais e pedagógicas das crianças matriculadas na EMEI. Arelado a esses sentimentos há também o aspecto materno que se atribui às educadoras. A mesma educadora informou que chegou a levar crianças para casa para poder cuidar. A educadora Marisa, durante as reuniões pedagógicas da unidade educacional, costuma expressar que para ela ser professora das crianças pequenas é um “dom”. Ela relatou emocionada que faz tudo por elas, que é muito feliz quando está com as crianças. Ela expressou-se como se seu trabalho fosse um sacerdócio e afirma que para ela o exercício da profissão é sobretudo um ato de amor, dedicação e vocação. Declaração que reforça o imaginário de muitas mães. A fala de Mércia e de algumas mães remetem a uma das concepções do magistério como ofício de servir e ajudar ao próximo, um ato de doação.

É interessante constatar que, ao mesmo tempo que os(as) educadores(as) reforçam a necessidade de reiterar sua profissão, negando-se ao tratamento pejorativo “tios e tias” por considerarem que essa profissão não pode ser exercida por qualquer pessoa que se disponha a “cuidar de criança,” fortalecem também a compreensão da naturalização da docência como uma profissão de predominância

⁸⁰ EMEF próxima à EMEI local, onde a educadora acumula cargo com a função de professora de ensino fundamental I.

⁸¹ A educadora refere-se ao final da década de 1990, tempo em que, estando na sala de aula, vivenciava com as crianças as dificuldades decorrentes da realidade social.

feminina em decorrência da experiência materna e apontam ser relevante a presença de educadores homens como um modelo complementar na educação das crianças.

Para as crianças, é bom ter um professor homem na escola. Eles passam a ter, também, o referencial da figura paterna. Veja, as crianças ficaram todas curiosas com a chegada do prof. Carlos. Queriam saber se ele também iria dar aula para elas, e olha como a turma dele se comporta melhor. Parece que ele nem precisa dar bronca, acho que a figura do homem impõe um respeito maior (Diário de bordo, fala da prof. Nilma, ao comentar a chegada do Prof. Carlos - agosto de 2013).

Em entrevista, Carlos concorda quando se diz que a figura masculina, num ambiente de predominância feminina, é uma referência para os meninos, que passam também a ver no professor a presença da figura paterna. Esses dizeres remetem a um complexo processo de formação das identidades docentes e das questões de gênero, não desconectadas do percurso de construção identitária do(a) profissional desta área. Assim, é preciso considerar a origem patriarcal da nossa história, de uma educação capturada por modelos que se perpetuam na desigualdade de gênero e na descaracterização das profissões com predominância feminina. Cerisara (2002) lembra que essas relações perpetuam-se como relações de poder.

Ao sermos capturados por este modelo que se naturaliza na história da educação, os(as) educadores(as) reproduzem práticas sem sequer se dar conta do sentido do seu fazer pedagógico. Há uma repetição na rotina docente, nas práticas curriculares que condicionam suas ações diárias; muitas vezes quando indagadas do porquê de determinada atividade ou rotina, muitos (as) respondem que sempre foi assim.

Também foi perceptível, durante o processo das entrevistas e observações, que os (as) educadores(as) apresentam certa dificuldade em definir a natureza do seu trabalho e oscilam ao descrever o sentido da Educação Infantil. Nara, ao pensar nesta questão, inquieta-se e afirma: “O objetivo da Educação Infantil é preparar a criança para a entrada no ensino fundamental” (Diário de bordo, junho de 2013 - conversa com a educadora após atendimento a uma mãe).

Ela explica que sempre acreditou que a EI deve preparar as crianças para o ensino fundamental, escolarizando-as. Entretanto, ao ser indagada sobre os

sentidos que atribui à educação das crianças pequenas, ela interpela-se sobre as verdades que construiu e já não afirma com tanta clareza se esse é o sentido desta etapa educacional. Ela se propõe a desconstruir uma verdade até então tida como absoluta, de que a EI é uma etapa da escolarização, uma “pré-escola”. Sobre essa questão, Carlos fala que essa modalidade da educação deve ser voltada às especificidades da criança, para garantir que ela vivencie a infância, que seja criança. Para o educador, as crianças têm poucas oportunidades de brincar fora da instituição, e essa educação deve possibilitar essa experiência.

Assim, como há uma ambiguidade na compreensão do ser educador(a), docente ou professor(a), há também ambiguidades nos sentidos que esses(as) educadores(as) atribuem à primeira etapa da educação básica. Alguns apresentam uma visão idealizada de criança e infância, e alimentam grandes expectativas com relação a esta fase. Ao mesmo tempo, também incorporam a discursividade oficial, reconhecendo a educação na creche e EMEI em suas especificidades próprias - espaço de construção e formação da criança, de partilha, convivência com outras crianças, de aprendizagem das crianças entre si e com os adultos, de aprendizagem lúdica, construção de valores e valorização da infância. Reforçam, também, que um dos sentidos desta etapa é preparar (escolarizar) a criança para a entrada no ensino fundamental.

A Educação Infantil é a apresentação para o mundo formal, para a vida em sociedade; as crianças têm que apreender a conviver, tomar decisões. Nela, as crianças apreendem e ensinam, é um movimento dentro e fora da instituição. A educação infantil traz conhecimentos e valores que, sistematizados, apresentam o mundo à criança. Tudo que a criança aprende na EMEI é para ajudá-la na sua formação, quando estiver na EMEF. Também acho que na educação infantil a criança precisa viver a infância e as especificidades de sua idade. Elas não devem ser tratadas como adultos em miniatura, devem ter responsabilidade de acordo com sua faixa etária. A instituição da Educação Infantil é o lugar onde as crianças convivem, interagem, passam seu modo de ser, conviver, traz conhecimentos de fora pra dentro da instituição e também o inverso; é o lugar onde as crianças fazem coisas que não fazem no dia a dia. É o lugar que reúne crianças de várias idades, ensina a conviver juntas, elas saem daqui aprendendo a conviver, cuidar de si e com muito mais autonomia, aprendem a respeitar o outro (trecho de entrevista educadora Lucimeire).

A educadora ainda destaca que:

Criança ideal é aquela ingênua, que não teve contato com a violência, com o mundo real. Seria tão bom que a criança fosse criança mesmo, que tivesse a infância que a gente teve, uma infância de correr, brincar de

esconde-esconde. Por conviver no mundo das drogas, as crianças perdem muito da infância. Antigamente, havia violência, mas era diferente. Quase não havia palavrões. Essa mudança brusca da sociedade sempre repercute na criança, e nós nem sempre estamos preparados. A criança traz costumes que você tenta tirar, mas nem sempre os pais entendem, isso dificulta muito nosso trabalho, porque você tem que trabalhar no coletivo e, então, falta suporte das famílias (trecho de entrevista - educadora Lucimeire).

A educadora Monica também compartilha desse olhar, e descreve a criança ideal como:

Sadia, interessada em aprender, com uma família bem estruturada, que incentivasse e orientasse para boas ações (...). Um fator que dificulta muito nosso trabalho é o número de crianças por sala, e a ausência das famílias na vida escolar. Às vezes, não temos o apoio de que precisamos para realizar um bom trabalho (trecho da entrevista da educadora Monica).

Contrapondo-se a este olhar, Carlos diz que as crianças precisam ser reconhecidas e respeitadas na sua diversidade Para o educador elas não são todas iguais.

Quando comecei a trabalhar na Educação Infantil, tinha muita dificuldade. Queria que as crianças fossem todas bonitinhas, quietinhas, que ficassem paradas. Eu não conseguia manter a concentração delas por quarenta minutos. Hoje, compreendo que as crianças precisam ser crianças, precisam brincar e conviver em grupo. Nós adultos é que temos que aprender a pensar na perspectiva das crianças. A Educação Infantil é para elas, não para nós. Eu tento entender como as crianças pensam e procuro trabalhar de forma que atenda as expectativas delas (trecho da entrevista com o educador Carlos).

Rosana, na sequência, descreve detalhadamente sobre as formas de lidar com as crianças, além de enfatizar a importância de se reconhecer a diversidade e singularidade de cada um(a).

Não existe uma criança ideal. Conviver com a criança é lidar com a diversidade e ao mesmo tempo reconhecer sua singularidade. Acho que não faz sentido idealizar que a criança seja de um jeito igual, como se fossem fabricadas, somos seres humanos e cada um tem as suas necessidades, a sua singularidade (...). Eu acho que as crianças esperam aprender muito com o professor, aprender assim... tudo o que a gente vai apresentar para elas, qualquer atividade, por exemplo, atividade com jogo, elas perguntam: "Professor, como eu jogo?" Elas sabem muito também, elas chegam e mostram o aprendizado delas e jogam. Na Educação Infantil a criança não quer apenas receber o conhecimento do professor, ela também quer mostrar que sabe, é uma troca de conhecimento, é muito importante para elas quando nós professores respeitamos esse conhecimento prévio que elas trazem. A criança da EMEI quer um professor acolhedor, amigo (trecho da entrevista - educadora Rosana).

Após a dinâmica e discussão em grupo, as educadoras deveriam apresentar uma síntese para o coletivo. Algumas falas me impressionaram

pela forma como as educadoras compreendem as crianças e a educação infantil. Gisele revelou que a criança é o centro das nossas atenções. “É a pedra preciosa.” “Mas ela é também um dificultador que temos que engolir” (a professora refere-se às salas lotadas com 35 crianças). Karina disse que as crianças são prestativas e dóceis. Zélia afirmou que as crianças de hoje não têm limites, precisam ser adestradas. Já a educadora Fernanda relatou que gosta da curiosidade das crianças e sua disposição para aprender, as crianças pequenas são mais receptivas. (Diário de bordo - reunião pedagógica - discussão sobre currículo 05/05/2012).

Tecer uma paisagem que fala sobre esses (as) profissionais e suas subjetividades, paisagem da qual também faço parte, levou-me primeiramente a compreender quem são os profissionais que trabalha com as crianças pequenas? Por que estão atuando nela? Que caminhos percorreram para chegar até aqui? Como se percebem e são percebidas pela famílias das crianças? Como percebem as famílias das crianças? Como foi a sua formação docente e como tem sido a alimentação dessa formação? Sobre essas questões é preciso considerar que o(a) educador(a), assim como a criança, é também um sujeito histórico social, produto e produzido por uma sociedade. Nesse percurso, é preciso que os(as) educadores(as) se reconheçam, considerem quem são, indaguem sobre porque e para que estão atuando, saibam (ou ao menos queiram saber) para onde querem caminhar.

Ao descrever os motivos que os(as) levaram à essa profissão, alguns(mas) trazem formatado um modelo de criança e educação que não vai ao encontro da realidade que vivenciam. Outros(as) mantêm um olhar aberto às descobertas, ao conhecimento da criança e aos imprevistos que exigem desse(as) profissionais um constante reinventar-se.

Para a educadora Mércia, a criança é sujeito passivo, prestativo, mais disposta a apreender. Em perspectiva diferente, Rosana, Carlos e Rogério dizem preferir ser professor de crianças pequenas porque elas são mais curiosas. Outros(as) educadores(as) complementam essa questão afirmando que as crianças pequenas têm mais disposição e abertura à aprendizagem e são mais receptivas. Luiza reitera que prefere educar as crianças pequenas porque são mais prestativas. Para Rogério, as crianças estão mais abertas ao conhecimento, diferente dos adolescentes que resistem e, muitas vezes, não apresentam interesse em aprender. Beatriz, que atua também como professora de educação infantil (CEI), reforça que se sente muito mais professora quando está com as crianças da EMEI, porque essas são maiores e lhe possibilitam explorar mais a aprendizagem. Já as crianças dos Centros de Educação Infantil (CEIs) são menores e requerem maior cuidado.

O depoimento da educadora Beatriz é um convite para se pensar também na relação do educar e cuidar e compreender que, apesar de teoricamente reconhecerem essas questões como indissociáveis, os relatos sugerem que os(as) educadores(as) que trabalham com crianças pequenas (de zero a três anos) apresentam frustrações profissionais, sentem-se menos professores(as) e mais cuidadores(as); realizam-se mais quando trabalham na EMEI porque, nesta, podem ensinar mais. Beatriz e Rogério, que também trabalha no Centro de Educação Infantil e na EMEI, concordam sobre essa diferença entre o trabalho do(a) profissional do CEI e da EMEI.

Na reunião pedagógica realizada em dezembro de 2012, entramos no debate sobre a identidade destes (as) profissionais. Surgiram inúmeras falas que apontaram que tais profissionais são compreendidos pelos familiares como cuidadores(as) e que as crianças quando se relacionam com os(as) educadores(as) muitas vezes indagam: “É você que vai cuidar de mim”? Ou perguntam: “você trabalha do quê?”. Apresenta-se um panorama sugestivo de que as famílias compreendem os(as) profissionais da EI como “cuidadores(as) de crianças”, não valorizando o seu fazer pedagógico.

Estes dizeres apresentam duas questões significativas: a primeira abre frestas para a compreensão do fazer pedagógico. A segunda traz para discussão como pensam e lidam com as crianças no espaço institucionalizado. Nesta perspectiva, Rosa reitera a importância que atribui à educação das crianças e ao trabalho de educadora:

A Educação Infantil é onde tudo começa. Nós trabalhamos muito com valores, o que ensinamos às crianças elas vão levar para o resto da vida. Então, eu acho que ser professor de educação infantil é até mais importante que o professor da EMEF. A troca de valores e conhecimento na educação infantil é muito forte, o que aumenta nossa responsabilidade, exige competência e consciência do valor do seu fazer profissional. Há muita gente que desvaloriza a profissão do professor de Educação Infantil, mas eu acho que não é assim”. A educação infantil serve para ajudar no cognitivo e social da criança.(...) A educação infantil é um processo de humanização tanto para o professor quanto para a criança. É nela que o professor aprende a ser professor, a ser mais humano e mais sensível. A gente descobre que trabalhar com criança pequena não é fácil. Tem que se preparar mesmo, se atualizar, estudar sempre. Isso porque as crianças esperam da gente, os pais esperam da gente e o professor sabendo disso sabe que tem que melhorar. Acho que essa consciência existe no professor, mesmo que não apareça, ela existe. Mas não acho que ser professor de educação infantil seja um dom, eu acho que não existe isso que alguns professores falam “eu gosto de criança, e por isso vou trabalhar na Educação Infantil”. Gostar não é o suficiente, é preparação, estudar, correr

atrás para dar conta do recado (trecho da entrevista - educadora Rosana, 2014).

As entrevistas de Rosana e Águia Negra apresentam o que Bujes (2008) destacou como discurso salvacionista, que faz com que os(as) docentes assumam um modo de pensar e um comportamento responsável por salvar e resgatar a criança. Esse discurso coloca a criança numa situação de incapaz, inocente e necessitada dos cuidados do adulto para ser salva. A discursividade oficial preconiza que este (a) profissional tem a responsabilidade de proporcionar uma educação que garanta o desenvolvimento da criança em todas as dimensões. Essas discursividades são incorporadas pelos (as) educadores(as), pelas famílias e sociedade como uma verdade absoluta. Por sua vez se universalizada pode acarretar aos (às) educadores(as) sentimentos de culpabilização e salvacionismos, responsabilidades excessivas e sofrimentos. Como os de Águia Negra (profª. Readaptada, conforme exposto anteriormente) que relata ter adoecido psiquicamente quando percebeu a sua responsabilidade de educadora e que optou em deixar a sala de aula ao descobrir que sua prática poderia matar 40 crianças.

O depoimento de Águia Negra apresenta-se como resultante das diferentes formas de governamentos que vivenciamos ao longo de nossas vidas, das verdades produzidas e incorporadas por nós, educadores(as), em nossos trajetos e nos sofrimentos advindos da incorporação dessas verdades. É um relato sincero que possibilita compreender que não apenas as subjetividades infantis são governadas, mas também nós profissionais da educação, somos educados(as) para produzir e reproduzir novas e velhas verdades. Bujes (2008) e Larrosa (2010) contribuem quando provocam esses(as) profissionais a conhecerem-se e a administrarem as suas subjetividades, compreendendo-se como sujeitos que também são governados. É possível que o(a) profissional se problematize, ao estabelecer uma relação reflexiva consigo mesmo(a), se auto monitorar, se transformar e se remodelar na direção desejada. É neste percurso que os (as) educadores(as) podem produzir uma educação menor, que se manifesta como resistência às verdades produzidas e universalidades no âmbito da educação maior.

Os avanços obtidos no campo da legislação brasileira, na própria história da EI, trouxeram novas reformulações nas compreensões de currículo e de reinvenção

do profissional que atua nesta área, exigindo que este esteja aberto a essas mudanças. Como expressou a Prof.^a Rosana: “é preciso estar aberto para essas mudanças e em constante formação” (trecho da entrevista, 2014).

É notório que as discursividades, nesta primeira etapa educacional, são construídas na busca de uma educação que respeite as crianças em seus direitos, suas especificidades e necessidades. Esse ideal passa por caminhos que buscam a autonomia e o desenvolvimento integral da criança e procura integrar com articulação a tríade do educar, cuidar e brincar.

Atualmente, universaliza-se a discursividade de que esta fase educacional deva proporcionar à criança um desenvolvimento em todas as dimensões humanas, seja de ordem afetiva, social, cognitiva, psicológica, espiritual, motora, sexual, lúdica ou expressiva. Ela deve comunicar suas ideias, emoções, conhecimentos, sentimentos e desejos próprios. Nessa compreensão, espera-se que as ações pedagógicas sejam delineadas também pelo respeito à condição do ser criança e que, ao compreender-se enquanto sujeitos da educação, possam respeitar as características próprias das crianças, suas necessidades como inseparáveis. O saber institucionalizado acredita que os(as) educadores(as) que assim atuam lidam com maior facilidade e melhor desempenho diante dos desafios postos no cotidiano.

Kramer (2003) frisa que os documentos oficiais que discorrem sobre a educação infantil não apresentam coerência discursiva quanto à relação indissociável do educar e cuidar e que educar/cuidar precisa estar não só na prática docente, mas também na incorporação do discurso oficial:

O discurso oficial incorporou o educar/cuidar, como fez com outros conceitos em outros momentos da história. No entanto, há textos que mencionam educar/cuidar, supondo o uso da barra inclinada (/) tratar-se de um só processo; outros se referem a educar e cuidar, assumindo com a conjunção aditiva que se trata de duas dimensões; outros ainda falam de educação e de cuidado infantil aproximando esta expressão de educação e desenvolvimento infantil (KRAMER, 2003, p. 75).

Ao evocar uma discursividade oficial que aponte a indissociabilidade do educar/cuidar, Kramer (2003) também defende a inviabilidade de educar sem cuidar em qualquer dimensão ou fase da educação. A mesma dicotomia que aparece na discursividade oficial e está sendo anunciada por Kramer (2003) está presente nos discursos e práticas desses profissionais que ora separam este conceito, ora o tornam indissociável.

Nesse sentido e diante dos inúmeros falares que acompanhamos sobre educar e cuidar na Educação Infantil, foi possível notar os conflitos entre os(as) educadores(as) que se manifestam quando reportam-se às interpretações que fazem sobre as compreensões que as famílias e as crianças têm sobre o seu trabalho. Dizem que as crianças sempre perguntam: “é você quem vai cuidar da gente?”, e que as mães nunca procuram as educadoras para conversar sobre a aprendizagem e, sim, para contestar alguma situação de descuido. “Não cuidou bem do meu filho”; “caiu e machucou, você não viu?” “Tal criança bateu e a professora não fez nada?”⁸².

Ao descrever sobre essas questões, esses(as) educadores(as) apresentam uma dicotomia entre educar e cuidar e sugerem que o que lhes realiza profissionalmente é o processo de aprendizagem. Ao se apropriarem de frases como “sou professora, minha função é ensinar; a da família, educar”, destacam também essa separação. Compreendo que é no processo de reflexão e formação contínua que educadores(as) podem compreender e refletir sobre questões que aparentemente são simples, mas que se fazem complexas nas práticas educativas.

Sobre essa questão, Kramer (1999) também aponta um elemento que dialoga com os apontamentos do educador Carlos ao destacar que essa profissão deve pressupor e considerar a natureza da criança como fundamental, ou seja, a ludicidade deve ser entendida numa perspectiva de liberdade e busca pelo prazer do brincar. Nessa perspectiva, as relações que esses estabelecem com as crianças, com o mundo, com outros adultos e com eles próprios enquanto sujeitos e profissionais da educação, é que vão constituindo os sentidos da sua atuação e identidade profissional.

É importante frisar que esses profissionais são aqueles(as) que lidam diretamente com as crianças, consideradas sujeitos de direito LDBEN 9394/96), que estabelece que as crianças têm o direito a uma educação voltada para o seu desenvolvimento integral, que a prepare para o pleno exercício da cidadania. A lei reitera a necessidade de qualificação do profissional que atua nesta etapa, atrelando a formação como um dos aspectos para garantia da qualidade. Assim, a LDBEN/96 estabelece, em seu art. 62, que: “A formação dos(as) docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação

⁸² Frases generalizadas dos(as) educadoras(as) durante as reuniões pedagógicas.

plena, em universidades e institutos superiores de educação [...] (BRASIL, 1996)".

Em seu artigo 29, reafirma que:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus espaços físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

Destaca-se, entre as mudanças no âmbito da política educacional que marcaram a década de 1990, a cobrança pelo desempenho profissional como um dos fatores determinantes da qualidade da educação, sendo a exigência da formação superior para os docentes da Educação Infantil um dos caminhos nesta direção. Neste contexto, o perfil dos profissionais da primeira etapa da educação básica e da sua formação encontra-se ainda em processo de constituição e pesquisas. Cerisara (2002) lembra da complexidade de se compreender o ofício deste profissional após incorporação da educação infantil à educação básica, conforme consta na LDBN/96, e destaca que são poucos os estudos direcionados para a compreensão do trabalho e perfil dos(as) educadores(as) da infância. Concordo com Cerisara (2002) sobre a necessidade de se retomar essas pesquisas em profundidade, uma vez que não se esgotaram as discussões que permeiam a identidade dos (as) que educam as crianças pequenas.

Ao discorrer sobre a função desses (as) profissionais, as mães que participaram das entrevistas os definiram como alguém que deve cuidar e educar ao mesmo tempo, ser enérgico(a) e carinhoso(a), saber dar limites e manter sempre uma relação de afetividade para com as crianças e as famílias. Esses relatos projetam expectativas quanto a atitudes, habilidades e conhecimentos necessários que deve ter quem educa as crianças na instituição. As principais características indicadas pelos familiares sobre o perfil dos (as) educadores (as) foram: amor pelas crianças, dedicação, capacidade de ouvir, atenção com os cuidados e necessidades das crianças. Algumas mães também reportaram-se à professora como a detentora do poder sobre as crianças e expressaram compreender as crianças como sujeitos passivos que devem obedecer as professoras.

Contrapondo a este olhar das famílias, as educadoras costumam queixar-se que não são valorizadas pelas famílias, que essas não participam da vida educacional das crianças e que as crianças são "deixadas" na instituição. As educadoras apresentam a discursividade de que são vistas pelas famílias como

“cuidadoras” de crianças. Essa é uma discursividade que se naturalizou juntamente com a história da EI. Haddad (1991) em sua dissertação de mestrado ao registrar as experiências numa creche já apresentava os problemas vivenciados no processo de busca e construção de identidade da Creche. Ela relata que nas relações entre educadoras (pajens) e as famílias, nas compreensões entre cuidar e educar já existia toda uma rivalidade discursiva que se fazia entre “queixas” tanto de familiares quanto dos(as) educadores(as). Essas rivalidades predominam até os dias atuais nas discursividades que se apresentam tanto em suas falas quanto nas das famílias, quando o assunto é educar/cuidar na Educação Infantil.

As expectativas criadas no âmbito da macropolítica também apresentam que a formação de profissionais dessa modalidade de educação deve ressaltar a dimensão sociocultural da vida das crianças. Igualmente, ela deve reconhecer e valorizar as vivências das infâncias, a capacidade de criação e a imaginação das crianças. Para tanto, reiteram ser necessário que os(as) educadores(as) valorizem a produção de cultura infantil, os conhecimentos que as crianças possuem, possibilitando a construção de novos saberes. Essas questões estão muito pontuais e presentes na compreensão que a educadora Rosana apresenta sobre os sentidos dessa etapa educativa e os de ser docente. Contrapondo ao olhar de alguns(mas) educadores(as), Rosana destaca a importância do(a) profissional estar em processo constante de formação e aprendizagem. Ela revela que não reconhece a profissão docente como um dom, e é categórica em afirmar que a profissão requer empenho, dedicação e abertura para o aprendizado de novos saberes. Para a educadora o fato de gostar de criança não justifica em si o fato de querer e ser professora. É preciso muito mais, entender sobre as crianças, saber conviver e estar disposta a aprender e educar com elas.

A formação desse(a) profissional precisa contribuir para uma reflexão sobre a sua prática, um encontro consigo mesmo. Deve estar associada a uma compreensão de constituição de sujeito que está inserido numa sociedade que produz sujeitos, práticas e verdades. Deve imbricar-se na luta contra as reproduções das desigualdades étnico-raciais, de gênero e socioeconômica. Ao reconhecer-se como sujeito produzido por tramas discursivas que aprisiona, universaliza e produz verdades absolutas, os (as) profissionais da educação, podem intervir, ousar, quebrar as algemas e, consciente do seu dever, quiçá, reinventar-se e constituírem-se como docentes da diferença. Sobre essa questão, Corazza (2008) problematiza o

ser profissional da educação ao pontuar algumas questões sobre o conceito e o fazer que constitui um ser docente? O que se pensa que o(a) docente é?

As determinações que individualizam um docente não dizem respeito a essência, mas ao ser e, portanto, não são determinações reais, mais ônticas. Um docente em sua individualidade não se iguala a nenhum outro e, primariamente, consiste no ser, enquanto não é o outro (CORAZZA, 2008, p. 95).

Corazza (2008) provoca-nos a viver o não experimentado, o imperceptível, o inominável, o inimaginável, convida-nos à abertura de estarmos em movimento permanente de individuação e apresenta este como um caminho possível para estancar nossos “eus” (produzidos) para viver um conjunto de fluxos a relacionar-se com outros fluxos (fora e em nós). É também um caminho possível para recriar-se enquanto docentes e permanecer aberto a todos os devires (CORAZZA, 2008, p. 105).

Paisagem V: Tecendo Fios de Sentidos: As Vozes das Famílias na Educação Infantil

5.1 Quem são as famílias?

Três meninos e duas meninas, sendo uma ainda de colo. A cozinheira preta, a copeira mulata, o papagaio, o gato, o cachorro, as galinhas gordas no palmo de horta e a mulher que trata de tudo. A espreguiçadeira, a cama, a gangorra, o cigarro, o trabalho, a reza, a goiabada na sobremesa de domingo, o palito nos dentes contentes, o gramofone rouco toda a noite e a mulher que trata de tudo. O agiota, o leiteiro, o turco, o médico uma vez por mês, o bilhete todas as semanas branco! Mas a esperança sempre verde. A mulher que trata de tudo e a felicidade. (Família. Carlos Drummond de Andrade, 1930).

Conceituar não é um desafio fácil, uma vez que diversas são as configurações da família contemporânea. Entretanto, é importante compreender que a instituição familiar é o primeiro espaço de convivência social da maioria das crianças (BIASOLI - ALVES, 2008) e de aprendizagem.

Figura 39: Representação das famílias

Fonte: acervo da instituição

De acordo Donzelot (1986), a família moderna é a menor organização política possível, uma vez que representa em seu seio a relação que estabelece com o social (vida pública). Na busca de compreender os sentidos que levam o Estado ao controle das famílias, Donzelot(1986) resgata o controle e raízes da família

moderna, apresentando as necessidades que passam a emergir nas últimas décadas do séc. XVIII. Dentre elas, podemos citar o predomínio da discursividade e controle da medicina higienista que passou a produzir manuais e orientações para as famílias burguesas dizendo como criar, educar e medicar suas crianças. De acordo com o autor, esse processo que se inicia no século XVIII muda de tom no século XIX e passa de manuais orientadores para conselhos imperativos, criando uma ligação orgânica entre a instituição médica e familiar, fator que, segundo o autor, irá induzir a reorganização das famílias em três direções:

1. O fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e os preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais.
2. A constituição de uma aliança privilegiada com a mãe, portadora de uma promoção da mulher por causa deste reconhecimento de sua utilidade educativa.
3. A utilização da família pelo médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa, o hábito do internato.

As propostas educacionais do Estado e a intervenção nas famílias possibilitaram a propagação de novas ideologias sociais a se constituir através de uma educação institucional e familiar. Sobre essas questões educacionais Donzelot (1986) destaca que novas funções sociais passam a ser atribuídas às mulheres burguesas como, por exemplo, introduzir nos hábitos da família os cuidados com higiene e assistência à educação das crianças. Segundo o autor, para mulheres pobres ficaram o encargo de zelar pelo controle da liberdade dos(as) filhos(as) e esposo.

Na contemporaneidade, alguns estudos sobre a família, como o de Gonzales-Tornaría (2001, 2006), apresentam a família constituída por um projeto de vida que configura-se por fortes vínculos emocionais. Ao assumir a função socializadora, a família possibilita à criança, enquanto sujeito de aprendizagem social, interiorizar um mundo mediado, tornando-se assim responsável direta pelas aprendizagens iniciais. Essa realidade tem assumido novas colorações, uma vez que as necessidades do mundo do trabalho têm levado as crianças a iniciar-se na vida escolar cada vez mais cedo, muitas aos seis meses de idade e, em decorrência disso, passam a maior parte do tempo convivendo com outros adultos que se tornam significativos para elas, mesmo não sendo seus familiares. Desta forma, é preciso considerar que não só a família tem inegável importância na vida das crianças, mas que, desde a

mais tenra idade, a instituição educativa nesta etapa passa a ter grande participação na educação e socialização das crianças pequenas.

Considerando as diversas possibilidades de composição familiar e reconhecendo que essa diversidade faz parte da realidade estudada, Xavier Filha (2012) lembra que :

A família, como qualquer “coisa”, foi e é objeto de representação. No decorrer dos últimos séculos, tornou-se alvo de discussões, produções teóricas, discursos que lhe conferem características, valores, expressões. Essas representações, porém, não são meras descrições de família. Constituem ou constroem realidades à medida que produzem efeito sobre os sujeitos. As representações são produzidas por discursos dentro de limites culturais em dada sociedade e em determinada época histórica. Por isso mesmo, são permeadas de relações de poder por não serem meramente expressivas, mas por seu caráter produtor e constituidor de subjetividades e identidades (XAVIER FILHA, 2012, p. 314).

Xavier Filha (2012) chama a atenção para a representação de família como uma produção social e cultural. Reitera que essas representações são permeadas pelas relações de poder que fazem prevalecer como “normal” o modelo de família nuclear, composta por um casal heterossexual e seus filhos. Essa configuração de família tradicional tem dividido espaço com outros modelos de configurações familiares. Goldani (1994) informa que o enfraquecimento da família tradicional (família Dorian) se constituiu diante das transformações sociais, da diversificação nos arranjos domésticos, do aumento na expectativa de vida e da liberalização de costumes. Esses acontecimentos foram preponderantes para as mudanças na organização das famílias e, neste contexto, há de se destacar que o movimento feminista teve grande contribuição à medida que problematizou à indissolubilidade do casamento e a maternidade como vocação feminina, entre outros. A crescente inserção da mulher no mercado de trabalho desencadeou várias mudanças nas configurações de família, quebrando assim com a predominância da família nuclear. Sobre essa questão, Romanelli (2000) destaca que à medida que as mulheres com o seu trabalho passaram a contribuir com o orçamento doméstico mudaram-se as relações de poder no âmbito familiar, em alguns casos ocorrendo inclusive a redução da autoridade masculina.

No que diz respeito à configuração familiar, mesmo que a atualidade nos aponte uma grande diversidade de arranjos familiares, o material que trazemos para

análise sobre as famílias que compõem nosso universo educacional apresentam que há uma predominância da configuração de família nuclear.

Diante da naturalização que fabrica um modelo de família ideal, é cena comum vivenciarmos situações de culpabilização como a de Luiza, mãe de Gustavo, que lamenta pelo fato de trabalhar e estar tão ausente na educação do filho.

Luiza, mãe de Gustavo, veio fazer matrícula na secretaria da EMEI. Chorava angustiada, dizia sentir-se culpada por deixar seu filho na instituição. Por trabalhar à tarde, queria matriculá-lo no período das 13h às 19h. Desejava ao menos passar as manhãs com o filho, visto que trabalha até tarde e quase não fica com ele. Após conhecer todos os espaços da instituição educacional e muito conversar, Luiza ficou mais segura, queria saber tudo, qual material deveria comprar, se seu filho iria usar caderno, aprender a ler e escrever e se seria bem cuidado (Diário de bordo, janeiro de 2013).

Nessa perspectiva, é possível pensar para além dos modelos “normatizados” de família ideal e compreender que atualmente a constituição das famílias se diferem pelos tipos de casamento, pelos padrões orçamentários, pela divisão dos serviços domésticos, pelos valores socioculturais, níveis de escolaridades e pela religiosidade.

Na instituição educacional estudada, convivemos com diferentes configurações de famílias. Todavia, predomina o modelo de família nuclear. Existem famílias homoafetivas, famílias cujos pais e ou mães são divorciados(as) e se casaram novamente, trazendo para o casamento os filhos do outro relacionamento, e também a família matrifocal.

Na EMEI “Manoel de Barros” foi possível verificar a predominância da mulher - mãe, tia ou avó - a cuidar e ser responsável pela criança durante o período de trabalho dos pais e/ou das mães. De acordo com o questionário social aplicado pela instituição às famílias, as mães e as avós são as maiores responsáveis pelo cuidado da criança. São elas que mais participam da vida educacional e que em sua maioria assumem a responsabilidade por levar e buscar a criança na instituição. Na análise do material sistematizado, apenas 3,2% dos pais têm o hábito de levar ou buscar seus(as) filhos(as) na EMEI. Assumindo as mães e avós uma responsabilidade que totaliza 38,2%. Mesmo nas situações em que não são as mulheres (mães e avós), emerge no material de estudo uma compreensão que o ato de cuidar e ser responsável pela vida educacional das crianças pequenas é atribuído como

responsabilidade maior às mulheres. Sejam essas mulheres cuidadoras⁸³, tias, irmãs ou vizinhas que compartilham essa responsabilidade com mães e avós.

5.2 Famílias -escola - Família

Conforme assinalado previamente, a Educação Infantil é considerada a primeira etapa da educação básica e é um direito da criança (LDBN/96). Haja vista que a constituição cidadã de 1988 propôs ser essa uma ação complementar à da família. A legislação citada sugere que haja parceria entre as instituições infantil e a familiar de forma que os trabalhos desenvolvidos contemplem ações voltadas ao incentivo à participação das famílias. Por sua vez, o Referencial Curricular Nacional para Educação infantil (RCNEI,1998) reconhece que as famílias são portadoras de vasto repertório cultural enriquecedor e necessário para as aprendizagens das crianças. Sugere o referencial que os (as) educadores (as) se apropriem deste repertório, desenvolvendo a capacidade de ouvir, observar e aprender com as famílias.

A relação de parceria entre a EI e a família apresenta inúmeras contribuições para o enriquecimento de uma educação, voltada para o pleno desenvolvimento da criança. Xavier Filha (2012) alerta para as atribuições que a instituição educativa destina à família. Para a educadora, a instituição educativa, ao considerar-se detentora do “saber,” desconsidera o saber e as expectativas das famílias com relação à educação das crianças, reportando-se a essas apenas nos casos em que não consegue lidar com as relações de conflito (dificuldades de aprendizagem e problemas disciplinares). Desta forma, na maioria das vezes, a instituição educacional culpa as famílias pelo seu insucesso, estabelecendo, assim, uma relação paradoxal em que, num primeiro momento, a instituição educativa “renega” à família o direito de parceria verdadeiramente educativa e, no segundo, recorre a esta esperando uma ação de intervenção disciplinar/reguladora.

As relações entre a instituição de Educação Infantil e família são, na maioria das vezes, marcadas por relações de conflitos que se desvelam entre as

⁸³ Na região estudada é cena comum conhecermos pessoas que trabalham como “cuidadoras de crianças”; ganham das famílias um valor mensal para levarem à ou buscarem a criança na instituição escolar e ficarem com elas na residência até que um dos responsáveis legais retorne do trabalho e possa levá-la para casa. Neste contexto, as cuidadoras completam a ação da instituição educacional que não atende período integral.

expectativas dos(as) atores(atrizes) envolvidos(as). As pesquisadoras Klaus (2004), Xavier Filha (2012), Dal'Igna (2011) também corroboram com o assunto ao apresentarem que as relações das famílias com a instituição educativa são constituídas por relações de poder e saber, de modo que a instituição tende a desqualificar a família e posicionar-se como espaço prioritário para a educação da criança, como lembra Xavier Filha (2012).

Ao analisar os conjuntos de experiências narrados pelas mães na relação de parceria família e escola, Dal'Igna levantou a questão, apontando que as mães afirma que são chamadas à escola apenas quando há problemas, “quando algo ruim acontece” (DAL'IGNA, 2011, p. 104), ou seja, o convite que a instituição faz à família reporta-se apenas aos problemas de aprendizagem e comportamento. Ao analisar a relação de parceria família-instituição educativa, Klaus (2004) destaca o caráter produtivo dessa aliança, apresentando a pedagogização da família à medida que essa se torna parceira da escola na divisão das responsabilidades e no gerenciamento dos riscos sociais.

Os estudos citados nos convidam a pensar sobre as possibilidades e compreensões do que vem a ser uma parceria e, no contexto, compreender se as relações que estão sendo construídas no âmbito família/instituição educacional caminham, de fato, nesta perspectiva de parceria. Compreendo que é no entretencimento dessas relações que emergem situações que podem se constituir de forma desigual, preconceituosa e injusta e/ou humana, solidária e prepositiva. É preciso que os que participam do processo educativo se interpelem sobre que tipo de relação querem construir com as famílias e que possibilidades criam para que essas aconteçam. Como alerta Dal'Igna (2011), geralmente, os encontros entre mães, pais e educadores(as) ocorrem mais na perspectiva de uma “inquisição”, ao interrogar sobre a vida e estrutura familiar, muitos(as) educadores(as) procuram justificativas para os problemas de comportamento e aprendizagem que a criança apresenta. Nesta perspectiva, segundo os estudos de Dal'Igna (2011), a instituição educativa busca identificar problemas na relação familiar para sugerir intervenções que possibilitem mudanças que corroborem no processo de ensino/aprendizagem. Tal prática possibilita à instituição educativa desenvolver mecanismos de controle e regulação das crianças, ao mesmo tempo em que investe no governo das famílias.

Ao analisar à realidade da instituição estudada, reencontro-me com minha

experiência e, novamente revisitando essas minhas práticas, percebi que vamos tecendo no cotidiano várias estratégias de governo na relação que estabelecemos com as famílias. Inúmeras são as vezes que a diretora, coordenadora e educadoras convidam as mães ou pais para conversas formais e, ao fazê-lo, adentram na realidade doméstica para saber mais sobre a vida da criança e, assim, tentar sugerir, intervir e compreender as chamadas situações de conflito que aparecem no cotidiano educacional como as descritas pela literatura citada. A educadora Meire relatou em entrevista uma das queixas de muitos(as) educadores(as) ao dizer que uma das maiores dificuldades que encontram na educação das crianças é garantir a parceria da família com a escola, ou seja, garantir a co-participação dos pais. Na perspectiva da educadora, a família deve se adequar aos saberes produzido na instituição educativa, estabelecendo em casa uma continuidade desses saberes.

“A criança traz costumes que você tenta tirar e nem sempre os pais entendem, porque você tem que trabalhar no coletivo, falta suporte da família (...). Na educação infantil não pode faltar a co-responsabilidade escola-família. A família precisa participar, acompanhar o desenvolvimento da criança” (Meire – trecho de entrevista da educadora na instituição de Educação infantil, 2014)

Considero este um terreno bem arenoso e movediço, uma vez que, na busca da garantia dos direitos da criança e, na maioria das vezes, a tentativa de evitar que essas vivenciem situações de maus tratos e negligências, também somos capturados por esta ordem. Atuamos, conscientemente ou não, como “polícia vigilante”⁸⁴ das famílias. É preciso lembrar que na contemporaneidade, tanto a instituição educacional quanto a familiar devem se apropriar da legislação vigente a exemplo do ECA para garantir os direitos da criança. No entanto é preciso reconhecer que esta apropriação é, sobretudo, uma técnica de governo e controle da qual nos apoderamos constantemente.

Em 2013, tivemos o relato de experiência de uma educadora que registrei no diário de bordo. A educadora passou a observar manifestações da sexualidade de duas crianças. Para compreender melhor essas manifestações, ela buscou

⁸⁴ Estudioso de Foucault, J. Donzelot aborda as origens do controle da família na literatura *A polícia das famílias* (1986). Por sua vez, o filósofo Frances Michel Foucault (2001) problematiza as estratégias do poder e apresenta como o governo, através do biopoder, exerce o controle sobre os indivíduos (populações).

investigar como as crianças viviam em casa, com quem ficavam, onde e com quem dormiam. Depois veio conversar comigo e concluiu que:

Conversando com o Gustavo, ele disse que dorme na mesma cama com o pai e a mãe. Pensei em chamar os pais para conversar e orientá-los quanto as manifestações de sexualidade do Gustavo. Entretanto, o Gustavo disse que na casa só há um cômodo, e que dormem todos numa única cama. Fiquei sem saber o que fazer” (Diário de bordo, maio de 2013).

Para além do material empírico, pareceu-me “naturalizado” no cotidiano educacional práticas que buscam diagnosticar o comportamento das crianças com base investigativa na estrutura familiar e na forma pela qual esta educa suas crianças. Às vezes, as educadoras, ao tomarem contato com a realidade social das famílias, justificam a realidade das crianças e às vezes “dão o caso como perdido”. Outras detectam aquilo que consideram ser um problema, buscam interferir convidando os pais e mães para uma conversa ou “palestras de formação”; neste contexto, o saber institucional se faz prevalecer sobre o saber familiar. Observei que esta relação de saber e poder também é uma via de mão dupla, assim como a instituição tenta controlar as famílias nas questões concernentes ao comportamento das crianças e que acreditam repercutirem no processo ensino/aprendizagem .

As famílias também reagem quando compreendem que as questões ligadas ao cuidado das crianças são deixadas de lado. É como se estivessem a dizer para a instituição que “de cuidados nós entendemos, e vocês não estão cuidando bem”. Neste sentido, no outro lado da situação, a família considera ter domínio sobre o saber do cuidar. Penso que este caminho é um tanto quanto perigoso, uma vez que tende a dicotomizar o educar e cuidar e as relações de saber e poder presentes tanto na instituição educativa quanto familiar. Essa dicotomia muitas vezes cria uma relação de rivalidade, de disputa de poder, vigilância e saber. Pode também criar uma falsa interpretação de que as famílias só se preocupam com o cuidado e as educadoras, com a aprendizagem. E preciso ter clareza que esta não é uma relação binária, mas que faz parte de um jogo que nos prende e aprisiona e, quando menos percebemos, estamos repetindo as mesmas ações, mesmo que com as melhores das intenções.

Na instituição educativa muitos são os falares entre os(as) educadores(a), alegando que os familiares “abandonam seus(as) filhos(as) na instituição, não cuidam e não participam da vida educativa das crianças”. É comum ouvirmos frases

como: “Os pais mandam as crianças para EMEI porque “não aguentam ficar com elas em casa” e “para garantir o leite e o uniforme escolar”, entre outras. Por outro lado, há falares das famílias que acusam os(as) educadores(as) de não cuidarem das crianças direito, de permitir que elas se sujem muito, de não observarem objetos perdidos ou esquecidos na “escolinha”, entre outras preocupações como as citadas no início deste tear.

Diante desses falares e saberes, considero a relevância de vislumbrar as possibilidades do fazer diferente, o que é possível ser feito com a prática da escuta sensível. Pergunto: o que acontece quando, na instituição educativa, educadores(as) e familiares percebem que atuam apropriando-se das técnicas de governo e controle? Quando permitem-se conhecer melhor e conhecerem o outro? O que acontece quando as famílias conhecem com profundidade o trabalho desenvolvido pelos(as) educadores(as) e esses conhecem e apropriam-se dos saberes das famílias, incorporando-os na composição do currículo da Educação Infantil?

Ao analisar uma nova configuração das relações de poder, Foucault (2002) percebe que o poder psiquiátrico não poderia ter controlado e considerado um comportamento “anormal” sem a colaboração, controle e vigilância das famílias. Sobre essa questão o filósofo reitera que essa colaboração não vem de cima, e sim, da própria base.

É na própria base que podemos começar a desvendar um verdadeiro mecanismo de apelo à psiquiatria. Não se deve esquecer que foi a família da menina que descobriu os fatos pela tal inspeção (...) uma das diretrizes, ao mesmo tempo higiênicas e morais, propostas às famílias desde o fim do século XVIII (FOUCAULT, 2002, p. 376).

De acordo com Foucault (2002), a família passou a ter uma função política, fator que facilitou práticas de intervenção do estado na vida destas, seja por meio de programas de benefícios sociais, seja sob “ameaças” de guarda e privação, como as exemplificadas no ECA (1990), ou através de instrumentos educativos de regulação. Neste sentido, a instituição educativa não apenas se restringe à educação das crianças, mas, para constituir a parceria escola-família, passa a intervir na família também no âmbito educativo, dizendo a esta o que deve ou não fazer na educação das suas crianças.

Os estudos de Foucault (2002) permitem uma melhor visualização de como tornou possível a intervenção do Estado na vida das famílias e, assim, melhor

compreender as raízes da relação que se constitui entre essas duas instituições educativas. Dal'Igna (2011) desenvolve em sua tese de Doutorado um estudo que discorre sobre a relação família-escola e problematiza a mesma ao identificar uma mudança de ênfase da aliança família-escola (conceito que segundo a autora era utilizado na modernidade) para a parceria família-escola (conceito que prevalece nos discursos da contemporaneidade). De acordo com Dal'Igna (2011), essa mudança aparece acompanhada de uma tecnologia de poder, no qual denomina tecnologia da participação – essa tecnologia implica numa relação de parceria que opera orientando e conduzindo as famílias à participação desejada pela instituição educativa. Ou seja, a instituição educativa compreende que a família precisa participar da educação das crianças, mas direciona e determina quais as formas de participação.

As contribuições de Foucault (1988, 2002, 2006,) e Donzelot (1986) possibilitaram compreender a família contemporânea também como uma invenção/fabricação que se constitui em diferentes tempos históricos e que a família, assim como a instituição educativa, também está envolvida no processo de governo e disciplinarização dos indivíduos, tornando-se uma instituição social que produz e é produzida. A família e a instituição educativa assumem características que se diferenciam com o tempo histórico; são instituições sociais distintas, com conhecimentos diferentes que precisam ser reconhecidos e valorizados em ação complementar à educação das crianças. Frisa-se que reconhecer a distinção entre escola e família não significa negar que essas duas instituições estão envolvidas nas técnicas de regulação, ordenação e disciplinamentos dos sujeitos e da sociedade.

Ao descrever uma boa instituição de Educação Infantil, Adélia diz:

Uma boa escola de criança é aquela que conta com a participação dos pais. Os pais estão sempre em contato com os professores. A educação infantil depende tanto do cidadão quanto da participação das crianças” (Adélia - mãe. Trecho de entrevista, 2014).

Carol também reitera esta questão, afirmando que:

Uma boa escola é aquela aberta à participação da família, em que os pais têm um bom contato com a escola, da qual podem participar, saber o que acontece, onde os professores são afetivos na relação família/escola e criança” (Carol - mãe. Trecho de entrevista, 2014)

As mães que contribuíram para este estudo reforçam a necessidade de participarem e conhecerem o cotidiano das crianças matriculadas na instituição de educação infantil. Dos trechos acima, destacamos as palavras “participar”, “participação” e “parceria”, todas derivadas do Latim “partialis”, que sugere reconhecer o outro como “parte de”, parte de um todo, parceiro, parêlho, par. Neste contexto, estabelecer uma relação de parceria na relação família-instituição de EI requer respeitar as diferenças e tratar os parceiros como co-responsáveis tanto pelos procedimentos como pelos resultados.

Os(as) educadores(as) passam a conhecer melhor a realidade das crianças ao conhecer a cultura das famílias, delas, seus sentimentos, dificuldades, saberes e crenças. Conhecendo-as, aprendem a respeitá-las e criar possibilidades de dialogar com os saberes das crianças, das famílias e os saberes produzidos na instituição educativa.

Neste sentido, não podemos esquecer que a relação de parceria requer troca, partilha. Portanto, é de fundamental relevância que essas instituições educativas estejam abertas à participação das famílias, dispostas a apreender e compartilhar conhecimentos com as famílias.

5.3 O que pensam as famílias sobre a instituição de Educação Infantil ?

Ao iniciar a tessitura desta paisagem, busquei nos registros dos diários de bordo e entre fios da memória cenas de várias situações vivenciadas com as famílias durante o período de produção dessa dissertação.

São cenas que nas minhas retinas apresentaram-se sobre diferentes configurações das famílias, realidades, necessidades e compreensões de Educação Infantil e, por isso, foram registradas em meu diário de bordo. Os fios entrelaçados apresentam uma paisagem que possibilita compreender o que as famílias pensam e dizem a respeito da Educação Infantil, por que precisam e desejam ter seus (suas) filhos(as) matriculados(as) na instituição e o que esperam do atendimento.

Carmem, mãe de Ana Laura, veio conversar e pedir que a filha não fosse mais ao parque. Ana Laura é alérgica e não pode brincar no tanque de areia, não pode ter contato com poeira. Ao olhar as crianças brincando no parque, Carmem ficou chocada. Disse: “Como podem correr desse jeito?”

Olha! Como brincam com a areia, elas têm que brincar com disciplina. Isso não pode acontecer” (Diário de bordo, abril de 2013).

Hoje fui cartografar as vilas onde habitam as crianças matriculadas na EMEI. O que vi fortaleceu minha convicção de continuar na luta pela educação de qualidade que oferte às crianças condições para seu desenvolvimento e para a vivência de uma infância feliz. No caminho, dialoguei com a mãe do Diego. Ele brincava feliz com sua bolinha de sabão. Quando nos viu, correu para o portão. Sua mãe veio nos atender e disse: “Essa é a vida do Diego nas férias, passa o dia trancado em casa. Brincar na rua, nem pensar! Mudamos esta semana para esta casa, que tem um pedacinho de quintal. A outra não tinha nem um lugar para brincar. Aqui não há lugar para brincar. Na região, a pracinha mais próxima fica a quarenta minutos de caminhada. O meu Diego fica o dia inteiro na frente da televisão e, quando muito, pode brincar de soltar bolinhas de sabão”. Que sentido tem a educação infantil, para mim? A resposta vem na fala de quem? de que “a escola é o único espaço em que Diego convive com as outras crianças, pode brincar, tem parque, faz coisas diferentes e tem acesso a vivências que eu não posso proporcionar” (Diário de bordo - 30/01/2013).

Figura 40: Criança Matriculada na EMEI

Fonte: acervo da pesquisadora.

Julia, mãe do Bryan, justifica que, mesmo estando muito frio, a escolinha é o melhor lugar. “Hoje está muito frio, a semana inteira assim. Mas o Bryan não tem jeito, não quer ficar em casa. Faz questão de vir para a escolinha. Para ele, aqui é sempre o melhor lugar, aqui sempre aprende uma coisa diferente. Em casa não tem nada para fazer, só fica na televisão” (Diário de bordo, julho de 2013).

“Diretora, se meu filho só brincar, como vai aprender? No ano passado, com a professora Ana, ele fazia bastante lição, sabia todas as letras do nome, já escrevia as letras do alfabeto e saía lendo tudo que via. Este ano, a professora quase não dá lição de escrever, e ele está esquecendo o que aprendeu. Isto não está certo” (Atendimento a uma mãe – conversa sobre aprendizagem na Educação Infantil - Diário de bordo, agosto de 2012).

“Vim conversar com a senhora porque já não sei mais o que fazer com o Pedro, ele não quer vir mais para escola. Ele chora todos os dias, inclusive acorda assustado à noite, dizendo que não quer ir para a escola. Diz que a professora dá muita lição, reclama porque ele não sabe pegar no lápis direito e briga, colocando ele para pensar. Por isso ele não quer ir mais para a escola. Já conversei com a professora e ela diz que isso não acontece. Mas acho que meu filho não está mentindo, ele acorda nas madrugadas e pede para eu não levá-lo. Também disse ao Pedro que a professora não vai mais brigar e não irá dar um monte de lição. Não sei mais o que fazer. Diretora, as crianças fazem muita lição na Educação Infantil? Por quê?” (Diário de bordo, abril de 2013).

“Diretora, vou tirar o Breno da escola. Ele chora todos os dias, não quer ficar. Digo que ele tem que ficar aqui, porque preciso trabalhar. Mas não tem jeito, ele é esperto, diz que vai chorar todos os dias até eu tirá-lo da escola. Quer ficar comigo no meu trabalho, quer ficar em casa com o irmão, menos na escola. Eu explico que o Junior também tem que ir para a escola, que eu tenho que trabalhar, senão as coisas vão faltar. Ele diz que entende, mas no dia seguinte a professora fala que ele chorou o dia inteiro. Não tem jeito, vou tirar ele da escola. Mas se eu continuar levando ele à casa em que trabalho, vou acabar perdendo o emprego” (Diário de bordo, fevereiro de 2012, mês de adaptação).

É relevante ressaltar, na análise das entrevistas realizadas com algumas mães, o questionário social aplicado aos familiares para fins de atualização do projeto político pedagógico da unidade e a avaliação da unidade educacional que os pais, mães e/ou responsáveis realizam nos finais dos anos letivos (2012, 2013). Ao explicitarem os sentidos que atribuem à Educação institucionalizada das crianças pequenas, as mães em sua maioria fazem emergir que a instituição é o espaço onde esperam que suas crianças sejam bem cuidadas, isto é, tenham um bom desenvolvimento. Desejam que as professoras sejam atenciosas, cuidadosas e carinhosas e que seus(suas) filhos(as) gostem da instituição. “Sejam felizes!” essa é a expressão mais usada pelos familiares quando avaliam a instituição. Paralelamente a essas questões, o material analisado indica que os familiares compreendem que a instituição é um espaço que deve primar pelo desenvolvimento da criança.

Assim sendo, quando indagados sobre os principais motivos que os levaram a matricular seus filhos(as), 76,8 % apontaram que é porque na escola a criança brinca, aprende e convive com outras crianças; 69.1% entenderam que a EI tem a função de ensinar a ler e escrever; 20.5% dos que responderam ao questionário assumiram que matricularam a criança na EMEI para receber os programas sociais (Leve leite, Bolsa-família). Com relação a essa última questão, chama-nos a atenção

a preocupação das mães em justificar a ausência das crianças no intuito de não perder o direito ao leite, assim como é comum crianças frequentarem a EMEI⁸⁵ mesmo quando doentes e febris e as famílias justificam isso com a necessidade de não registrar faltas. Dos familiares entrevistados, 14.1% dizem tê-las matriculado na instituição porque trabalham e não têm com quem deixar a criança. Este é um percentual baixo, no entanto, por se tratar de uma unidade educacional que atende seis horas diárias, considero como alternativa a possibilidade dessas famílias também buscarem instituições que atendem crianças em período integral, por exemplo.

As entrevistas com algumas mães possibilitaram compreender que, além das questões da aprendizagem e do cuidar, a instituição de educação ideal para as famílias que trabalham é aquela que funciona em período integral.

A instituição ideal seria aquela que desse um atendimento integral. Eu, que trabalho, preciso pagar alguém para ficar com meu filho. Muitas mães fazem isso. A mulher que olha o João cuida de mais cinco crianças que estudam aqui. Ela busca e passa o resto do dia com ele. Ideal mesmo seria uma escola em que elas ficassem o dia inteiro, que tivessem aulas normais no período da manhã e, no horário da tarde, aulas diferentes como dança, esporte, natação, judô, sabe como é, né? Essas aulas que são como cursos. Uma escolinha assim, seria ideal (Marlene - entrevista concedida em 2014).

As falas das famílias, os registros das minhas observações e experiências apresentadas nos relatos de diário de bordo e a análise do material sistematizado destacaram que, para além dos sentidos que emergiram na percepção de mães, pais, avós e tias que procuram a instituição educativa, há aqueles que estão nos interditos. As famílias alimentam inúmeras expectativas para com a Educação das crianças pequenas, respeitam o trabalho que é desenvolvido na instituição. Elas gostam de participar das atividades educativas das crianças e com as crianças. Quando chamadas para participarem de oficinas recreativas, eventos de interação, comparecem, participam, e se emocionam junto com a criança. Quando convidadas para contribuir apresentando seus saberes, apresentam-se em grande maioria com orgulho e emoção. Nas avaliações que fazem da “EMEI Manoel de Barros” pedem mais festas, mais atividades em que possam participar e interagir, manifestando

⁸⁵ A consulta ao livro de registro e ocorrências com as crianças, onde são apresentadas as justificativas e atestados das faltas das crianças é um documento institucional que utilizo para fundamentar essa questão.

expressivamente o desejo de uma maior interlocução com a instituição educativa.

Vale ressaltar que as mães que contribuíram neste estudo com entrevistas reconhecem a importância do lúdico na educação das crianças, frisam que este estimula o desenvolvimento e a autonomia dos(as) filhos(as), e também reiteram que esperam da Educação Infantil uma escolarização. Três esperam que seus(as) filhos(as) saiam da EMEI lendo e escrevendo. A guisa de exemplo, Adélia, mãe de uma criança matriculada na emei, queixa-se. Ela acredita que a instituição deveria ensinar a ler e escrever. Ao descrever a escola ideal, ela socializa que:

“Se eu pudesse, colocava o Breno numa escola que tem na Zona Norte, porque acho que lá ele iria fazer bastante lição, aprender muita coisa. Aqui ele não faz lição, o ensino é fraco. Eu pergunto o que ele fez na escola, ele diz que só brincou. Em casa ele quer fazer tudo sozinho, porque diz que faz na escola. Não quer que eu ponha a comida no prato, diz que sabe por, e põe. Mas pega na colher todo torto, tem péssima coordenação motora. Quer vestir a roupa sozinho, escova os dentes, diz que não precisa de ajuda. Eu achei bom aqui, porque ele aprendeu a brincar com as crianças e, sozinho em casa, só queria brincar comigo. Mas acho que seria melhor se o ensino fosse mais forte, assim... que ensinasse a escrever, fazer lição no caderno e em casa. Essa não é a escola ideal, para mim. Mas se você perguntar para o Breno qual é a escola ideal, ele vai dizer que é o “Manoel de Barros”, que as professoras F... e M... são as professoras ideais. Ele adora essa EMEI, diz que não vai mudar, não gosta nem de faltar” (Adélia - trecho da entrevista concedida no primeiro semestre 2014).

Para Adélia, mãe trabalhadora e que passa pouco tempo com o filho, a instituição serve para:

“Ajudar os pais que trabalham a ter onde deixar seus filhos, ajudar a orientar os filhos e ensinar tanto na educação escolar quanto na educação de casa. Apesar de a educação base ter que vir dos pais, a educação infantil também deve ensinar valores, como se comportar, se comunicar com as outras pessoas e ter boa conduta para que, no futuro, possam ser um grande homem ou uma grande mulher, né? (trecho da entrevista de Adélia - mãe de criança matriculada na instituição, 2014).

Nas falas das mães que procuram a “EMEI Manoel de Barros” emergiram preocupações voltadas com as questões de uma educação de valores, do bem estar e saúde da criança, questões que instigam o pensar sobre a parcela de responsabilidade da instituição educacional neste processo. Será que a instituição, na forma como estabelece relações com as famílias, cria momentos onde são alimentadas outras possibilidades de convivência? Será que os familiares podem manifestar outras preocupações, compreendendo que o cuidar ultrapassa a dimensão dos exemplos citados e que este é indissociável nas práticas de aprendizagens? Não poderia afirmar que as famílias compreendem essa etapa

educacional apenas como um espaço de cuidar. De acordo com o que elas manifestam, a instituição representa muito mais. Elas afirmam que:

“A escola é boa. Quando Ana Laura entra, sai feliz. No fim de semana, fica triste porque não tem escolinha. Se elas choram para vir para a escolinha é porque aqui elas aprendem, brincam e é o melhor lugar para estarem. Por isso gosto muito da escola e não tenho nada a reclamar” (Julia - mãe de Ana Laura, avaliação final do ano letivo de 2012).

“Quando penso na Educação Infantil, penso que ela deve valorizar mais o lado da convivência e da brincadeira. Eles estão na educação para aprender a brincar, conhecer o que é uma terra, ter contato com a natureza, porque em casa não tem onde brincar. Na EMEF, quando a criança chega, deixa de brincar. O sentido da educação infantil é a convivência e o brincar, que elas possam gastar energia, conviver, brincar. Meu filho descreve as brincadeiras no parque, diz que em dias de sol brinca no quiosque de lencinho branco, corre-cotia. Acho isso muito importante, porque valoriza a infância” (trecho da entrevista de Carol – mãe, 2014).

“Na verdade, a Educação Infantil é a base de tudo aquilo que é passado para a criança. No começo, serve para a vida toda, porque nessa idade que está sendo acumulado o conhecimento, as descobertas. São coisas que ficam na memória para o resto da vida. Se a criança foi bem resolvida na infância, ela será uma criança feliz para o resto da vida, ou o contrário. Na educação infantil o cuidado e a alimentação são importantes; hoje em dia isto está sendo tirado de muitas crianças, elas já ficam seis horas na escola, ficando todo este tempo, não podem ficar sem brincar” (trecho de entrevista com Vera, avó).

O material sistematizado nesta pesquisa possibilitou a compreensão de que os sentidos que as famílias dão à Educação Infantil são muitos e rizomáticos. Possibilitou, também, compreender questões da convivência e interação entre as crianças, o ensino e a aprendizagem, o trabalho, os benefícios sociais, a instituição como espaço do brincar, o desenvolvimento, da disciplina, dentre outros. Não é nossa intenção quantificar esses sentidos, nem mesmo fazer emergir um único sentido. Mas é instigante pensar que as famílias estão mais envolvidas com a educação das crianças pequenas, que têm um olhar que ultrapassa as dimensões do cuidado maternal. Muitas famílias demonstraram recorrer à instituição educativa com o intuito de ter um complemento à educação das crianças. Elas compreendem que a EI deve promover as aprendizagens e leitura e escrita, deve cuidar e proporcionar ações voltadas para a vivência da infância, valorizar o brincar, contribuir na formação moral da criança e no desenvolvimento sócio-cognitivo.

Para as famílias que participaram deste estudo, essa fase educacional é a base do processo de escolarização, ela é o caminho em que as crianças se desenvolvem e assimilam diversos conhecimentos, aprendem a compartilhar e a ter

mais autonomia, e é compreendida como experiência que legitima a primeira etapa da educação básica.

Paisagem VI: Na Teia de Sentidos: Entretecendo as Paisagens

Entre fios, cores, matizes e sentidos, chego as últimas tessituras dessa paisagem. Com minhas agulhas e fios de tear fui e vim diversas vezes. Que paisagens foram possíveis tecer? Os sentidos são múltiplos, dependem do que as retinas querem capturar e do que se busca (re)significar.

Compartilho:

6.1 Sobre sonhos e maquinarias

Acredito que o sonho é um pó mágico que colocamos na massa daquilo que fazemos com nossas mãos. Esses pães cotidianos - duros e doces, amanhecidos e frescos - ficam mais encantados porque guardam em si alguma esperança de não estarmos reduzidos sempre ao mesmo. De encontrarmos uma fresta para escaparmos dessa maquinaria - da qual fazemos parte - que nos pasteuriza e coloca o humano numa enclausurada embalagem longa-vida, descartável (CRUZ, 2005, p. 84).

Os falares e saberes sobre a população de infantis e a maneira como norteiam os modelos de Educação Infantil se sustentam sobre preocupações e discursividades. Estas nos fazem acreditar que comprometer-se com a educação das crianças é assumir o compromisso com um futuro melhor. Compreendo que a propagação desse discurso pedagógico é resultado de um conjunto de maquinarias que pretende não apenas governar as crianças, mas também suas famílias e as instituições que as educam.

Presos na teia dos sentidos, as interpelações aparecem e novas problematizações são possíveis. Será que a discursividade presente na política da educação maior como sugere Gallo (2007) não está há preconizar uma educação promotora da autonomia, do cuidado de si e do outro, como uma estratégia de governar a população infantil cada vez mais cedo? Durante o entrelaçar dos fios institucionalizados com os fios da infância, notei que na instituição educacional muitas vezes aceleramos etapas de uma infância que é produzida e o fazemos sustentados sobre a discursividade de uma educação maior que defende a promoção da autonomia, o cuidado de si e do outro.

6.2 Sobre esperanças:

Vivemos Esperando
Dias melhores
Dias de paz
Dias a mais
Dias que não deixaremos para trás

Vivemos esperando
O dia em que seremos melhores
Melhores no amor
Melhores na dor
Melhores em tudo

Vivemos esperando
O dia em que seremos
Para sempre
vivemos esperando
Dias Melhores pra sempre
Dias melhores pra sempre
Pra sempre

Vivemos esperando dias melhores
Dias de Paz
Dias a Mais
Dias que não deixaremos para trás

Vivemos esperando
O dia em que seremos melhores
Melhores no Amor
Melhores na Dor
Melhores em Tudo
Dias Melhores pra sempre⁸⁶.

⁸⁶ Canção *Dias melhores*, Jota Quest, acessada em 02/12/2013.
Link: <http://www.vagalume.com.br/jota-quest/dias-melhores.html#ixzz3Km4B6xGi>

6.3 Sobre sentidos:

Após ficar três meses afastada da EMEI por licença saúde, retorno à instituição e encontro meu primeiro desafio. Recebo uma visita, que me afetou por todo o dia, instigando-me a reflexão sobre os sentidos que na condição de diretora, mulher, mãe, educadora, atribuo a educação infantil e o que faço para melhorar a qualidade da vida daqueles(as) que passam pela Educação Infantil. A função de servidora pública mistura-se com os desejos de uma ativista social. A situação relatada pela avó de Thiago mais uma vez, me mobilizou e me colocou em movimento na busca de intervenções que possam contribuir para a qualidade de vida das crianças, entre elas, as matriculadas na instituição de Educação Infantil.

Dona Maria, avó do Thiago, disse-me que seu neto estava há mais de trinta dias sem frequentar as aulas, porque seu irmãozinho estava internado, aguardando uma cirurgia. A mãe tinha que ficar internada junto. A avó justificava que não podia ficar com a criança em casa - teve derrame, mal conseguia andar. Thiago dava trabalho, e a solução era o pai levar o filho todos os dias para o trabalho na estação da Luz, centro da cidade. O pai e o Thiago pegavam trem lotado às 5h da manhã, voltavam às 22h. Fiquei imaginando a situação daquela família, a criança indo trabalhar com o pai há dois meses, pegando condução lotada, deixando de frequentar a EMEI, de conviver com outras crianças, de brincar, de alimentar-se nas horas certas. A avó estava preocupada com a criança perder o leite fornecido pela prefeitura, no final do mês. O irmãozinho doente e a mãe internada(...) (Diário de Bordomã de 28/10/2014)

A fim de buscar alguma saída para a situação, me indagava: O que fazer? Como ajudar? A avó justificava que não podia cuidar da criança, não tinha saúde e nem como alimentá-la. Pedi para avó informar ao pai de Thiago que gostaria de conversar com ele sobre o problema que estavam enfrentando. Na manhã seguinte, conversei com ele e combinamos que seu filho ficaria na EMEI em horário integral, das 7 às 19h, uma situação irregular, mas emergencial. Também, dialoguei com o motorista do transporte escolar e pedi para ele como um favor de carácter pessoal, que levasse a criança para a casa da avó. Assim, o pai chegaria do trabalho e pegaria a criança com ela. Desta forma, o tempo com a avó seria o mínimo possível. Conversei com as

duas educadoras, sobre a situação da criança, ambas compreenderam e concordaram.

Qual o sentido da Educação Infantil para mim? Ver o Thiago na EMEI. No dia seguinte, seu sorriso e a alegria do pai me realizaram profissionalmente. Como me realiza o abraço e cada sorriso de uma criança, a descrição e a esperança de um(a) educador(ra) numa nova experiência vivenciada com a turma, as famílias quando apresentam através dos avanços e contentamentos dos(as) seus(as) filhos(as) com relação à aprendizagem e a vivência na instituição. Não se deve subestimar a capacidade da escuta, fala e da aprendizagem da criança, ela deve ser ouvida e escutá-la significa dar significado a sua fala. Fazer algo com aquilo que foi dito. Talvez esse seja alguns dos sentidos da educação infantil para essa pesquisadora que é primeiramente educadora e exerce funções de diretora (Diário de bordo, 28/10/2014).

Entristeceu-me, mas não me paralisou ver/vivenciar qualquer situação de desconforto, violência e opressão para com as crianças, sejam essas de caráter familiar ou educacional. A instituição de Educação Infantil não é Escola, mas também não é parque de diversão. É um lugar onde aprendemos sobre e com a vida e as pessoas. Aprendemos também sobre o mundo e a humanidade, a conviver com o outro e a respeitá-lo, e que somos todos diferentes, mas iguais em direitos. Na educação infantil não se deve apregoar um exercício da cidadania sem garanti-lo na prática do cotidiano educacional. Os exemplos devem vir juntos com as práticas e as aprendizagens, devem ser construídos, com a ludicidade e concretude. O exemplo de Thiago me fez sair do lugar disciplinar e normatizador ao forjar possibilidades para ele ter o direito de atender a EMEI.

As leituras realizadas no percurso dessa construção dissertativa despertaram em mim inúmeras inquietações, situações desconfortantes, ao assumir o lugar de sujeito de pesquisa e compreender a universalização de verdades e saberes produzidos sobre a instituição, os(as) que educam, as crianças, as infâncias e as famílias. Tantas verdades e binarismos propagados nos discursos sobre educação colocaram-me sobre rasura inúmeras vezes, pensar e repensar sobre os discursos que estou a tecer nos fios desta dissertação. Ao passar pelos labirintos do espelho, revisitando as verdades e saberes que produzi e continuo produzindo, reconheço o caráter polissêmico do meu discurso ao encontrar muitos outros. Essa orquestra de discursividades ressoam nas verdades engendradas por outros sujeitos. Fato que me causou inquietações. Meu conforto foi reconhecer, neste, um discurso que problematiza, que reconhece como as verdades são produzidas em determinados

tempos e sociedades, que reconhece que os saberes e os seres são produzidos e como tal, não estão isentos das relações de poder. Meu contento foi reconhecer que meu discurso, assim como tantos outros, produz e reproduz, ao mesmo tempo em que busca desconstruir verdades universalizadas sobre a EI sobre as crianças e suas infâncias, sobre os(as) educadores(as) e as famílias das crianças. Ao longo do trajeto, tive inúmeras expectativas e, dentre elas, o desejo que este(s) discurso(s) possa vir a ser desconstruído(s) e reinventado(s) por muitos outros.

Entre os sentidos que movimentaram essas tessituras, vislumbro a concretização de um sonho regado por muito pó mágico, como retrata Cruz (2005), dias de encantos e desencantos, descobertas, angústias e desistências. Depois de seguir na caminhada, o sonho veio acompanhado por uma procura, um ir e vir no entretecimento dos fios, movimentos que apresentam os avanços na Educação Infantil e também possibilidades de um vir a ser melhor. Vivemos (**sempre**) esperando dias melhores, dias que possamos olhar para trás e percebermos que em novas visões e versões(procuramos ser) melhores.

Alguns relatos das memórias registrados em meu diário de bordo foram superados com as formações docentes que vieram nos anos seguintes (2013/2014). Poderia retirá-los da dissertação? Não, não poderia! Porque assim estaria negando um dos objetivos dessa dissertação, ou seja, apresentar a relevância da formação continuada dos(as) educadores(as), instigá-los a conhecerem e cuidarem deles para que, assim, possam cuidar do outro, das crianças. Acredito que os dias melhores estão no porvir, dias que nós, em novas e diferentes versões, possamos nos abrir a novas possibilidades de práticas e resistências que caminhem numa perspectiva de educação que contribua na formação de seres humanos comprometidos com um mundo Melhor.

Uma educação que garanta diferentes possibilidades de desenvolvimentos e vivências salutareis às crianças, assegurando e respeitando seus direitos infantis, além de se constituir como uma dimensão em que educar cuidar, ensinar e aprender sejam indissociáveis. Uma educação libertadora e que se estabeleça por práticas que se renovam, porque os(as) educadores(as) também se permitem ao autoconhecimento. Nesse processo introspectivo, eles(as) colocam-se sob rasura, revisitam suas práticas e estão sempre na busca de aprimoramentos e esperanças de que as melhoras se concretizarão, pois compreendem que este é um processo que não tem fim, apenas inícios e entremeios.

Nas paisagens tecidas, ao longo desta investigação, vislumbrei possibilidades que buscam causar reflexões sobre as práticas na Educação Infantil e, nesta perspectiva, perceber que essas práticas estão muito imbricadas aos sentidos, ações e reações que cada sujeito da educação em sua subjetividade cria ou reproduz. Na condição de gestora, educadora e pesquisadora, muitas vezes tive que parar e pensar sobre os sentidos que dou à educação inicial bem como sobre o que eu espero e o que eu faço para alcançar esses dias melhores. As possíveis respostas vieram nas imagens, sensações e situações que vivenciei e vivencio. De todo modo, eu não consigo aceitar essas respostas como algo naturalizado, como se não houvesse caminhos, como formas estão prontas e acabadas, porque as coisas serão sempre um eterno continuísmo e reprodução dos modelos que já estão postos com seus retrocessos, contradições e avanços. O caminho encontrado foi o da resistência. Resistir as discursividades postas como verdades acabadas e absolutas, procurar saídas, estratégias, e envolver-se no âmbito de uma educação menor que proporcione mudanças sociais, políticas, educacionais.

Dentro desse processo, não consegui ser apenas uma pesquisadora, que observa e não participa da pesquisa. Nela atuei como uma pesquisadora ativista. Durante o percurso, fui refletindo sobre minha participação e possível intervenção nas mudanças que se constituíram na prática educativa durante o caminhar dessa pesquisa. Não posso afirmar que a pesquisadora esteve isenta e não interferiu no processo do estudo. No início dessa dissertação teci considerações que reconhecia a ausência de neutralidade da pesquisadora e, de fato, reconheço que essa neutralidade não se fez presente. No entanto, tenho clareza que a ausência da neutralidade não superou as escolhas éticas e estéticas emaranhadas nessas paisagens. “Qual o sentido da educação infantil para a diretora?” (primeira pergunta feita antes de se iniciar esta pesquisa e que, na oportunidade, é retomada nesta tessitura final).

Discorrer sobre os sentidos desta educação na perspectiva das crianças, famílias e educadores (as) foi desafio que desterritorializou verdades e saberes acumulados e me levou a assumir que esses fios de sentidos estão entremeados por alguém que também produz discursos e sentidos. Nesse caminho, fiz escolhas que estiveram entremeadas com as realidades vivenciadas no cotidiano da educação. Diante das contradições que se apresentavam, fui inquirindo sobre as escolhas

possíveis de fazer, o que contar e como contar. Tantas inquietações, tantas perguntas, tantas questões.

Da minha formação inicial vieram as influências de Arendt (2000), chamando a atenção sobre a responsabilidade que temos com a educação e com o nascimento das crianças. Das novas leituras e do referencial teórico escolhido, surgiram as interpelações de Larrosa (2003), que também nos provoca à assumir nossa responsabilidade para com a educação, associando-a ao nascimento da humanidade. “A educação é a forma com que o mundo recebe os que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade” (LARROSA, 2003, p. 188).

Qual é a nossa responsabilidade diante dos que nascem? Sonhos ousados, expectativas de que possa, na ordem desse discurso (FOUCAULT, 2007), ajudar a pensar a educação de qualidade com respeito e antemão aos que nascem. Desejos ousados de que os discursos produzidos e institucionalizados não universalizem saberes e verdades, mas, ao contrário, propiciem a abertura de caminhos, de novos desafios e de possibilidades.

Não há um sentido único para a Educação Infantil, nem para os sujeitos que participaram e a vivenciam no seu cotidiano. Vários sentidos emergiram e desterritorializaram muitos saberes. Sentidos resultantes de técnicas de governamentos sobre diferentes : as crianças, os(as) educadores(as) e as famílias, os quais propagam verdades universalizadas por discursos naturalizados que preconizam o que devemos fazer, o que podemos ser, quem são as crianças e como devem viver suas infâncias dentro e fora da instituição educativa.

Conforme já discuto anteriormente, as mudanças na sociedade contemporânea, entre elas as reivindicações e mobilizações sociais contribuíram significativamente para transformações na instituição de Educação Infantil. Novas metodologias voltadas à educação das crianças ganharam espaço no cenário nacional, alterando a relação hierarquizada que até então predominava como única nas instituições educacionais. Se outrora predominou práticas coercitivas e disciplinares, a qual Foucault (1987) denominou como “sociedade disciplinar”, hoje temos convivendo em espaços institucionalizados alternativas metodológicas que fazem emergir novas possibilidades de subjetivação e composição de relações mais democráticas e menos hierarquizadas. Foram apresentadas as entrevistas com crianças e adultos, por meio dos relatos do diário de bordo, as experiências e

observações tecidas no cotidiano educativo, material empírico que tornou possível captar que na instituição coexistem não só o velho e o novo, mas também práticas coercitivas, juntamente com possibilidades de novas formas de convívio e interação na relação adultos(as) e crianças.

Neste tear compreendi que não existe uma uniformização das práticas pedagógicas das(os) educadores(as), uma vez que no mesmo espaço institucional convivem práticas pedagógicas que podem produzir tanto corpos docilizados quanto corpos ativos.⁸⁷ A exemplo dos profissionais que resistem no âmbito da educação menor e que buscam aos poucos desnaturalizar práticas há muito cristalizadas.

Para melhor compreender as relações de poder/saber entre educadores(as) e crianças, observei nas rodas de conversa, nas entrevistas com as crianças, nos momentos de brincadeiras e atividades coletivas a forma como as(os) educadores(as) lidam no cotidiano com a questão disciplinar. Nesta perspectiva, inúmeras práticas apontaram para os sentidos que emergem no cotidiano da instituição e na percepção das produções de verdades, objetificação e subjetivação dos sujeitos.

A rotina na instituição aparece muitas vezes como uma “camisa de força” que condiciona e dociliza os corpos das crianças na medida em que alguns(as) educadores(as) determinam através da normatização das regras de convivência o que pensam, o que podem, com quem e como podem fazer. Outras vezes, as técnicas de docilização são mascaradas e as crianças capturadas pelo mesmo regime disciplinar, porém sob um jogo de inversão na qual passam a ocupar o lugar de sujeitos participantes do processo. Reporto-me às práticas de educadores(as) que discutem com as crianças os combinados e as formas de punição àquelas que rompem com os combinados. Quando isso ocorre, são as crianças “disciplinadas” que passam a exercer o papel de “polícia vigilante” e apontam quais punições devem ser aplicadas aos(às) coleguinhas que romperam com os combinados. Os(as) educadores(as) que atuam dessa forma acreditam que assim estão sendo democráticos(as), que não há severidade nas restrições impostas às crianças que quebraram com os combinados, uma vez que lhes deram o poder de decisão.

⁸⁷ Com base nos estudos de Foucault, denomino corpos docilizados as práticas educativas que buscam disciplinar a criança, preparando-a e condicionando os corpos e mentes infantis a passividade e aceitação. Por corpos ativos compreendo as possibilidades educativas que possibilitam a transgressão, o diálogo e a democratização das relações entre crianças e adultos.

Mas será que é isso mesmo? Sobre essa questão, Foucault (1987, 1988) alerta que a escola é uma instituição disciplinar que lida com relações de poder/saber e, como tal, é capaz de disseminar formas de poder que ora se constituem via mecanismo de sedução ora via coerção. Essas questões estão presentes nas falas das crianças e compreendidas como um processo natural. Elas nos fazem indagar sobre os sentidos desta educação e a forma como ela se apresenta para alguns. Sabemos que a Educação Infantil não é um lugar para “vigiar e punir”! Mas, será que esta questão tem sido respeitada por todos(as) que educam?

Os relatos das crianças nas entrevistas e avaliações reforçam que a “escola é legal para os que são bem comportados, que só fica de castigo quem não obedece a professora, bate e tem mal comportamento”. Então vale pensarmos quem está autorizado a dizer o que é um comportamento bom ou mal e quem está autorizado a estabelecer regras e punir as crianças que as quebram. De que tipo de punição estamos falando? O que as crianças querem dizer quando dizem “ficar de castigo”? Há um aprisionamento presente na instituição que ainda determina que as crianças precisem fazer filas de meninos e meninas, que escolhe onde as crianças podem sentar e com quem nas salas de atividades, que diz que ao terminarem as atividades propostas é preciso “passar o zíper na boca ou congelar”. Diferem-se as formas, os métodos, mas o condicionamento para a manutenção do silêncio e do disciplinamento dos corpos é algo que se faz forte e presente nos depoimentos das crianças.

A fala do menino Guilherme citada em roda de conversa, torna-se marcante e convida-nos a pensar sobre as crianças que estamos produzindo nas instituições educativas? Será que Guilherme apenas repete um discurso que incorporou da fala de um adulto? Ou de fato a instituição tem produzido adultos em miniaturas numa antecipação cada vez mais precoce da infância?

“Toda criança tem que ir para escola. Na escola a gente aprende a ser gente grande, aprende a escrever o nome no caderninho e quando crescer vai poder trabalhar” (Guilherme, criança matriculada na EMEI, 2013).

As crianças por inúmeras vezes apontaram que gostam da EMEI, que compreendem que este é um lugar de convivência com outras crianças e com adultos. Elas adoram brincar, principalmente ao ar livre, e o parque em diversos e

diferentes momentos é apresentando como o lugar preferido. Sobre esta questão também é interessante indagar sobre os possíveis motivos. As crianças gostam do parque, porque brincam livremente, no espaço ao ar livre, sobre o brilho do sol ou a sombra de uma árvore. Elas podem brincar de correr, subir, descer, escorregar, esconder-se sem a intervenção constante e direta do adulto sobre os movimentos que fazem com o seu corpo. No parque as crianças são menos governadas, seus corpos livres deixam de ser docilizados e o espaço do brincar liberta-lhes não apenas o corpo, mas também a imaginação do controle moral e do olhar adulto sempre a dizer certo ou errado. No parque, mesmo sob o olhar adulto, a criança consegue transgredir, viver a infância em versões profanas (LARROSA, 2010).

Por sua vez, educadores(as) e famílias reconhecem também a importância do lúdico na vida das crianças e sabem que o parque é local preferido, a ponto de emergir no diálogo com algumas crianças, que elas ficam tristes quando vão ao parque e não podem brincar. A desobediência ao(a) educador(a) ou aos combinados com a turma possibilita que o parque (objeto de desejo das crianças) seja o instrumento de controle e punição para aquelas que *não foram boazinhas*. Também foi possível perceber que familiares e principalmente educadores(as), idealizam um modelo de criança, de infância e instituição de EI .

Ao se depararem com as diversidades presentes numa turma de 35 crianças, esses(as) educadores(as) entram em conflito. Alguns adoecem, outros procuram revisitar sua prática, renovar-se, resistindo no âmbito da educação menor contra as possibilidades de mudanças nas relações que sempre tiveram para as crianças e que acreditam que assim dever continuar sendo. Outros, ao revisitarem sua prática, também resistem mais, numa perspectiva de mudança e reflexão sobre as práticas, se posicionam de forma mais aberta a conhecer as crianças e manter na relação com elas um vínculo de descobertas e aprendizagem constantes. Esses são alguns dos desafios postos aos(às) educadores(as) que não se constituem no âmbito apenas individual. É preciso pensar em sua formação educacional/acadêmica e nas práticas que elas reverberam na atualidade. É preciso investir e aprofundar as possibilidades e caminhos de formação dos(as) educadores(as) para que esses cada vez mais revisitem suas práticas pedagógicas e percebam no que elas reverberam.

Os fios de sentidos entre educadores(as) e crianças se distanciam quando na relação estabelecida se faz valer uma hierarquia em que o(a) educador(a) se

coloca como “sujeito de poder” e, diante do que lhe possibilita o poder institucionalizado, impõe às crianças regras, comportamentos e saberes que nem sempre partem de uma escuta aos infantis. Se para as crianças os sentidos da Educação Infantil está no brincar, para os(as) educadores(as) é muito forte a questão do ensinar, alfabetizar e preparar para o ensino fundamental. As crianças estão dizendo que gostam da instituição, gostam de brincar e também de fazer atividade, mas não gostam dos excessos. Não gostam de se sentirem aprisionadas e condicionadas a fazer apenas o que os adultos desejam e isso precisa ser compreendido pelos adultos.

Todavia, as vezes esses fios se aproximam e até se entrelaçam quando se dispõem a ouvir as crianças. Como, por exemplo, nas avaliações realizadas ao final do ano letivo. As crianças têm a oportunidade de avaliar a qualidade da instituição e fazem apontamentos que lhe tiram da situação de sujeito “passivo”. Neste momento, apontam as situações de opressão, os espaços que mais gostam e justificam porque mais gostam. Elas expressam livremente o que não gostam e porque não gostam. Essas questões são repensadas com os(as) educadores(as) no início de cada ano letivo. Vale ressaltar que esses(as) educadores(as) não têm acesso ao nome das crianças, mas recebem a avaliação da sua turma e por isso tem a possibilidade de revisitarem sua prática. No entrelace dos fios de sentidos vamos percebendo a escuta do outro, a garantia e manutenção das questões priorizadas pelas crianças, o repensar das práticas pedagógicas .

E as famílias como compreendem essa questão? Consideram os desejos das crianças e respeitam a forma como a instituição educa? Querem participar mais da vida educacional dos filhos(as)? São ouvidas e respeitadas por educadores(as) e pelas instituições em si? Todas essas questões apresentamos para discussão e problematização e, na teia dos sentidos que emergiram verificou-se que as famílias reconhecem a autoridade da instituição educativa, confiam no trabalho dos(as) educadores(as) e no poder desses educarem suas crianças. Elas respeitam o trabalho realizado e, na maioria das vezes, lhes dá sustentação. Entretanto, foi possível também verificar que, para a maioria das famílias, houve mudança significativa da forma como compreendem a educação nesta etapa inicial. Elas veem esse processo educacional como um preparo precoce para a escolarização.

Esta visão se contrapõe ao que acreditam e apresentam muitos(as) educadores(as) ao discutirem o sentido predominante da EI para as famílias. Nos

depoimentos e conversas apresentadas, nas entrevistas, nas queixas e tristezas apresentadas por muitas mães quando descobrem que seus filhos vão para o ensino fundamental (porque adquiriram a idade necessária - seis anos) percebe-se que boa parte das mães não desejam esta quebra de vínculo com a instituição. Mães e crianças por diversas vezes compareceram a EMEI para lamentar a ida para o primeiro ano do ensino fundamental. Outras comemoram quando descobrem que seu filho ou sua filha, por não ter seis anos completos até a data de corte estabelecida por portaria específica, poderá ficar mais um ano na EMEI.

Que sentidos tem então a Educação Infantil para as famílias e no que elas se aproximam das expectativas das crianças? Aproximam-se quando reconhecem a importância da convivência, do brincar e da vivência da infância para as crianças e declaram que matricularam as crianças exatamente para que pudessem conviver com outras crianças, brincar e adquirir aprendizagens que estão além das questões de leitura e escrita. Neste sentido as expectativas das famílias correspondem e estão indo mais ao encontro das expectativas das crianças do que os caminhos tecidos por educadores(as). Por exemplo, com base no estudo realizado, verificamos que as crianças matriculadas nesta instituição de educação também se fazem representar, questionam saberes, apresentam problematizações às mães. Elas resistem nas pequenas e diversas possibilidades ao controle e à disciplina tão presentes e constantes. Seja na instituição educativa ou no ambiente familiar, as crianças estão dizendo do que gostam ou não. Isso já é indicativo de que há mudanças na forma de compreender, escutar e conviver com as crianças.

Elas dizem que a EMEI instituição é o espaço de brincar, mas, também, reconhecem que gostam de fazer atividades de pintar, desenhar, leituras e escritas. Elas , gostam de ir à EMEI para se alimentarem, aprender e praticar a higiene bucal, aprender a cuidar de si e conviver com o outro. Entretanto, deixam claro que não gostam dos excessos de proibições, controle e disciplina, por isso rejeitam ficar muito tempo em espaços que poderiam ser “mágicos”, se fossem pedagogicamente bem explorados. Quando se sentem oprimidas e governadas em espaços como as salas de leitura e de vídeo, dizem não gostar desses ou lhes atribuem pouco significado. Os(as) educadores(as) que exploram de forma mais rica e pedagógica os espaços de leitura e vídeo possibilitam outras manifestações infantis. Como Clara, que pede para eu anotar no caderninho que gosta da sala de leitura porque é um espaço em que pode deitar nos pufes, não tem carteira e por

isso se sente livre. O relato de Clara diferencia-se dos apontamentos da maioria das crianças, que dizem que a sala de leitura é um espaço que não gostam muito, porque tem que ficar em silêncio ouvindo a história e não podem fazer bagunça.

O desejo implícito na realização do profissional em ensinar conhecimento, transmitir saberes, bem como o desejo das crianças de brincarem livremente são fios que se separam e conflitam nas paisagens que compõem os sentidos da Educação Infantil. Também é preciso e necessário considerar não apenas a formação dos(as) profissionais da educação, mas também as condições postas para o exercício da profissão. Condições essas que também estão atreladas aos dispositivos de uma política maior que alimenta esta educação disciplinar. Devemos reconhecer que não é fácil nem salutar que os(as) educadores(as) fiquem quatro horas com turmas de 35 crianças entre 4 e 5 anos.

A proximidade, o conhecer-se melhor, as afetividades e as escutas das crianças se distanciam com a manutenção de um número denso de crianças por educador(a), situação que possibilita, mas que não justifica o excesso de disciplinarização e docilização dos corpos infantis. Compreender essa situação é desafio posto aos(às) educadores(as) que precisam se opor às formas de controle que vivenciaram na infância e que continuam a propagar. A estes fica o convite do autoconhecimento, da ousadia docente, que possibilite o reinventar-se nas práticas do dia a dia, mesmo diante de condições de trabalho precárias; que possibilite também o resistir no âmbito da educação menor, subvertendo a ordem, negando-se a práticas de controle sobre o outro e negação das subjetividades humanas.

Ao entretecer os sentidos que emergiram dos depoimentos dos adultos e crianças com os sentidos que emergem no âmbito das políticas públicas educacionais, fui percebendo que muitas vezes em nome de uma garantia dos direitos das crianças, essas têm suas vidas cada vez mais judicializada. Muitas das legislações, voltadas ao atendimento das crianças pequenas incorporam a discursividade de defesa dos seus direitos, relacionam esses direitos às necessidades pessoais das crianças e das famílias. Tais dispositivos legais determinam sobre o regime de políticas de verdades, quais são as necessidades, os direitos e deveres das crianças. Defende-se que as crianças precisam ser ouvidas e respeitadas, sem interpelações. Como tem ocorrido a escuta das crianças? Em quais perspectivas estamos as ouvindo? Em nossas posturas de adultos com o controle nas relações de saber e poder ou nas das crianças?

No estudo apresentado, pretendeu-se problematizar os sentidos da educação infantil na perspectiva das crianças, das famílias e educadores(as). No percurso deste tear, problematizamos o predomínio de políticas em regimes de verdades produzidas sobre e para as crianças, as quais se constituem sobre o tripé do ser, saber e poder.

Mais uma vez fica o convite aos (às) educadores (as), para que se reinventarem. Se educar é uma arte, que sejam artistas dessa resistência. Com novos fios e linhas claras, teçam o amanhã na busca de um porvir que possibilite dias melhores.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte”.

(trecho final do conto *A moça tecelã*, COLASANTI, 2004).

Figura 41: A moça tecelã

Fonte: <http://4.bp.blogspot.com/-fios-dourados.png>

REFERÊNCIAS

ABDANUR, E. **Parques infantis de Mário de Andrade**. Rev. Inst. Est. Bra., São Paulo: 1994, v. 36, p. 263-270.

ADRIÃO, T.; ARELARO, L.; BORGHI, R. F. **A relação público-privada na oferta da educação infantil**: continuidades e rupturas. In: XXIV Simpósio Brasileiro e III Congresso interamericanos de Política e Administração da Educação. 2009, p.1-19. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/281.pdf. Acesso em: 22/12/2014.

ALVES, R. **Filosofia da ciência**: Introdução ao jogo e suas regras. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ARAUJO, E. A. **Qualidade e equidade na educação infantil**: um estudo sobre os Centros de Educação Infantil da Zona Leste da Cidade de São Paulo. In: INTERNATIONAL CONFERENCE PROBLEM-BASED LEARNING, 2012, Cali.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BANDEIRA, P. **Caravana poética, poema**: vai já pra dentro, menino. Disponível em: http://www.caravanapoetica.com.br/varal_de_poesias/pedrobandeira_infantojuvenil. Pdf, acesso em: 22/dez/2014.

BARROS, M. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Planeta, 2010.

BARUCI, E. **Ética**. Tradução Joaquim Ferreira Gomes. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

BARRUCI, E. **Políticas de atendimento à infância nas creches municipais de São Paulo (1989-1992)**. 2007, p. 90. Dissertação (Mestrado em 2007). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007. Disponível em http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=4124. Acesso em 22/dez/ 2012.

BAZILIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BENTO, M. A. S. (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT, 2012.

BIASOLI-ALVES, Z. M. M. **Cuidado e negligência na educação da criança na família**. In: MOREIRA, L. V. C.; CARVALHO, A. M. A. (Org.) Família e educação. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 18-32.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, Distrito Federal, Senado Federal, 1990.

_____. **LDBEN**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5ª. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Brasília/DF: Diário Oficial da União, seção 1, p.1, em 10/ jan./ 2001.

_____. Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20/dez/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. BRASILIA, DF: Diário Oficial da União, Ano CL, n.65, 5/abr./2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm acesso em 22/dez./2014.

_____. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009ª.

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação básica. **Parâmetro Nacional de Qualidade para a educação infantil, vol. I e II**. Brasília, DF: 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em 22/dez/2014.

_____. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação**. Brasília, DF, 2006.

_____. Política de educação infantil no Brasil: Relatório de Avaliação. Brasília: MEC, SEB; Unesco, 2009b.

_____. Ministério de Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEF, 1998. 2 v.

_____. Parecer CNE/CEB nº 20. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para educação infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866 acesso em 22/dez/ 2014.

_____. Parecer CNE/CEB nº 5. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília, DF, 2009b. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12745&Itemid=866 acesso em 22/ dez/ 2014.

_____, Lei 13005/2014 - **Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Ano CLI Nº 120-A Brasília, DF 2014. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=26/06/2014&jornal=1000&pagina=1&totalArquivos=8>. Acesso em 22/dez/ 2014.

BUJES, M. I. E. A invenção do eu infantil: Dispositivos pedagógicos em ação. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Luterana do Brasil, v.11, n. 21, p. 17-39, set./out./nov./dez./2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a02>. Acesso em 20/ ago./2013.

_____. Descaminhos. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a. p.13-34.

_____. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007b.

_____. **Infância e Maquinarias**. 2001. p.259. Tese (Doutorado em 2001) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/1904/000311899.pdf?sequence=1>. Acesso em 20/ fev./2012.

_____. Infância e Risco. **Educação & realidade**. Porto Alegre, v.35, n.3, p.157-174, set./dez./2011.

_____. **Manuais pedagógicos e formação docente: elos de poder/ saber. Currículo sem fronteiras**, v.9, n.1, p. 267-288, 2009.

_____. **O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder**. Educação e Realidade, UFRGS, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun./2000.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CAMARGO, A. M. F. R. C. **Sexualidades e infâncias**. Campinas: Moderna, 1999.

CAMPOS, M. M. Porque é importante ouvir a criança? A participação da criança pequena em pesquisa científica. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMPOS, M. M; ROSENBERG, F; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____.; **Crerios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília. MEC/SEF.COEDI.1995.

CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARVALHO, A. F.; MULLER, F. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MULLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

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

CODO.W. **Educação, Carinho e Trabalho: Burnout, a síndrome da desistência do educador que pode levar à falência da educação**. Petrópolis: Vozes, CNTE E UNB , 1999.

COLASANTI, M. **A moça tecelã**. 1ª ed. Global editora, 2004.

CORAZZA, S. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: NETO, A. V. **Caminhos investigativos: novos lugares na pesquisa em educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-13.

_____.História da infância sem fim. 2ªed.ljuí: Unijuí,Coleção Fronteiras da Educação 2004.

_____. O docente da diferença. **Periferia**, Local, v. 1, n. 1, p.91-110, 2008. Disponível em: <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3422/2348>>. Acesso em 04/nov./2013.

CORTELA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 3ª edição. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

CRUZ, E. F. Educação sexual e educação infantil nos relatos de profissionais que trabalham com a formação de educadoras de creche/pré-escola. **Pro-posições**. Campinas, v. 14, n. 3, p.103-117, set./dez./2003.

_____. **Espelhos d'AIDS: infâncias e adolescências nas tessituras da AIDS**. 2005. p. 253. Tese (Doutorado em 2005 – Universidade estadual de Campinas. Campinas, SP. 2005.

_____. “Quem leva o nenê e a bolsa?": o masculino na creche. In: ARILHA, M.; RIDENTI, S. G. U.; MEDRADO, B. (Org.). **Homens e masculinidades**: Outras palavras. 34ª ed. São Paulo: ECOS, 1998.

DAL'IGNA, M. C. **Família S/A**: um estudo sobre a parceria família-escola. 2011.182f. Tese (Doutorado em 2011 - Unidade onde foi defendida, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

DAMAZIO, R. L. **O que é criança**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo sobre a psicopatologia do trabalho. 3ª ed. Tradução Ana Isabel Paraguay, Lúcia Leal Ferreira. São Paulo: Cortez, 1988.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: Capitalismo e esquizofrenia. 1ª ed. Tradução Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 1v.

DELGADO, A. C.; MULLER, F. **Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas**. In: 28ª Reunião Anual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu - MG. CD ROM 28ª ANPED. RIO DE JANEIRO: ANPED, 2005.

DEMARTINI (2009) Infância Pesquisa e Relatos Orais .in: FARIA A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da Infância**: Metodologia de pesquisas com crianças. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009, p. 01-17.

DORNELLES, L. V.; MARIN-DÍAS, D. L. Apresentação: Infância e Educação. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 11-16, set./dez./2010a.

_____. Sobre o Devir Criança ou discursos sobre a infância. In: V COLÓQUIO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, **Devir Criança da filosofia; infância da educação**, 2010, Rio de Janeiro. UERJ, 2010b. v.1 p.1-18.

_____. **Infâncias que nos escapam**: da criança da rua a criança cyber. Petropolis .Vozes .2005

DURKHEIM,E. **Os pensadores**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

DONZELOT, J. **A polícia das famílias**. Tradução M. T. da Costa Albuquerque. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. 22ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

ELLSWORTH E. Modos de endereçamento: um caso de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, T. T. (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7-76.

FARIA A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da Infância**: metodologia de pesquisas com crianças. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. (Org.). **Culturas infantis em creches e pré-escolas**. Campinas: Autores Associados. 2011, p. 37-56.

_____. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 26, p.279-287, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30394.pdf>. Acesso em: 22/dez./ 2014.

FARIA A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D.; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011 (Coleção Polêmica do Nosso Tempo, 102).

FARIA A. L. G.; DEMARTINI, Z. B. F.; PRADO, P. D.; PALHARES. M. S. (Org.). **Educação infantil pós-LDB**: Rumos e Desafios. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: EDUFSCar; Florianópolis, SC: EDUFSC, 2001.

FEYERABEND, P. **A ciência em uma sociedade livre**. São Paulo: Unesp, 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do Discurso em Educação. **Cadernos de Pesquisa**, UFRGS ,PORTO ALEGRE,RGS v. X, n. 114, p. 197-223, nov./2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em 12/nov./2013.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

_____. **A ordem do discurso**. 15ª ed. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2007.

_____. **História da sexualidade**: A vontade do Saber. Rio de Janeiro: Graal,1990.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Poder e Saber. In: FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 223-240. (Ditos e escritos, 4).

_____. Verdade, poder e si mesmo. In: FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade e política**. Tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 294-300. (Ditos e escritos, 5).

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L., RABINOW, P. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** 3ªed. São Paulo: Cortez, 2001.

GALLO, S. Acontecimento e Resistência: educação menor no cotidiano da escola. In: CAMARGO, A.M.F e MARIGUELA M.(org.) **Cotidiano escolar:** Emergência e Invenção. Piracicaba. SP, Jacintho Editores, 2007.

GÉLIS, J. A. Individualização da criança. In: ARIÉS, P.; CHARTIER, R. (Org.). **História da vida privada:** Da Renascença ao século das luzes. Tradução Hildegard Feist. São Paulo: Cia das Letras, 1991. p. 311-329. (História da Vida Privada, 3).

GHIRALDELLI, J. P. Pedagogia e infância em tempos neoliberais. In: SILVA JÚNIOR, C. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.

GOLDANI, A. M. As famílias brasileiras: Mudanças e Perspectivas. **Cadernos de pesquisa,** São Paulo, n. 91, p. 7-22, nov. 1994. Disponível em: <<http://www.fcc.org.bpesquisa/publicações/cp/arquivos/743>>. Acesso em: 30/nov./2014.

GORE, M. J. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, T. T. (Org.). **Os sujeitos da educação:** estudos foucaultianos. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **A ecologia do atendimento infantil:** Construindo um modelo unificado de cuidado e educação. 1997. p.327. Tese (Doutorado em 1997) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

_____. A trajetória da educação infantil em quatro ciclos. In: XAVIER, M. E. **Questões de educação.** Campinas: Alínea, 2007.

KASTRUP, V. O funcionamento da Atenção no trabalho do Cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia:** Pesquisa intervenção e produção da subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

KLAUS, V. **A família na escola:** uma aliança produtiva. 2004. P.263. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13258/000427963>>. Acesso em: 30/nov./2014.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em: 4/mar./ 2012.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, S.; ROCHA, E. A. C. (Org.). **Educação infantil enfoques em diálogos**: Prática Pedagógica. 3ª ed. Campinas: Papirus, 2011.

KUHLMANN JR, M. O jardim da infância e a educação das crianças pobres: Final do Século XIX, início do Século XX. In: MONARCHA, C. (Org.). **Educação da infância brasileira**: 1875-1983. Campinas: Autores Associados, 2000 (Coleção Educação Contemporânea).

LAJOLO, M. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. 3ªed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 229-250.

LARROSA, J. Experiência e Alteridade em Educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez/2011. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php>>. Acesso em: 1/ jun./ 2012.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T. T. (Org.). **Os sujeitos da educação**: estudos foucaultianos. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LARROSA, J.; LARA, N. P. **Imagens do outro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

LEVIN, E. **A infância em cena**: constituição do sujeito e desenvolvimento psicomotor. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Pedagogias da sexualidade**. In: LOURO, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOPES, R. H. **Face Leste**: revisitando a cidade. (org) RODRIGUES, G. A. São Paulo. Mitra diocesana de São Miguel Paulista. 2011.

MACHADO, M. L. A. **Pré-escola é não é escola**: A busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

MEYER, D.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012.

MORETTI, N. M.; SILVA, N. A. **Brincar na educação infantil transgressões e rebeldia**. In Faria, A. L. G. (Org.). *Culturas infantis em creches e pré-escolas*. Campinas: Autores Associados. 2011, p. 37-56.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1994.

OLIVEIRA, F.; ARAÚJO, J. Escutar as vozes das crianças como meio de (re)construção de conhecimento acerca da infância: algumas implicações metodológicas. In: OLIVEIRA, F. (Ed.). **A escola vista pelas crianças**. Portugal: Porto, 2008.

OLIVEIRA, T. R. M.; PARAÍSO, M. A. P. **Mapas, danças, desenhos**: a cartografia como método de pesquisa em educação. *Pró-posições*, Campinas, v. 23, n. 3, p. 159-178, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/01033072012000300010>>. Acesso em: 22/dez./2014.

OLIVEIRA, Z. M. Dos parques infantis às Escolas Municipais de Educação infantil: Um caminho de cinquenta anos. In: **Revista Municipal**, São Paulo, v. 18, n. 13, p. 11-18, 1985.

_____. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PACHECO, R. T. B.; RODRIGUES, J. P.; ARAÚJO, E. A. **A cidade e a universidade pública**: a busca de soluções coletivas e criativas para o problema das creches conveniadas da cidade de São Paulo. In: SECOND INTERNATIONAL CONFERENCE OF YOUNG URBAN RESEARCHERS, Instituto Universitário de Lisboa. Portugal 2011. Disponível em: <http://conferencias.cies.iscte.pt/index.php/icyurb/sicyurb/paper/view/185/111>.

PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.
PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

PESSOA, Fernando. *Poesias de Alvaro de Campos*, Lisboa, . Editora Ática, 1944 (impre. 1993)

PROUT, A. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução Fátima Murad. **Cadernos de pesquisa**, Reino Unido, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez./2010.

QVORTRUP, J. Infância e política. Tradução Fátima Murad. **Cadernos de pesquisa**, Trondheim. Noruega, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez./2010.

RAMOS, A. C. O corpo bagulho: ser velho na perspectiva das crianças. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 239-260, mai./ago./2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/9354/5544>. Acessado em 22/dez./2014.

RIBEIRO, C. M. (Org.). **Educação para a sexualidade nas nuvens: quando há o anúncio das tempestades**.(p.35- 46) In: XAVIER FILHA, C. (Org.). Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande: UFMS, 2012a.

_____. **Pedagogizando Prazeres de crianças pequenas ou educando para as sexualidades!**?(p.203-216) In: XAVIER FILHA, C. (Org.). Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias. Campo Grande: UFMS, 2012b.

_____. **Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil**. Lavras: UFLA, 2012c.

_____. **No labirinto da Educação Infantil a fala de educadoras sobre gênero e sexualidade**. In: 35a Reunião Anual da ANPEd, 2012d, Porto de Galinhas - PE. Educação, cultura, pesquisa e projetos de desenvolvimento: o Brasil do século XXI. Rio de Janeiro: Organização - ANPEd, 2012. v. 01.Disponível em http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT23%20Trabalhos/GT23-2362_int.pdf acessado em 20/06/2013

RIZZO, G. **Creche**: Organização, currículo, montagem e funcionamento. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ROMAGNOLI, R. C. A Cartografia e Relação Pesquisa Vida[on-line]. **Revista Psicologia e Sociedade**, MG, v. 21, n. 2, p. 166-173, 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309326666003> ,ISSN 0102-7182 acessado em 22/dez./2014.

ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). **A família contemporânea em debate**. 3ª ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000. p. 73-88.

ROSEMBERG,F Organizações multilaterais, estado e política de educação infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo. n.115, março /2002b, p.25-63

_____. Por uma outra educação infantil paulistana pós-FUNDEB. In: **ENCONTRO EDUCAÇÃO PARA UMA OUTRA SÃO PAULO**, 1, 2007, São Paulo. São Paulo: Nossa São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.nossasaopaulo.org.br/portal/files/EducacaoInfantil2>>. Acesso em: 2/out./2012.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. 2ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 2, n. 2, ago. 1988. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141988000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30/nov./2014.

SÃO PAULO (Estado). Ministério Público. Promotoria da Justiça de Defesa dos Interesses Difusos e Coletivos da Infância e da Juventude da Capital. **Ação civil pública de responsabilidade por ato de improbidade administrativa**. São Paulo, 2011.

SÃO PAULO (Município). Lei nº 8.209, de 04 de Março de 1975. Dispõe sobre a carreira do magistério municipal da Cidade de São Paulo. São Paulo-SP, 1975.

_____. Lei nº 8.989, de 29 de outubro de 1979. Dispõe sobre o Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo e dá providências correlatas. São Paulo-SP, 1979.

_____. Lei nº 13.326, de 13 de fevereiro de 2002. Define requisitos necessários para a integração das creches no sistema municipal de ensino. São Paulo-SP, 2002.

_____. Lei nº 14.660, de 26 de dezembro de 2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº 11.229, de 26 de junho de 1992, nº 11.434, de 12 de novembro de 1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado pela Lei nº 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal. São Paulo-SP Diário Oficial da Cidade, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Educação infantil. **Orientações Curriculares:** Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas. São Paulo: SME/DOT, 2008.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2010

_____. Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 40.268, de 31 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a efetivação de diretrizes de integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo-SP Diário Oficial da Cidade 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 6.542, de 26 de Novembro de 2013. Dispõe sobre diretrizes, normas e períodos para a realização de matrículas na educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos - EJA, na rede municipal de ensino e nas instituições privadas de educação infantil da rede indireta e conveniada e dá outras providências. São Paulo-SP Diário Oficial da Cidade. 2013.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 1.587 de 20 de Fevereiro de 2009, define critérios para a entrega de leite em pó à população infantil que frequenta os CEIs, EMEIs, EMEFs, EMEEs. São Paulo-SP Diário Oficial da Cidade 2009.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria nº 6.653 de 05 de Dezembro de 2014. Dispõe sobre o Processo Inicial de Escolha/Atribuição de turnos e de classes/blocos/ aulas aos Professores da Rede Municipal de Ensino que atuam nas Escolas Municipais e dá outras providências. São Paulo-SP Diário Oficial da Cidade 2014.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (Coord.). **As crianças, contextos e identidades**. Braga: Universidade do Minho, 1997.

_____. A globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L. (org.) *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001

_____. Gerações e Alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ago./2005.

_____. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação Soc.**, Campinas, v. X, n. 8, p. 265-283, abr./ 2002.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, U. M. R.; SARMENTO, M. J. (Org.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 24-49.

SAYÃO, D. T. **Relações de gênero e trabalho docente da educação infantil**: Um estudo de professores em creche. 2005. 274f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br>>. Acesso em: dez./2012.

SCOTT, J. **Gênero**: Uma categoria útil para a análise histórica. Tradução Christine Rufino Dabat, Maria Betânia Ávila. Local: Editora, data de publicação. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html>. Acesso em 9/out./ 2012.

SILVA, M.L ;BORGES, R.C. **Educação infantil**: Desigualdades de idade e raça, um grande desafio a ser conquistado. São Paulo, 2012. Disponível em <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2013/03/>. Acesso em 21/dez./2014.

SILVA, T. T. (Org.). **Os sujeitos da educação**: Estudos foucaultianos. 7ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

_____. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. (Org.). **Nunca fomos humanos**: nos rastros do sujeito. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPINK, M. J. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano**. Biblioteca virtual de ciências humanas. Rio de Janeiro, 2010.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. Tradução Neide Luzia de Rezende. **Cadernos de Pesquisa**, Local, v. X, n. 112, p. 7-31, mar./2001.

TOMARIA, G. **Famílias e centros educativos**: buscando familias y centros educativos. Buscando puntos de encuentro frente al hostigamiento escolar. Local: editora, data de publicação. Disponível em:

<http://www.ucu.edu.uy/Facultades/Psicologia/TB/Documentos/Familias_y_centros_educativos.pdf>. Acesso em: 30/nov./2014.

_____. **Pedagogía familiar**: aportes desde la teoría y la investigación. Montevideo: Trilce, 2001.

VEIGA, C. G. Infância e Modernidade: ações, saberes e sujeitos. In: FARIA FILHO, L. M. (Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 35-82.

VEIGA NETO, A. **Foucault e Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIANNA, C. P.; FINCO, D. Meninas e meninos na educação infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**. Campinas, v. X, n. 33, p. 265-283, dez 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10>>. Acesso em 27/out./ 2012.

XAVIER FILHA, C. Educação para a sexualidade, equidade de gênero e diversidade sexual: entre carregar água na peneira, catar espinhos na água e a prática de (des)propósitos. In: _____. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009.

_____. Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades/ diferenças na educação das infâncias: questões a problematizar. In: _____. (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: UFMS, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) responsável pelo (a) participante:

Meu nome é Elisangela Alves de Araújo. Sou estudante do Programa de Mestrado de Mudança Social e Participação Política (PROMUSPP) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP (EACH), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elizabete Franco Cruz. Realizo uma pesquisa que discorre sobre os sentidos da educação infantil. Neste estudo, pretende-se compreender quais os sentidos da educação infantil para as crianças, familiares e educadores(as) e como esses sentidos dialogam com as políticas públicas voltadas para educação infantil.

Nesse sentido, solicitamos seu consentimento para a participação de seu(sua) filho(a) _____, numa entrevista coletiva, na qual se questionará sobre os sentidos que ele(a) atribui à educação infantil.

A participação neste estudo é voluntária, e se você decidir que seu(sua) filho(a) não poderá participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, semelhantes aos vivenciados no cotidiano da instituição educacional. Caso seja necessário, a pesquisadora, bem como sua orientadora, poderão oferecer suporte para situações que demandem apoio.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, a identidade de seu(sua) filho(a) será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

A participação não traz benefícios diretos aos/às entrevistado(a)s. Os benefícios indiretos são a contribuição para compreensão e o fortalecimento da produção científica nesse campo de conhecimento.

Este termo de consentimento é apresentado em duas vias (uma via fica com o pesquisador, outra é entregue para o/a responsável pelo(a) entrevistado(a)).

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora através do telefone 95994-1695 ou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da EACH, localizado na Rua Arlindo Bettio n.1000, sala T14-I1-Ermelino Matarazzo

- telefone 3091-1046 - email: cep-each@usp.br

APÊNDICE B- TERMO DE ASSENTIMENTO

Prezado participante

Meu nome é Elisangela Alves de Araújo. Sou estudante do Programa de Mestrado de Mudança Social e Participação Política da Escola de Artes Ciências e Humanidades da USP. Estou realizando uma pesquisa sobre os sentidos da educação, com orientação da Prof.^a Dr.^a Elizabete Franco Cruz.

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa: **Os sentidos da Educação Infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadores(as)**. Nosso objetivo consiste em compreender os sentidos que esses(as) personagens atribuem à Educação Infantil, e como esses sentidos dialogam com as políticas públicas e as práticas curriculares voltadas para a educação das crianças pequenas. A pesquisa justifica-se como forma de melhor compreender a relação família, criança, instituição educacional e políticas públicas voltadas para a Educação Infantil. Espera-se que este estudo possa contribuir para a qualidade da educação infantil e no estreitamento das relações de parceria e convivência entre a instituição educativa, as famílias e as crianças.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. Sua participação é voluntária e consiste em participar de uma entrevista lúdica com outras crianças de sua turma. A recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma como é atendido(a) pela pesquisadora. Esta tratará sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação, e poderá escolher um nome para ser identificado durante nossas entrevistas. Este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras presentes no cotidiano da educação infantil.

Os resultados estarão à disposição do responsável por você quando finalizada a pesquisa. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos. Após esse tempo, serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao responsável por você.

Eu, _____, criança matriculada na instituição de educação infantil “EMEI Manoel de Barros⁸⁸”, fui informado(a) em linguagem simples e detalhada dos objetivos do presente estudo, e esclareci minhas dúvidas. Fui informado(a) de que poderei solicitar novas informações a qualquer momento, que meu nome não será divulgado e que poderei escolher um outro nome para constar na pesquisa. Também poderei deixar de participar deste estudo e sair da entrevista lúdica no momento em que desejar. A pesquisadora também informou a pessoa responsável que este poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento da pessoa

responsável já assinado, declaro que concordo em participar deste estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento após esclarecimento das dúvidas, na minha presença e do(a) meu (minha) responsável.

São Paulo, _____ de _____ de 2014.

Assinatura do(a) responsável pela criança. Assinatura da criança (impressão digital).

Assinatura a pesquisadora

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora através do email: elisaraujo@usp.com.br ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a Elizabete Franco Cruz email: betefranco@usp.com.br, ou entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - EACH-USP PRÓ-REITORIA DE PESQUISA/ ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA USP SÃO PAULO (SP) - CEP: 03828-000 FONE: (11) 3091-1046 / E-MAIL: cep-each@usp.br

⁸⁸ Emei Manoel de Barros é um nome fictício criado com objetivo de preservar os participantes da pesquisa.

APÊNDICE C. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Meu nome é Elisangela Alves de Araújo. Sou estudante do Programa de Mestrado de Mudança Social e Participação Política (PROMUSPP) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da USP (EACH), sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Elizabete Franco Cruz. Realizo uma pesquisa que discorre sobre os sentidos da educação infantil. Neste estudo, pretende-se compreender quais os sentidos da educação infantil para as crianças, familiares, educadores(as) e como esses sentidos dialogam com as políticas públicas voltadas para educação infantil.

Sua participação consiste em conceder à pesquisadora uma entrevista individualizada. É uma participação voluntária, e se o(a) Sr.(a). decidir não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Esta pesquisa apresenta riscos mínimos, como despertar sentimentos tristes ligados à memória do(a) entrevistado(a). Caso seja necessário, o pesquisador poderá oferecer suporte para essa situação.

Na publicação dos resultados, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Você poderá escolher um nome fictício para citação, omitindo qualquer possibilidade de identificação.

A participação nesta pesquisa não traz benefícios diretos aos/às entrevistado(a)s. Os benefícios indiretos são a contribuição para compreender o fenômeno estudado, os resultados trazidos pela pesquisa e as novas possibilidades trazidas por este projeto.

Este termo de consentimento é apresentado em duas vias; uma delas fica com o pesquisador e outra é entregue para o(a) entrevistado(a).

Em caso de dúvidas sobre os aspectos éticos deste estudo, você poderá entrar em contato com a pesquisadora através do email: elisaraujo@usp.com.br ou com a orientadora Prof.^a Dr.^a Elizabete Franco Cruz email: betefranco@usp.com.br, ou entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - EACH-USP PRÓ-REITORIA DE PESQUISA/ ESCOLA DE ARTES, CIÊNCIAS E HUMANIDADES DA USP SÃO PAULO (SP) - CEP: 03828-000 FONE: (11) 3091-1046 / E-MAIL: cep-each@usp.br

Aceito participar deste estudo declaro ter recebido uma cópia do termo de consentimento.

Nome do participante

Local e data

.....

 Elisangela Alves de Araújo
 RG.21.514.944-0
 Mestranda do Programa de Mudança
 Social e Participação Política
 Email: elisaraujo@usp.com.br

APÊNDICE D - MODELO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA.

EACH

Escola de Artes, Ciências e Humanidades
da Universidade de São Paulo

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, no exercício
do

cargo de _____ pela instituição
escolar

EMEI _____ portador(a) do documento de
Identidade

_____ declaro(a) estar informado(a) do objetivo,
justificativa e procedimentos da presente pesquisa “Os Sentidos da Educação
Infantil na Perspectiva das Crianças, familiares e Educadoras(es), que será
desenvolvida por Elisangela Alves de Araújo, sob a orientação da Prof. Dra.
Elizabete Franco Cruz. Ciente de que sua metodologia será desenvolvida
conforme a resolução CNS 196/96 e das demais resoluções complementares
autorizo a realização da pesquisa nesta instituição.

São Paulo, _____ de _____ de 20____.

Nome completo do responsável

ANEXO A. – ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM EDUCADORES(AS)

EACH

Escola de Artes, Ciências e Humanidades
da Universidade de São Paulo

Entrevista realizada com educadores (as) para contribuição na Pesquisa de Mestrado de Elisangela Alves de Araújo sobre o tema: Tecendo Sentidos : A Educação Infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadoras(es).

Questões Norteadoras:

Identificação da pessoa entrevistada:

Nome:

Apelido:

Idade:

Tem filhos?

Estado civil:

Tempo que trabalha na Educação Infantil:

1. Porque você foi trabalhar na educação infantil?
2. O que representa para você ser professor (a)\educador(a) da Educação Infantil?
3. Como você descreve uma boa instituição de educação infantil?
4. Em sua opinião o que não pode faltar na educação infantil?
5. Como professora você idealiza um tipo de criança? Se sim, Como seria essa criança ideal?
7. O que acha que as crianças esperam da Instituição de Educação Infantil?
8. O que você acha que as famílias das crianças pensam da educação infantil?
9. Você encontra dificuldades para desenvolver seu trabalho na instituição de educação infantil? Se sim, Quais seriam esses dificultadores? Como você compreende essas questões?

Assinatura da pessoa entrevistada

Assinatura

da

Pesquisadora

ANEXO B- ROTEIRO DE ENTREVISTA REALIZADA COM AS FAMÍLIAS. **EACH**Escola de Artes, Ciências e Humanidades
da Universidade de São Paulo

Entrevista realizada como contribuição na Pesquisa de Mestrado de Elisangela Alves de Araújo sobre o tema: Tecendo Sentidos : A Educação Infantil na perspectiva das crianças, famílias e educadoras(es).

Questões Norteadoras :

Nome:

Idade:

Profissão:

- 1. Porque você matriculou seu (sua) filho (a) na instituição de educação infantil?**
- 2. Como você descreve uma boa instituição(escola) de educação infantil?**
- 3. Em sua opinião o que não pode falta na educação infantil?**
- 4. Como você compreende as atribuições do(a) professo(ra) da educação infantil?**
- 5. Na sua opinião, para que serve a Educação Infantil?**
- 6. Como seria a instituição de educação infantil dos seus sonhos?**
- 7. Como é a Professora de educação infantil ideal?**

Assinatura da pessoa entrevistada**Assinatura Pesquisadora**

ANEXO C — Acervo da Instituição*Modelo de Avaliação da instituição de Educação Infantil –realizada pelas crianças
Ano 2012 -2013*

Turma:

idade:

1.O lugar que eu mais gosto de ficar na EMEI é

2.O lugar que eu menos gosto de ficar na EMEI é

3.O que eu mais gosto de fazer na EMEI é

4.O que eu menos gosto de fazer na EMEI é...

5.Quando estou na EMEI eu fico feliz quando...

6.Na emei eu fico triste quando

Continuação anexo C

7. escolha duas atividades que aconteceu na EMEI e você mais gostou !⁸⁹

- () Levar livros para ler em casa com a família.
- () Festa dos Aniversariantes.
- () Atividade de Culinária – aprender a fazer mini pizza, docinhos
- () Gostei de plantar na horta .
- () Gostei de plantar Flores.
- () Cine-Pipoca na Sala de Vídeo.
- () Gostei de apreender a colocar comida no meu prato sozinho(a) .

⁸⁹ Nesta questão era ofertada fotos dos projetos-ações desenvolvidos pela EMEI e as crianças escolhiam duas das que mais gostaram. A avaliação foi aplicada pela coordenação pedagógica e com auxílio de agentes de apoio e professores do módulo que não trabalham diretamente com as crianças. Para garantir a segurança e sigilo das crianças com relação as relações de poder – nas avaliações não constam o nome das crianças.