

Poline Czizewski Rodrigues



(RE)INVENÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

um estudo sobre o binômio “experiência”
e “organização espaçotemporal”

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

POLINE CZIZEWSKI RODRIGUES

**(RE)INVENÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um Estudo sobre o Binômio “Experiência” e “Organização Espaço-temporal”**

**São Leopoldo
2020**

POLINE CZIZEWSKI RODRIGUES

**(RE)INVENÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um Estudo sobre o Binômio “Experiência” e “Organização Espaço-temporal”**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus

São Leopoldo

2020

POLINE CZIZEWSKI RODRIGUES

**(RE)INVENÇÃO DO CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um Estudo sobre o Binômio “Experiência” e “Organização Espaço-temporal”**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão Educacional, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Viviane Klaus

Aprovada em: 14/08/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Viviane Klaus (Orientadora) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Profa. Dra. Daianny Madalena Costa – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

Prof. Dr. Ederson Luiz Locatelli – Rede Marista de Educação

AGRADECIMENTOS

Lembro-me como se fosse hoje o primeiro dia desta jornada chamada mestrado. Sentei-me ao fundo da sala de aula como se quisesse passar despercebida por todos, angustiada, mas ao mesmo tempo anestesiada com tamanha felicidade por aquele momento. Por alguns instantes, tive a sensação de estar sozinha, sentindo-me um peixe fora d'água. Que percepção errônea e equivocada a minha! Quem diria que aquela menina lá do fundo da sala, quase que dentro de um buraco, pudesse, depois de pouco tempo, sentir-se tão pertencente e amada por todos naquele lugar? Pois é, todos tão longe de suas origens e tão amparados de afeto, carinho e muito, muito respeito.

Foi assim durante dois longos anos, com semanas intensas de aulas, aprendizados, companheirismo e muitos planejamentos, de modo que meus agradecimentos não poderiam iniciar a não ser por eles: a meus colegas e grandes amigos que conquistei ao ingressar nesta caminhada, agradeço por todo conhecimento que adquiri com cada um de vocês, por cada palavra de incentivo, cada risada em meio a nossas rodas de boas conversas e a cada abraço recebido. Em especial, agradeço à Ariana e ao Jeferson, meus grandes parceiros de viagem, de força e de muita confiança.

Gratidão a Deus, por proporcionar essa abertura de mundo para alguém que, em um passado não tão distante, tinha o sonho de conseguir apenas ingressar na universidade e que jamais imaginou as demais oportunidades que estariam por vir.

Obrigada à Rede Jesuíta e ao Colégio Catarinense, por proporcionar meu processo de crescimento e contribuir para esse sonho.

À Profa. Viviane Klaus, minha orientadora, por tamanha ajuda, acreditando em minhas ideias e proporcionando meu amadurecimento e crescimento.

Agradeço à Profa. Dra. Marita Martins Redin e à Profa. Dra. Rochele da Silva Santaiana, por todo o auxílio e dedicação ao contribuírem para este trabalho na banca de qualificação.

À Profa. Dra. Daianny Madalena Costa e ao Prof. Dr. Ederson Luiz Locatelli, gratidão por fazerem parte da banca de defesa.

A meus amigos, primos e tios, por estarem sempre presentes, pelo grande incentivo e por toda positividade.

Finalizo meus agradecimentos para aqueles que fazem parte de mim: minha família, meu eterno companheiro, Bruno, pela paciência e pelos cuidados; à Zie e à Chali, por serem mais que irmãs, e sim meu porto seguro; e ao meu pai e à minha mãe, por sofrerem junto comigo e acreditarem em cada passo que eu dava.

“Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a
forma como esta trata as suas crianças.”
(MANDELA, [2019?]).

RESUMO

Esta dissertação investiga de que modo o binômio experiência e organização espaçotemporal pode contribuir para a (re)invenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância. Por meio da análise documental dos três primeiros episódios do documentário *O Começo da Vida*, de Estela Renner, buscou-se descrever analiticamente as possíveis contribuições do referido binômio para a reinvenção curricular pretendida. O documentário apresenta uma abordagem multidisciplinar da infância, abordando a junção de diferentes atores e pesquisas que tratam do desenvolvimento infantil e das relações entre ensino e aprendizagem, sempre buscando desmistificar as ideias dominantes nos discursos sobre infância e Educação Infantil. O material empírico e o referencial teórico possibilitaram o desdobramento do estudo a partir das seguintes questões: de que modo alguns estudos desenvolvidos na área da Educação Infantil concebem a organização dos tempos/espacos e a experiência? Quais as implicações das concepções de experiência e organização espaçotemporal para o trabalho educativo na Educação Infantil? De que forma as discussões acerca da primeira infância feitas em áreas diversas do conhecimento, como as apresentadas no documentário, podem contribuir para a Educação Infantil? Tais questões foram agenciadas em favor da reflexão acerca dos deslocamentos necessários para uma adequação do currículo da Educação Infantil ao contexto contemporâneo, marcado pela aceleração da infância. O estudo adensou as discussões sobre o binômio experiência e organização espaçotemporal em diferentes seções do trabalho que versaram sobre: a historicidade da infância e as funções da Educação Infantil; transformações da sociedade contemporânea e suas implicações para a Educação Infantil; a potência da escola enquanto um lugar de tempo livre (e, ao mesmo tempo, intencionalmente pensado), de desenvolvimento, de exercício de pensamento e de descobertas; o currículo, a experiência e a organização espaçotemporal. A investigação utilizou como procedimento metodológico a análise documental. A pesquisa evidenciou a importância de a criança aprender sobre o mundo ativamente, por meio da experiência, observando, tateando, testando e, principalmente, imaginando e criando. Nesse sentido, a ação repetida é de suma importância para o aprendizado e reafirma o potencial pedagógico da rotina. Além disso, a obra audiovisual e o referencial teórico estudado corroboram a importância do contexto temporal-espacial ao salientarem o papel positivo do ambiente, da mediação e da interação social para o desenvolvimento infantil. Sendo assim, foi possível apontar um conjunto de princípios como pontos de partida que expressam os fundamentos teóricos relacionados ao binômio experiência e organização espaçotemporal; são eles: (i) a criança, por mais jovem que seja, não é tábula rasa

a ser preenchida de conhecimentos, saberes e competências; (ii) é necessário permitir que a criança erre, falhe e repita, ou seja, experiencie; (iii) é essencial a clareza do papel do professor enquanto aquele que organiza, de modo intencional e comprometido, experiências significativas de aprendizagem; (iv) as experiências dos primeiros anos de vida são insubstituíveis; (v) educar e cuidar são atividades de ensino indissociáveis na Educação Infantil; (vi) há necessidade de que a escola realize um mapeamento das convergências e distanciamentos entre a rotina que as crianças têm em casa e os objetivos da escola quanto à organização da rotina institucional; (vii) a família é forte influenciadora do processo de aprendizagem, tanto oferecendo elementos de positividade quanto interferindo negativamente no processo; (viii) é preciso oferecer às crianças todos os subsídios para o manuseio consciente das ferramentas digitais; (ix) é necessário conceber as categorias tempo, espaço e rotina para além da mera organização institucional. Finaliza-se a investigação salientando-se que a discussão não se esgota nesses princípios que foram detalhados ao longo do estudo; mas acreditando-se que eles podem oferecer avanços significativos para a reinvenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância.

Palavras-chave: Experiência. Tempo e espaço. Currículo. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation investigates the way the experience and space-time organization binomial can contribute to the (re)invention of curriculum in Primary Education in times of acceleration of childhood. By means of a documentary analysis of the first three episodes of the documentary series *The Beginning of Life*, by Estela Renner, the study sought to analytically describe the possible contributions of the aforementioned binomial for the intended curricular reinvention. The documentary presents a multidisciplinary approach of childhood, making a combination of different agents and researches that explore children development and the relations between education and learning, always seeking to demystify the dominant ideas in discourses on childhood and Primary Education. The empirical material and the theoretical framework made possible the unfolding of the study from the following questions: How some studies developed in the area of the Primary Education conceive the organization of times/spaces and experience? What are the implications of the conceptions of experience and space-time organization for educational work in Primary Education? How discussions concerning early childhood conducted in diverse knowledge areas, as the ones presented in the documentary, can contribute to Primary Education? Such questions were prompted for a reflection concerning the necessary displacements for an adequacy of the curriculum to the contemporary context in Primary Education, characterized by the acceleration of childhood. The study deepened discussions on the experience and space-time organization binomial in different sections of the dissertation, which approached: the historicity of childhood and the functions of Primary Education; transformations of the contemporary society and its implications for Primary Education; the power of schools as places of free time (and, at the same time, as intentionally designed environments), of development, exercise of thought and discoveries; the curriculum, the experience and the space-time organization. The investigation used as methodological procedure the documentary analysis. The research showed the importance for children to learn actively about the world, by means of experience, observing, touching, testing, and, mainly, imagining and creating. In this sense, repeated actions are of utmost importance for learning and reaffirms the pedagogical potential of routine. Moreover, the documentary and the studied theoretical framework corroborate the importance of space-time context when pointing the positive role of environment, mediation, and social interaction for children development. Therefore, it was possible to point a set of principles as starting points that express the theoretical postulates related to the experience and space-time organization binomial; they are the following: (i) children, although very young, are not blank slates to be

filled with knowledge, information and abilities; (ii) it is necessary to allow children to make mistakes, to fail and to repeat, that is, to gain experience; (iii) the clearness concerning the role of teachers as the ones that organize, in an intentional and compromised way, significant learning experiences is essential; (iv) the experiences of the first years of life are irreplaceable; (v) to educate and to take care are indissociable activities in Primary Education; (vi) it is necessary that schools map the convergences and the distancing between the routine that children have in their houses and the objectives of schools concerning the organization of the institutional routine; (vii) the family is a strong influencer of the learning process, offering positivity elements or negatively intervening with the process; (viii) it is necessary to offer to children all inputs for the conscientious handling of digital tools; (ix) it is necessary to conceive the categories of time, space and routine beyond the mere institutional organization. This dissertation concludes that this discussion does not end in the principles detailed throughout the study; but it is believed that they can offer significant advances for the reinvention curriculum in Primary Education in times of acceleration of childhood.

Keywords: Experience. Time and space. Curriculum. Primary Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Agrupamento dos trabalhos encontrados por quadros temáticos	23
Quadro 2 - Trabalhos relacionados às políticas educacionais	24
Quadro 3 - Trabalhos relacionados à formação de professores	24
Quadro 4 - Trabalhos relacionados a práticas administrativas e pedagógicas	25
Quadro 5 - Trabalhos relacionados a inclusão, gênero e diversidade.....	27
Quadro 6 - Trabalhos relacionados a linguagens na Educação Infantil.....	28
Quadro 7 - Trabalhos relacionados a outros temas.....	29
Quadro 8 - Descritor <i>rotina and “Educação Infantil”</i> : trabalhos relacionados a esta pesquisa .	31
Quadro 9 - Descritor <i>“Jorge Larrosa”</i> : trabalhos relacionados a esta pesquisa	33
Quadro 10 - Descritor <i>“espaçotemporal”</i> : trabalhos relacionados a esta pesquisa	34
Quadro 11 - Documentos que resultaram das transcrições do documentário.....	63
Quadro 12 - Discussão central de cada episódio do documentário	66
Quadro 13 - Especialistas que aparecem no documentário	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Matriz curricular da Educação Infantil I, II e III do Colégio Catarinense	20
Figura 2 - Mamadeira na janela	72
Figura 3 - Bola na mesa da sala	72
Figura 5 - Criança sorrindo para o rosto	74
Figura 6 - Criança brincando com formiga.....	76
Figura 7 - Criança observando pote de metal	76
Figura 8 - Crianças órfãs em instituição romena	79
Figura 9 - Carinho entre mãe e filho.....	79
Figura 10 - “Homens que trocam fraldas mudam o mundo”	81
Figura 11 - Crianças brincando.....	84
Figura 12 - Produto final.....	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 SOBRE A PESQUISA.....	14
2.2 Minha Trajetória e Inquietações de Pesquisa	14
2.2 Educação Infantil do Colégio Catarinense	19
2.3 Revisão de Literatura: Composição Inicial do “Simpósio Teórico”	21
2.3.1 Descritor <i>rotina and “Educação Infantil”</i>	22
2.3.2 Descritor <i>“Jorge Larrosa”</i>	31
2.3.3 Descritor <i>“Espaçotemporal”</i>	33
2.3.4 Convergências entre os Trabalhos	34
3 BASES TEÓRICAS INICIAIS I: TRANSFORMAÇÕES DA INFÂNCIA E FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	42
3.1 Historicidade da Infância.....	42
3.2 Funções da Educação Infantil: Tensionamentos entre <i>Cuidar e Educar</i>	46
4 BASES TEÓRICAS INICIAIS II: TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ...	52
5 CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	59
6 SOBRE AS ANÁLISES: TRAMANDO INFÂNCIA, CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO ESPAÇOTEMPORAL E EXPERIÊNCIA	68
6.1 Um Novo Modo de Pensar a Infância: o Documentário “<i>O Começo da Vida</i>”	69
6.2 Em Defesa da Escola.....	86
6.3 Sobre o Currículo	91
6.4 Experiência e Cotidiano	98
6.4.1 O Exemplo Italiano.....	103
6.5 Organização Espaçotemporal.....	107
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E INDICAÇÃO DO PRODUTO DO ESTUDO: PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA A (RE)INVENÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	113
REFERÊNCIAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

“A cada criança que nasce, o mundo volta a começar”.
(ROSA, [19--] apud RENNERT, 2018).



A presente investigação tem como problema central de pesquisa compreender de que modo o binômio experiência e organização espaçotemporal pode contribuir para a (re)invenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância. A dissertação foi organizada em seis capítulos.

O segundo capítulo, intitulado *Sobre a Pesquisa*, subdivide-se em três seções. A primeira versa sobre a trajetória profissional e acadêmica da autora. A segunda seção apresenta um panorama da Educação Infantil do Colégio Catarinense, de Florianópolis (SC), para o qual a proposta de reinvenção curricular pretende contribuir. Já a última seção consiste em uma revisão de literatura sobre o tema da Educação Infantil, em especial sobre como os aspectos da experiência e do tempo-espaço são trabalhados e afetam essa etapa da vida escolar. Ao sublinhar lacunas e apresentar trabalhos similares, a empreitada justifica a importância do tema e sinaliza como a pesquisa pode contribuir para enriquecer a discussão em torno disso.

O terceiro capítulo, *Bases Teóricas Iniciais I: Transformações da Infância e Funções da Educação Infantil*, foi organizado em duas seções. A primeira discute a historicidade da infância; a segunda apresenta as principais concepções sobre pedagogia e infância que nortearam o percurso da Educação Infantil até a contemporaneidade. Questões referentes ao currículo e contribuições das teorias psicogenéticas e interacionistas têm destaque na abordagem.

Sob o título *Bases Teóricas Iniciais II: Transformações da Sociedade Contemporânea e suas Implicações para a Educação Infantil*, o quarto capítulo traz uma reflexão sobre as transformações sofridas pelo tempo e pelo espaço a partir do advento da contemporaneidade, globalizada e informacional.

Já o quinto capítulo, conforme o título indica, apresenta os *Caminhos Metodológicos* seguidos pela presente pesquisa.

De amplo escopo, o sexto capítulo, intitulado *Sobre as Análises: Tramando Infância, Currículo, Organização Espaço-temporal e Experiência*, foi organizado em cinco seções. A primeira consiste em uma análise dos três episódios iniciais do documentário *O Começo da Vida*, de Estela Renner (2016), *corpus* empírico central da investigação. A segunda discute o papel e as potências da escola na contemporaneidade; abordam-se sua caracterização como um espaço de celebração do tempo livre e as muitas inovações pedagógicas que a atravessam e que, na maioria das vezes, empobrecem o fazer educativo, ocupando o centro da discussão. A terceira seção ocupa-se do currículo. Defendo que seja ele um garantidor dos direitos e das necessidades da infância durante a Educação Infantil, e avalio as possibilidades dos campos de experiência como uma ferramenta para alcançar tal objetivo. A quarta seção reflete sobre a importância da experiência e do cotidiano para o aprendizado infantil. Nessa mesma seção, a experiência escolar da cidade italiana de Reggio Emilia é apresentada como uma possibilidade de modelo curricular que leva à descoberta do extraordinário na vivência exploratória do ordinário. A quinta e última seção evidencia a intencionalidade pedagógica contida na organização do espaço e do tempo da e na escola, mostrando que o contexto tem participação capital tanto no aprender quanto no ensinar.

O sexto capítulo é dedicado às considerações finais e à indicação do produto do estudo, que, por meio de princípios, buscou descrever possíveis contribuições do binômio experiência e organização espaço-temporal para a reinvenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância, a partir de um objeto de análise pouco convencional na esfera acadêmica: o gênero *documentário*.

2 SOBRE A PESQUISA

“Quando você dá atenção ao começo da história, ela pode mudar por inteiro.”
(RENNER, 2016).



O presente capítulo foi organizado em três seções. A primeira faz uma breve apresentação da minha trajetória como profissional da Educação e demonstra como minhas inquietações em sala de aula, seja como aluna ou professora, convergiram para esta pesquisa. Do desejo de tornar a alfabetização um processo mais lúdico e agradável, passando pela percepção de que a aceleração do tempo estava empobrecendo a infância, chegou-se à necessidade de reinventar o currículo da Educação Infantil, para que essa etapa tão importante da vida escolar possa garantir, de fato, aos pequenos alunos, o direito de ser criança, em todas as suas especificidades.

A segunda seção traz um panorama da Educação Infantil do Colégio Catarinense, de Florianópolis, instituição educacional privada jesuíta, seguidora da Pedagogia Inaciana, com a qual a proposta de reinvenção curricular pretende contribuir. Já a última seção consiste em uma revisão de literatura sobre o tema da Educação Infantil, em especial sobre como os aspectos da experiência e do tempo-espaço são trabalhados e afetam essa etapa da vida escolar. Ao sublinhar lacunas e apresentar trabalhos similares, a empreitada justifica a importância do tema e sinaliza como a futura pesquisa pode contribuir para enriquecer a discussão em torno desse contexto.

2.2 Minha Trajetória e Inquietações de Pesquisa

Nasci em uma cidade de médio porte no norte do Rio Grande do Sul, onde vivi até os 17 anos. Terceira filha de um casal de classe média baixa, sempre obtive boas notas nas escolas públicas em que estudei, onde concluí o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Mudei-me para

a capital catarinense buscando o sonho de entrar em uma universidade, pois já sabia que não teria condições financeiras de custear um curso de graduação na cidade onde morava.

Após algum tempo, obtive aprovação para o curso de Pedagogia da USJ – Centro Universitário Municipal de São José. O projeto de ingressar em uma instituição pública de Ensino Superior havia se consumado; e, quando fiz meu primeiro estágio curricular obrigatório, apaixonei-me definitivamente pela Pedagogia.

O bom desempenho escolar em minha trajetória não evitou a dificuldade em expressar-me pela linguagem escrita, a qual se apresentou tão logo entrei na escola. Assim, seria natural que, como educadora e pesquisadora da área, eu me inquietasse com questões atinentes a esse eixo de ensino da língua materna e pensasse em alternativas metodológicas que potencializassem a aprendizagem da escrita. Por isso, ao concluir o curso de especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais, com ênfase em Educação Especial, desenvolvi como trabalho de conclusão de curso uma pesquisa monográfica intitulada *A ludicidade na alfabetização: a inserção da ludicidade no processo de transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental*, buscando uma maior compreensão sobre a fase de alfabetização e salientando a preocupação com a aceleração do ritmo de vida nesse início da vida escolar.

Atenta à mudança na legislação que aumentou em um ano (de oito para nove anos) a duração do Ensino Fundamental, antecipando, conseqüentemente, o ingresso da criança nessa etapa da educação básica (antes aos sete e agora aos seis anos), a temática que investiguei no decorrer da especialização, além da questão da alfabetização, abordou a preocupação com o direito à infância, representado pelo respeito à necessidade de brincar que as crianças têm.

Ao ingressar na instituição da qual faço parte, as questões relativas ao currículo na Educação Infantil (EI) passaram a me inquietar ainda mais. A escola em que atuo é o Colégio Catarinense, que se destaca por ser um centro educativo da Companhia de Jesus, cujo objetivo é “[...] construir e fortalecer o desenvolvimento harmônico e integral de seus alunos, em vista do bem comum” (COLÉGIO CATARINENSE, 2017, p. 11), conforme os princípios da Companhia. Dessa forma, como instituição, o Colégio caracteriza-se pela busca da formação integral, que une a aprendizagem dos conteúdos escolares ao desenvolvimento dos sujeitos de forma mais ampla. Trata-se de uma instituição privada de ensino que segue os princípios da Pedagogia Inaciana. Seu Projeto Político-Pedagógico expressa valores como o ideal de promover o protagonismo da pessoa e de valorizar a dignidade humana.

Segundo o Plano Educativo Comum – PEC (RJE, 2016), nas instituições educativas da Companhia de Jesus, a aprendizagem se dá na perspectiva do desenvolvimento pleno do sujeito. Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem conserva uma visão positiva do mundo, encarando

a realidade com assombro e encantamento, que a fazem merecedora de ser estudada. Nesse contexto, o educador serve como um orientador que questiona o educando, dando pistas para que ele chegue ao conhecimento profundo. Em suma, trata-se de uma forma dialógica de ensinar e aprender, seja na relação educador-educando, seja entre o estudante e o objeto do conhecimento. Somente quando tal significado é descoberto e (re)inventado pelo educando, o aprendizado pode se constituir como uma experiência, tema que será tratado ao longo da dissertação.

Enquanto proposta pedagógica de matriz cristã, a educação oferecida pelo Colégio resgata valores humanos como solidariedade, responsabilidade, cooperação e fraternidade, além de tantos outros que são atemporais, os quais, mais do que nunca, precisam ser problematizados na chamada contemporaneidade, que é cheia de contradições.

Em termos de nível de ensino, a instituição abrange a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Há possibilidade de formação em turno integral, além de aulas diárias e reforçadas com atividades científicas, artísticas, culturais e esportivas, na forma de oficinas ministradas por especialistas. As crianças passam o dia na escola, onde também recebem refeições balanceadas.

A oferta de horário estendido para as crianças da Educação Infantil e a possibilidade de turno integral para esse nível e para os anos iniciais do Ensino Fundamental mostram como a instituição é “[...] sensível às demandas da sociedade moderna [...]” e “[...] ao mesmo tempo em que auxilia o desenvolvimento das capacidades dos alunos, também facilita o dia a dia dos pais que têm filhos matriculados em diferentes anos/séries no Colégio.” (COLÉGIO CATARINENSE, 2017, p. 37). Com isso, observo que a rotina das crianças é direta e permanentemente influenciada pela rotina dos adultos, ficando os primeiros também suscetíveis à organização e à otimização do tempo, como se adultos fossem.

O tempo, aliás, é um valor caro à vida contemporânea: é preciso fazê-lo render para se ganhar mais dinheiro e, paradoxalmente, mais tempo. Não se pode perdê-lo, sob pena de prejuízos materiais e experienciais. Conseqüentemente, vive-se sob permanente aceleração. Nota-se ainda que esse tempo acelerado está refletindo sobremaneira no mundo infantil, especialmente no que se refere aos afazeres diários.

Cada vez mais, crianças que se encontram na primeira infância estão envolvidas em diversas aulas extracurriculares, cumprindo horários e agendas de “gente grande”. Dessa forma, os pequenos diminuem a oportunidade de viver a infância em sua plenitude e emulam o estilo de vida dos adultos, o que reflete inclusive em seus corpos, resultando em problemas como estresse, ansiedade, irritabilidade, hiperatividade e outros fatores prejudiciais ao desenvolvimento biopsicossocial saudável.

Naturalmente, não é possível à escola alterar o ritmo acelerado do mundo. Porém, como missão educativa, a instituição pode se encarregar de realizar, ainda que exclusivamente em ambiente escolar, alguns ajustes que permitam o equilíbrio e garantam o direito da criança à infância. Seja na difusão de valores e ensinamentos tais como a calma, o exercício da paciência, a contemplação ou a garantia de momentos de ludicidade, a escola pode oferecer um tempo e um espaço de desaceleração da infância. Para tanto, o currículo contemporâneo da Educação Infantil precisa ser repensado.

Sem ignorar as necessidades pedagógicas que visam à formação integral dos estudantes, é preciso considerar que, além dos conteúdos próprios das diversas áreas de conhecimento, há questões constitutivas da educação que precisam ser consideradas. Com isso, entendo como fundamental resgatar as concepções e as práticas que fazem da escola um espaço de desaceleração que prescindem do tempo produtivo em favor do tempo livre. Em suma, trata-se de um espaço de garantia, inclusive curricular, do direito das crianças de viver a infância.

Penso que a Educação Infantil e as pesquisas já realizadas nesse campo de estudos apresentam várias potencialidades que podem subsidiar as escolhas curriculares desse nível de ensino. Muitas das inovações contemporâneas, que se baseiam no investimento em capital humano e na produtividade da agenda das crianças desde muito cedo, precisam ser problematizadas. Nessa perspectiva, a qualidade na Educação Infantil deve estar relacionada ao desenvolvimento das crianças a partir de múltiplas linguagens, e não a reorganizações “utilitaristas”¹, características do tempo em que vivemos.

À luz dessa contextualização, a questão geral de pesquisa da presente dissertação é: *de que modo o binômio experiência e organização espaçotemporal pode contribuir para a (re)invenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância?*

Para ajudar a responder a essa questão, utilizo como *corpus* empírico os três primeiros episódios² da série documental *O Começo da Vida*, de 2016, dirigida, roteirizada e produzida por Estela Renner, que é abordada detalhadamente na seção metodológica. Dividida em seis episódios, a série discorre sobre a importância dos primeiros anos de vida para a formação da criança, utilizando entrevistas com pesquisadores de diversas áreas, além de pais, mães e educadores.

¹ Segundo Abbagnano (2007, p.986), sob um ponto de vista filosófico, o utilitarismo substitui a consideração do *fim*, derivado da natureza metafísica do homem, pela consideração dos *móveis* que levam o homem a agir. Nessa perspectiva, liga-se à tradição hedonista que considera o prazer como único *móvel* a que o homem, ou melhor, o ser vivo em geral, obedece. Por isso, o fim de qualquer atividade seria ‘a maior felicidade possível, compartilhada pelo maior número de pessoas possível’.

² Os episódios: 1º *O bebê fantástico*, 2º *Tornar-se pai; tornar-se mãe* e 3º *Livre para aprender* são apresentados de forma mais detalhada na seção 6.1, intitulada *Um Novo Modo de Pensar a Infância: o Documentário “O Começo da Vida”*.

A partir da questão principal, desdobram-se outros questionamentos: 1) de que modo alguns estudos desenvolvidos na área da Educação Infantil concebem a organização dos tempos/espacos e a experiência?; 2) quais as implicações das concepções de experiência e organização espaçotemporal para o trabalho educativo na Educação infantil?; 3) de que forma as discussões acerca da primeira infância feitas em áreas diversas do conhecimento, como as apresentadas no documentário, podem contribuir para a Educação Infantil?; 4) quais os deslocamentos necessários para uma adequação do currículo da Educação Infantil ao contexto contemporâneo, marcado pela aceleração da infância?

Assim, a pesquisa tem como objetivo geral descrever analiticamente as possíveis contribuições do binômio experiência e organização espaçotemporal para a reinvenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância. Esse objetivo desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar o referencial teórico e o material empírico de modo a aprofundar os estudos sobre o binômio organização dos tempos/espacos e experiência como pressupostos educativos;
- b) Reconhecer as implicações das concepções de experiência e organização espaçotemporal para o trabalho educativo na Educação infantil;
- c) Relacionar alguns estudos realizados na área da Educação Infantil sobre o binômio estudado com as discussões apresentadas no documentário *O Começo da Vida*, de modo a ampliar o escopo analítico e contribuir com inovações na EI;
- d) Mapear alguns pressupostos que contribuam para a (re)invenção do currículo da Educação Infantil no contexto contemporâneo, marcado pela aceleração da infância.

Nessa perspectiva, desenvolvi uma análise do documentário *O Começo da Vida*, que, em conjunto com o referencial teórico, contribuiu para a constituição do produto final deste estudo, que apresenta alguns princípios pedagógicos desenvolvidos na pesquisa, a fim de contribuir para a reinvenção do currículo da Educação Infantil.

Após ter apresentado a minha trajetória profissional e acadêmica, abordo brevemente a Educação Infantil do Colégio Catarinense, que não foi o lócus de pesquisa, uma vez que o meu estudo teve como empiria os três primeiros episódios do documentário *O Começo da Vida*, mas que é a instituição para a qual o presente estudo pretende contribuir. Afinal, como elaborar princípios pedagógicos para a reinvenção do currículo se não forem consideradas as particularidades da instituição? Foi justamente nesse sentido que busquei descrever um pouco

mais sobre o segmento da Educação Infantil do Colégio Catarinense, utilizando como documentos norteadores o Projeto Político-Pedagógico – PPP (COLÉGIO CATARINENSE, 2020) da instituição e o Projeto Pedagógico voltado exclusivamente para a Educação Infantil e o Fundamental I (COLÉGIO CATARINENSE, 1998).

2.2 Educação Infantil do Colégio Catarinense

A Educação Infantil do Colégio Catarinense³ (CC) expressa os eixos basilares da instituição: a formação cristã e humana própria da missão jesuíta e a Pedagogia Inaciana, comprometida com o desenvolvimento integral do sujeito, de modo que se torne plenamente capacitado para servir aos demais. (COLÉGIO CATARINENSE, 2020). Dessa forma, a ação pedagógica do CC apoia-se em diferentes tradições teóricas, como o construtivismo e o sociointeracionismo. Da primeira, privilegia as aprendizagens significativas, capazes de modificar esquemas de conhecimento ao conectar novos saberes ao repertório já acumulado de referências. (CARRETEIRO, 1997). Da última, incorpora a valorização da ação coletiva e da cultura na produção do conhecimento.

A partir do objetivo central de oferecer às crianças oportunidades de ampliação e acesso a novos conhecimentos sobre o mundo que as cerca e, ao mesmo tempo, desenvolver integralmente suas identidades (COLÉGIO CATARINENSE, 2020, p. 39), a Educação Infantil do Colégio Catarinense privilegia dois elementos centrais a esta pesquisa: o respeito às singularidades da infância e a organização do espaço e do tempo por meio da rotina. A carga horária e as aulas são fragmentadas de acordo com os componentes curriculares a seguir.

³ Conforme será possível evidenciar ao longo do estudo, as discussões realizadas nesta pesquisa dialogam com a Pedagogia Inaciana. Tal diálogo pode ser aprofundado a partir da leitura de Pedagogia Inaciana - uma Proposta Prática (1993); Subsídios para a Pedagogia Inaciana (1997); Atualidades da Pedagogia Jesuítica (KLEIN, 1997); Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana (KLEIN, 2015); Projeto Educativo Comum – PEC (RJE, 2016); e Exercícios Espirituais (1999).

Figura 1 - Matriz curricular da Educação Infantil I, II e III do Colégio Catarinense

MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL I, II E III	
COMPONENTE CURRICULAR	HORAS-AULA SEMANAIS
Arte	1
Conhecimento do Mundo	15
Formação Humana e Cristã	2
Língua Inglesa - ITD	5
Movimento	2
TOTAL DE AULAS SEMANAIS	25

Observação: A carga horária total realizada em cada ano da Educação Infantil, correspondente ao mínimo de 200 dias de efetivo trabalho escolar, é equivalente a 40 semanas letivas, com horas-aula de 47 minutos, perfazendo um total de 857 horas anuais.

Fonte: Colégio Catarinense (2020).

Na instituição, o espaço leva em conta as necessidades de exploração e descoberta do mundo pelos pequenos; o mobiliário é ergonômico, e a ludicidade é amplamente praticada como forma de aprendizagem. Essa preocupação é materializada em recursos como biblioteca infantil, brinquedoteca, parque infantil, horta e cozinha pedagógica.

Alinhado às dinâmicas sociais vigentes, o Colégio Catarinense usa o tempo a favor do aprendizado. Por um lado, a oferta dos turnos integral e estendido permitem às famílias manejar seus horários de forma personalizada enquanto os filhos envolvem-se em atividades formativas. Por outro lado, a rotina é praticada como um elemento organizador do aprendizado, o qual é adquirido no cruzamento dos conteúdos aprendidos com as vivências práticas, cotidianas.

No Colégio Catarinense, a aprendizagem se constrói coletivamente, por meio do trabalho com projetos e pela resolução de situações-problema. Os projetos ampliam as possibilidades de trabalho, pois facilitam a articulação das diferentes áreas de conhecimento e as interações entre os pares. Assim, a elaboração coletiva e a aproximação ao universo lúdico da criança são os pontos destacados dessa abordagem metodológica. (COLÉGIO CATARINENSE, 2020, p. 41).

Nessa direção, os processos avaliativos têm uma dupla função – valorizar o percurso do aluno, contribuindo para a sua autoestima individual e perante o grupo, e estimular a busca por mais conhecimento e crescimento pessoal. Além disso, as avaliações devem fazer refletir sobre a experiência e sobre o processo que a possibilitou, revisando-os e aprimorando-os sempre que necessário. Tal diagnóstico deve “[...] se preocupa(r) em atender tanto aos progressos conceituais quanto àqueles relacionados a atitudes, valores e modos de proceder dos alunos, de acordo com o objetivo de serem ‘pessoas para os outros.’” (PEDAGOGIA..., 1993, p. 62-65).

Sua forma material é o parecer descritivo, documento que apresenta um relatório criterioso e pormenorizado do desempenho do aluno nas atividades propostas a partir de conceitos como:

- a) E (excelente) = Aprovado;
- b) MB (muito bom) = Aprovado;
- c) B (bom) = Aprovado;
- d) R (regular) = Reavaliação do Processo;
- e) I (insuficiente) = Reavaliação do Processo;
- f) NA (não atingiu) = Reavaliação do Processo.

Progridem automaticamente ao ano seguinte aqueles que obtiverem os conceitos E, MB ou B. Os demais passam por processo de recuperação da dificuldade constatada, sendo, ao final deste, novamente avaliados pelo Conselho de Classe, e assim progridem ao ano seguinte.

O meu objetivo aqui não é o de problematizar a Educação Infantil do Colégio. Porém, penso que o estudo realizado nesta dissertação trará contribuições importantes ao processo de (re)invenção curricular, bem como às formas de acompanhamento (avaliação processual) das práticas pedagógicas desenvolvidas.

Feita essa explanação, passo agora à revisão de literatura, que mostrou estudos já realizados sobre o binômio experiência e organização espaçotemporal na área da Educação Infantil.

2.3 Revisão de Literatura: Composição Inicial do “Simpósio Teórico”

Na antiga Grécia, um simpósio era a segunda parte de um banquete, em que os convidados comiam, bebiam e travavam conversas intelectuais, enquanto ouviam música e assistiam a apresentações de dança. Recentemente, o termo assumiu um significado diferente, estando, então, relacionado a uma reunião ou conferência para discussão de determinado tema.

Tendo como objetivo refletir a respeito da questão de pesquisa que se ocupa das concepções de experiência e espaço/tempo vinculadas à rotina na Educação Infantil, promovo, nesta seção, um simpósio teórico acerca dessa temática. Entendo a promoção desse simpósio como iniciativa relevante, já que a revisão de literatura permite mapear e consolidar determinada área do conhecimento, pois oferece um panorama dos principais aportes teóricos, difunde práticas inovadoras e antecipa restrições e lacunas na produção acadêmica. (ROMANOWSKY; ENS, 2006). Segundo Boccato,

Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266).

Diante disso, compus a revisão de literatura a partir de três descritores, que direcionaram as buscas em repositórios de trabalhos acadêmicos. Cada um deles remetia a uma das palavras-chave que, de início, compuseram o problema de pesquisa, a saber:

- a) primeiro descritor: *rotina and “Educação Infantil”*;
- b) segundo descritor: *“Jorge Larrosa”*;
- c) terceiro descritor: *“espaçotemporal”*.

Conforme já mencionado, tal estudo foi primordial para conhecer o que vem sendo elaborado e discutido nesse campo em relação à desaceleração da infância, tema que serviu como disparador do desenvolvimento desta pesquisa. Após a apresentação dos três descritores, reflito a respeito da convergência entre alguns estudos e a presente investigação.

2.3.1 Descritor *rotina and “Educação Infantil”*

À primeira vista, observei que os temas do binômio que compõe o problema de pesquisa da presente investigação vêm ganhando força nos estudos realizados nos últimos anos. Um levantamento no Banco de Teses e Dissertações da Capes, realizado no mês de outubro de 2018, resultou em mais de 40.000 títulos abarcados pelo descritor *rotina and “Educação Infantil”*.

A amplitude do recorte também reflete uma grande pulverização de pesquisas científicas realizadas com alunos e profissionais dos primeiros anos da escolarização. Esses estudos voltam-se aos mais diversos vieses e áreas do conhecimento, da Psicologia à Educação Física, passando pela Arte e pelas Ciências Médicas. Contudo, a Pedagogia é, essencialmente, a ciência que tem a educação como objeto de estudo, como afirma Libâneo:

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos e, para isso, recorre aos aportes teóricos providos pelas demais ciências da educação. (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Assim, com um volume de pesquisas inicialmente grande, utilizei os mecanismos existentes na plataforma e refinei meus resultados por área de concentração e por nome do programa, selecionando apenas os trabalhos produzidos originalmente por pesquisadores da Educação. Com o refinamento realizado, o número diminuiu consideravelmente, resultando em 157 trabalhos. A redução, contudo, não é apenas quantitativa, mas também temática. Nesse processo, ao analisar esses trabalhos (todos são dissertações de mestrado), separei-os em dois grupos. Dessas publicações, 74 ocupam-se, em sua maioria, em diagnosticar e analisar outros temas relacionados à educação e não mantêm relação com a Educação Infantil – o que fez com que eu não me ativesse a uma análise mais detalhada desses trabalhos, principalmente por estarem relacionados a outros níveis de ensino. Por sua vez, os 84 trabalhos restantes mantêm algum vínculo com a Educação Infantil, apesar de apenas sete guardarem alguma relação com o tema pesquisado na presente investigação.

Para uma análise mais aprofundada, agrupei os trabalhos por temas em quadros, inserindo os dados analisados e elencando autor, ano de realização da pesquisa, nível acadêmico (tese ou dissertação), universidade e título da pesquisa. Os 84 trabalhos encontrados a partir do descritor *rotina and “Educação Infantil”* na área da EI foram organizados em quadros e agrupados a partir dos seguintes temas: políticas educacionais; formação de professores; práticas administrativas e pedagógicas; inclusão, gênero e diversidade; linguagens na Educação Infantil; outros temas; e temas relacionados à pesquisa. Os quadros temáticos são apresentados na sequência.

Quadro 1 - Agrupamento dos trabalhos encontrados por quadros temáticos

Quadro 2	Políticas educacionais
Quadro 3	Formação de professores
Quadro 4	Práticas administrativas e pedagógicas
Quadro 5	Inclusão, gênero e diversidade
Quadro 6	Linguagens na Educação Infantil
Quadro 7	Outros temas
Quadro 8	Temas relacionados à pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 - Trabalhos relacionados às políticas educacionais

Autor	Ano	Mestrado/ doutorado	Universidade	Título do trabalho
Lizeu Mazzioni	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	O plano nacional de educação e o papel dos municípios na universalização da educação básica no Brasil
Rosana Iribarrem Monteiro	2017	Mestrado em educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e Das Missões	Políticas públicas de educação infantil, o modelo proinfância e os parâmetros nacionais de infraestrutura para as instituições de educação infantil: avançamos?
Luana de Paula Rocha	2015	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto	Atendimento educacional em creches conveniadas: estudo sobre oferta de vagas no município de ribeirão preto
Caroline Barreto Brunelli Barbosa	2017	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo	Implementação da obrigatoriedade da pré-escola: análise sobre uma microrregião no estado de São Paulo
Jandira Inez Garcia Dos Santos	2017	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	A obrigatoriedade da matrícula aos 4 anos: as repercussões da lei no cotidiano das famílias
Petula Ramanauskas Santorum	2018	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Carlos	Judicialização na Educação Infantil: entre ênfases, encaminhamentos e solicitações no município de Sorocaba-SP
Rosa Maria Ferreira Botassin	2016	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	Política de financiamento da educação infantil no Brasil e sua implementação nos municípios do vale do Jauru – MT
Julcimara Trentini	2016	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Direito à educação ou direito à creche: o que fundamenta o atendimento à criança de zero a três anos na região da AMUNESC

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 3, a seguir, apresenta trabalhos sobre formação de professores:

Quadro 3 - Trabalhos relacionados à formação de professores

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Rosane Penha Mendes	2013	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	Avaliação na educação infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação A formação continuada na educação infantil e sua repercussão na prática docente
Jessica Sacuman	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Paulo	Formação cultural de professores: perspectivas a partir da análise de ações educativas em museus da cidade de São Paulo

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Claudia Zajac Dudar	2017	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Formação Continuada: Concepções das Professoras da Educação Infantil
Meira Chaves Pereira	2017	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Carlos	A formação continuada de professores da Educação Infantil de Sorocaba (SP): uma análise a partir da obrigatoriedade implementada pela Lei 12.796/2013
Marcia Aparecida Colber de Lima	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Paulo	A formação continuada de gestores da educação infantil: possibilidades e limites do programa de formação a rede em rede – a formação continuada na Ed. Infantil
Karina Daniela Mazzaro de Brito	2017	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto	A constituição do coletivo e o processo de significação docente
Vanessa Lidiane Domiciano Bezerra	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Paulo	Contribuições de narrativas de crianças para a formação de professores de educação infantil
Taynara Martins Resende	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	O currículo nos cursos de pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil
Nayara Mariano Souto	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal de Ouro Preto	Percepções de futuros pedagogos acerca de sua formação matemática: estudo de dois cursos de Pedagogia de Minas Gerais
Simone Maria de Bastos Nascimento	2015	Mestrado em educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	O profissional da educação infantil e os cursos de licenciatura: desencontros na formação inicial

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 4 apresenta trabalhos que têm como foco central as práticas administrativas e pedagógicas:

Quadro 4 - Trabalhos relacionados a práticas administrativas e pedagógicas

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Lilian Jaqueline de Oliveira Souza Ribeiro	2018	Mestrado em educação	Universidade Federal de Goiás	Trabalho docente na educação infantil e o PME da rede municipal de educação de Goiânia
Marivanda Cadore Pissolo	2015	Mestrado em educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Ser professora de educação infantil nos CMEIS e pré-escolas da rede municipal de ensino de concórdia, SC: uma contribuição para o estudo das representações sociais sobre o trabalho docente

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Patricia Romao Ferreira	2015	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Carlos	(Re)significação dos saberes docentes para a Educação Infantil a partir do diálogo com a Etnomatemática.
Fabiana Aparecida Pereira	2018	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Carlos	O trabalho docente frente à judicialização de vagas nas creches: sentidos de professores
Andreia Modanese	2015	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	Práticas pedagógicas na educação infantil: a constituição de uma rede de significações na “creche Ipê Branco”
Solange Cardoso	2013	Mestrado em educação	Universidade Federal de Ouro Preto	Professoras iniciantes da educação infantil: encantos e desencantos da docência
Caroline da Cunha Moreno	2016	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto	Leitura de imagens na educação infantil: análise discursiva
Luciana Rita Bellincanta	2018	Mestrado em educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	O sujeito autônomo em Freire: contribuições à educação infantil
Elsa Maria Rambo	2017	Mestrado em educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Diálogos no âmbito da Educação Infantil - estudo de caso do município de Concórdia – SC
Estela Mari Santos Simoes	2016	Mestrado em educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	A presença dos conhecimentos da neurociência cognitiva no capital de saberes de docentes que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental
Ana Maria Mendes Sampaio	2018	Mestrado em educação	Universidade Federal de Ouro Preto	Demandas de desenvolvimento profissional docente no município de Mariana: PNE (2014-2024) e PME (2015-2024)
Gisele Mendes Amorim	2015	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Paulo	Matemática na Educação Infantil? contribuições da atividade orientadora de ensino para a (re)organização da prática docente
Mariana Prado Guaragni	2016	Mestrado em educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	A flexibilização das relações de trabalho e suas implicações na prática pedagógica: os estagiários da educação infantil na rede de ensino de Guarapuava/PR
Ivan Carlos Cicarello Junior	2018	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Educação Infantil: concepções de desenvolvimento humano em documentos curriculares das três maiores cidades catarinenses
Naiara Cassia Dos Santos	2017	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	Cotidiano da escola e currículo: pensando infâncias a partir de filmes
Karen Aparecida Barbosa Ferreira	2016	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto	A gestão em uma pré-escola pública: considerações sobre as práticas de uma diretora

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Lorenzza Bucci	2016	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	“A escola é da diretora”: a gestão de uma pré-escola municipal sob o olhar das crianças
Samuel Penteadou Urban	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Carlos	A formação da escola de Educação Popular Fulidaidai-Slulu em Timor Leste: uma história de resistência
Cleuza Brito da Silva	2013	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	Avaliação na educação infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação
Cleuza Brito da Silva	2013	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	Avaliação na educação infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação
Natalia Francine Costa	2017	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	Avaliação na educação infantil e participação: desafios para a gestão

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 5 apresenta trabalhos voltados para as discussões sobre inclusão, gênero e diversidade:

Quadro 5 - Trabalhos relacionados a inclusão, gênero e diversidade

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Jaqueline Grasielle Vieira	2017	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Professoras iniciantes e inclusão na Educação Infantil: diálogos sobre trabalho e formação docente
Iolete Ribeiro Dos Santos	2017	Mestrado em educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Compreendendo a criança com altas habilidades/superdotação para poder atuar: experiências da formação continuada de educadores infantis em Guarapuava/PR
Aline Sabino da Silva Paloschi	2014	Mestrado em educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	(In)Formação dos professores: repensando suas práticas na inclusão escolar
Daiana Rabock	2016	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Concepções das professoras do atendimento educacional especializado com foco em crianças dos Centros de Educação Infantil
Cleide Aparecida Hoffmann Bernardes	2014	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	O trabalho docente no atendimento educacional especializado pelas vozes de professoras especializadas
Angelica Pozzer	2015	Mestrado em educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	A inclusão de alunos surdos em escola regular e os desafios para a formação de professores

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Silvia Iris Afonso Lopes Semkiv	2014	Mestrado em educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Análise da dinâmica de avaliação e encaminhamentos de crianças com necessidades educacionais especiais num sistema municipal de ensino.
Cecilia Rafaelly de Oliveira	2015	Mestrado em educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	A dimensão cultural do processo de inclusão: uma análise a partir da identidade do professor
Ana Paula Pereira Gomes	2017	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Paulo	Famílias, relações intergeracionais e de gênero: práticas compartilhadas de educação e cuidado de crianças pequenas
Rose Antonietti Gomes de Almeida	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Relações de gênero na educação infantil: análise de ilustrações nos blogs educacionais
Marina Coelho Pereira	2014	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto	O dizer da criança e o discurso publicitário sobre o brincar na construção dos sentidos sobre masculino e feminino
Daniele Duarte Silva	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Paulo	O desenho de meninas (os) na Ed. Infantil.: um estudo sobre relações de gênero na infância
Sandra Carvalho do Nascimento Lessa	2015	Mestrado em educação	Universidade Federal de Ouro Preto	A diversidade étnico-racial e a lei 10.639/03: práticas, discursos e desafios – um estudo de caso na Escola Municipal de Lavras Novas – MG
Elizabeth Conceição Alves	2018	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Carlos	A educação das relações étnico-raciais na creche: trançando as mechas da legislação federal, formação e prática das professoras

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 6 apresenta trabalhos voltados para a temática das linguagens na Educação Infantil:

Quadro 6 - Trabalhos relacionados a linguagens na Educação Infantil

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Daniela Cristina Viana	2016	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Mediação cultural por meio da dança/educação como possibilidade de aprendizagem na infância
Mirtes Antunes Locatelli Strapazzon	2017	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Uma cartografia com a infância: experiências e múltiplas sonoridades

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Lilia de Souza Octavio	2015	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	Da constatação à contestação: a matemoteca no cenário escolar
Daniela Jessica Veroneze	2017	Mestrado em educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Competência do professor de matemática: demanda dos novos marcos legais da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 7 apresenta 21 trabalhos com temáticas diversas que extrapolam as categorias expressas nos quadros anteriores:

Quadro 7 - Trabalhos relacionados a outros temas

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Vania Ramos Rodrigues	2018	Mestrado em educação	Universidade Federal de Goiás	O trabalho docente na educação infantil em escolas rurais
Cleria Paula Franco	2016	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	A “escola da criança feliz”: significações da Educação Infantil do/no campo
Adriana Pacheco da Silva Santos	2016	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	Significações do currículo da educação infantil do/no campo para a comunidade escolar de um assentamento de reforma agrária na região norte de Mato Grosso
Tassio Jose da Silva	2015	Mestrado em educação	Universidade Federal de São Paulo	Organização e utilização dos espaços físicos na educação infantil: um estudo sob a ótica do gênero
Daniele Vanessa Klosinski	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Uma avaliação da implementação do programa proinfância em Erechim: a política dos espaços escolares
Raquel Dallagnol	2015	Mestrado em educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Política educacional e espaço físico escolar: a infraestrutura como dimensão na garantia de padrão de qualidade
Karina Alves Carginin	2017	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Vivências perceptivas com a infância nos espaços da escola e do museu – uma experiência
Leonardo Longen Neves	2017	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Lugares educativos como possibilidade para as experiências estéticas na educação infantil
Debora Menengotti Ferreira	2016	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto	Os parques infantis de Ribeirão Preto: um estudo sobre sua implantação

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Juliana Aparecida Possidonio	2016	Mestrado em educação	Universidade de São Paulo/Ribeirão Preto	O discurso de professores sobre a “grande divisa” entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental: o funcionamento de estratégias argumentativas
Rosemeire de Matos Barbosa Santos	2015	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”
Edilamar Borges Dias	2014	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: outro espaço, outras experiências? o que dizem as crianças?
Joana Zanatta	2017	Mestrado em educação	Universidade Federal da Fronteira Sul	Transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: uma leitura das significações das crianças a partir da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano
Lidia Oliveira Magalhaes	2015	Mestrado em educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	As ações preventivas e os procedimentos de cuidado relacionados à saúde desenvolvidos por professores que atuam com crianças de zero a seis anos de idade que frequentam a Educação Infantil
Rosilane Katia de Oliveira	2018	Mestrado em educação	Universidade Federal de Ouro Preto	Entre a casa e a escola: práticas educativas familiares de pais professores homens
Regiane de Fatima Teodoro	2017	Mestrado em educação	Universidade Federal de Ouro Preto	Educação escolar na primeira infância: percepções e concepções de mães e professoras
Aline Cristine Ferreira Braga do Carmo	2015	Mestrado em educação	Universidade Federal de Goiás	A infância permeada pelo consumismo e os desafios ao trabalho docente
Edaniele Cristine Machado do Nascimento	2015	Mestrado em educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	A rotina com bebês e crianças bem pequenas nos centros municipais de educação infantil de Guarapuava-PR: invisibilidades e silenciamentos
Dinairan Dantas Souza	2015	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	Programa mais educação em uma escola municipal em Cáceres/MT: sujeitos, espaços e tempos
Roosvany Beltrame Rocha	2017	Mestrado em educação	Universidade Federal de Ouro Preto	Caminhos e descaminhos da escola de tempo integral de Governador Valadares-MG
Elisiane Andreia Lippi	2016	Mestrado em educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	O acolhimento da criança de 3 a 5 anos quando ingressa na escola de Educação Infantil

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a leitura dos resumos e a decorrente organização dos trabalhos nos seis quadros apresentados até aqui, percebi que as temáticas se afastavam do foco da presente pesquisa.

Assim, restaram apenas sete trabalhos que guardam alguma relação com o tema a ser investigado, conforme indicado no quadro a seguir:

Quadro 8 - Descritor *rotina and “Educação Infantil”*: trabalhos relacionados a esta pesquisa

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Emanuele Froner	2014	Mestrado em educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	Educação Infantil, do direito à obrigação: caminho para a qualidade
Luana Pires Weissbock	2014	Mestrado em educação	Universidade Estadual do Centro-Oeste	Brincando de esconde-esconde: à procura da arte na Educação Infantil
Maele Cardoso Avila	2014	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Como anda a pré-escola? uma análise das práticas pedagógicas após a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental (Lei 11.274/06)
Laudeth Alves Dos Reis	2016	Mestrado em educação	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	O ser criança na educação infantil: o desvelar do discurso docente.
Luciana Gutzmer Cagneti	2017	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	A Educação Infantil foi para a escola: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo?'
Rosemeire de Matos Barbosa Santos	2015	Mestrado em educação	Universidade do Estado de Mato Grosso	A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”
Daiana Ludvig	2017	Mestrado em educação	Universidade da Região de Joinville	Currículo para a Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses

Fonte: Elaborado pela autora.

Desta forma, foi possível visualizar que é pequeno o número de pesquisas que avança para além da materialidade física da dinâmica escolar e se preocupa em aferir a garantia dessa rotina lúdica no planejamento escolar, ou seja, na organização curricular. Ainda menor é a quantidade de trabalhos cuja proposta é de intervenção. Os sete trabalhos selecionados, dispostos no Quadro 8, são abordados ao final deste capítulo, na seção destinada ao estudo das convergências e distanciamentos entre tais pesquisas e a presente investigação.

2.3.2 Descritor “*Jorge Larrosa*”

Ao optar por um descritor relacionado à experiência, primeiramente, realizei o mesmo procedimento que havia feito na definição do primeiro descritor, utilizando-me da expressão

experiência and “Educação Infantil”. A quantidade de trabalhos encontrados ultrapassou 80.000 títulos; e, mesmo utilizando todos os filtros cabíveis ao meu interesse, o número continuou grande. Por esse motivo, resolvi então utilizar como descritor “*Jorge Larrosa*”, renomado autor que trata da experiência, classificando aquilo que “nos acontece”. Essa definição é relevante para o entendimento de sua convergência com a Educação Infantil que defendo neste estudo, já que:

Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. (BONDÍA, 2002, p. 27).

Nessa perspectiva, o autor compreende a experiência, refletindo sobre como o excesso de informação e de agilidade típico da contemporaneidade impede a vivência de experiências reais, caracterizadas pela autorreflexão, pela introspecção, capazes de construir subjetividades. E isso tem estreita relação com a escola que se quer e a escola que não se quer.

Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça. Não somente, como já disse, pelo funcionamento perverso e generalizado do par informação/opinião, mas também pela velocidade. Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo. E na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 23).

Considerando as implicações da aceleração da educação, retroalimentada pela aceleração da própria infância, questão cara a este estudo, e tomando como descritor “*Jorge Larrosa*”, cheguei ao resultado de 243 trabalhos. Da mesma forma como refinei meus resultados com o primeiro descritor, filtrei a busca novamente pela área de conhecimento (Educação), e o número de trabalhos encontrados diminuiu para 63. Sendo assim, analisei tais publicações primeiramente por seus títulos e, posteriormente, pela leitura dos resumos, para saber o que, de fato, tinha relevância a esta pesquisa.

Após fazer as análises, constatee a existência de temas das mais variadas vertentes: dimensão formativa da leitura e da escrita; política, poética e vida como obra de arte; Filosofia para

crianças; inclusão na Educação Infantil; arte na Educação Infantil; e trajetórias juvenis e educação. Dos 63 trabalhos, apenas três guardam alguma relação com o tema desta pesquisa. São eles:

Quadro 9 - Descritor “*Jorge Larrosa*”: trabalhos relacionados a esta pesquisa

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
José Aílto Vargas da Rosa	2011	Mestrado em educação	Universidade Federal do Espírito Santo	Infância, experiência e racionalidade: um estudo no ambiente escolar
Fabiano dos Santos	2004	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Ceará	Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo - educação e experiência
Eduardo Américo Pedrosa Loureiro Júnior	2004	Doutorado em Educação	Universidade Federal do Ceará	Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo - educação e não-linearidade

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise das três pesquisas é realizada ao final deste capítulo, juntamente com os demais trabalhos que contenham alguma convergência com o tema aqui abordado.

2.3.3 Descritor “*Espaçotemporal*”

Ao utilizar o último e não menos importante descritor, “espaçotemporal”, inicialmente obtive o número de 3.024 trabalhos, divididos em diferentes áreas de conhecimento. As pesquisas vão da Geografia à Zoologia, da Ecologia às Ciências Biológicas e Ambientais.

Diante disso, busquei somente por trabalhos da área da Educação, conforme havia feito nas etapas anteriores, e o número passou para 33 trabalhos. Com isso, pude analisar o resumo de cada um deles, buscando similaridades e diferenças que pudessem contribuir para a minha pesquisa. Os trabalhos versam sobre: cinema e educação; ensino de língua estrangeira; corporeidade na Educação; saberes docentes; gestão educacional; políticas educacionais; e ingresso no Ensino Superior.

Das 33 pesquisas selecionadas e relevantes para a área da Educação, apenas duas mantêm alguma relação com o tema deste trabalho. Esses estudos estão descritos a seguir e são abordados juntamente com os demais na próxima seção.

Quadro 10 - Descritor “*espaçotemporal*”: trabalhos relacionados a esta pesquisa

Autor	Ano	Mestrado/ Doutorado	Universidade	Título do trabalho
Marina Schnorr Grando	2014	Mestrado em educação	Fundação Universidade de Passo Fundo	A qualidade na Educação Infantil brasileira: uma revisão necessária
Danise Vivian	2015	Doutorado em educação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”

Fonte: Elaborado pela autora.

2.3.4 Convergências entre os Trabalhos

Conforme mencionei nas subseções anteriores, na pesquisa realizada a partir dos descritores, cheguei ao número de doze trabalhos que apresentavam alguma relação com o tema desta pesquisa, sendo sete referentes ao descritor *rotina and “Educação Infantil”*, três ao descritor *“Jorge Larrosa”* e dois ao descritor *“espaçotemporal”*.

Ao ler a pesquisa intitulada *Educação Infantil, do direito à obrigação: caminho para a qualidade*, de Froner (2014), verifiquei similaridades com o tema que pesquiso neste trabalho, pois há uma preocupação com a qualidade da educação ofertada às crianças. A autora cita práticas e rotinas lúdicas como auxiliadoras no desenvolvimento dos alunos e na sua forma de se expressar na sociedade, sendo o objetivo do estudo encontrar maneiras de ofertar uma educação estimulante e com garantia de qualidade.

Froner tenciona usar a criatividade, a expressão e a alegria da criança como meio de aprendizado, estando ela em um ambiente seguro e provido de toda a infraestrutura necessária, considerando que o atendimento deve se basear no respeito aos direitos da criança em primeiro lugar. O estudo ainda aponta a necessidade de visualização do que está funcionando e do que pode ser alterado para melhoria do aprendizado das crianças, ressaltando que mesmo a educação de qualidade passa por transformações e se adapta de acordo com as situações.

O segundo trabalho selecionado, intitulado *Brincando de esconde-esconde: à procura da arte na Educação Infantil*, de Weissbock (2014), questiona as práticas pedagógicas escolarizantes e restritivas envolvendo instituições de Educação Infantil. Tendo como foco as práticas pedagógicas com arte, a autora evidenciou a importância do trabalho com diferentes linguagens artísticas, como o brincar, o faz de conta, a fantasia, entre outras, proporcionando assim uma amplitude no desenvolvimento infantil e não limitando a rotina à escrita, à leitura e aos cálculos.

Já o trabalho intitulado *Currículo para a Educação Infantil: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses*, de Ludvig (2015), buscou mostrar os modelos de currículos na Educação Infantil, focando a observação das diferentes metodologias e formas de visão desse nível de ensino nas escolas – mas não objetivando formular alterações curriculares, como é aqui proposto. A referida pesquisadora acredita na necessidade de elaboração de currículos dissociados do Ensino Fundamental, pois isso possibilita o uso do tempo por essas crianças de maneira desligada de um ensino restritivo, abrindo espaço para a imaginação e a elaboração de projetos pelos professores junto às crianças, reforçando a autonomia (que em parte já possuem e que podem buscar) e as formas próprias de expressão dos pequenos.

Muito similarmente ao tema desta pesquisa, esse trabalho defende a desaceleração da vida da criança dentro da escola, dada a necessidade de um tempo a ser aproveitado por ela, que possibilite autoconhecimento e desenvolvimento de sua expressividade e vivacidade. Nesse âmbito, a rotina a que os educandos são submetidos tem a função de organizar o tempo para equilibrar as intenções educativas. Entretanto, salienta-se a importância de questionar se as ações cotidianas estruturantes do processo de aprendizagem não “engessam” o trabalho educativo, dificultando as possibilidades de experimentação e de espontaneidade das crianças.

De modo geral, a participação das crianças no planejamento da rotina inclui distribuição do poder e construção da capacidade de decisão – não apenas “como” ou “com o que fazer”, mas também “o que” e “para que fazer”. (BLUMENAU, 2012, p. 68). Nesse sentido, observo que existe concordância entre os trabalhos no que se refere a alterações e mudanças nas metodologias utilizadas na Educação Infantil para se chegar a um objetivo comum, que é proporcionar condições para o desenvolvimento físico, emocional e intelectual das crianças, além de beneficiar suas relações interpessoais.

Em tal contexto, é importante considerar que um documento curricular não é neutro, pois está carregado de interesses de um grupo que, no momento de sua construção, demonstrou dominância. Por isso, faz-se necessário demonstrar a esse grupo a lógica das modificações que se deseja colocar em pauta nesse discurso e apontar como sua execução traria resultados positivos.

Nesse sentido, as pesquisas encontradas evidenciam alguns desafios para a área, tais como a construção coletiva do currículo que respeite e dê voz aos profissionais da Educação Infantil e às crianças. Assim, por meio de espaços acolhedores e ações educativas – dos quais a criança se sinta pertencente e os quais lhe possibilitem diferentes vivências –, compreende-se que “[...] a função da criança é viver a experiência (seja uma brincadeira, seja outra situação qualquer); a do adulto é criar condições para a experiência.” (FOCHI, 2015, p. 142).

Ainda no âmbito dos trabalhos com alguma pertinência ao tema desta pesquisa, a dissertação intitulada *O ser criança na Educação Infantil: o desvelar do discurso docente*, de Reis (2016), investiga como professores de Educação Infantil concebem o ser criança e como tem de ser sua ação nesse momento de escolarização. A autora ainda enfatiza um tema já abordado em outra pesquisa aqui descrita: a escolarização centrada não na criança, mas no preparo para o Ensino Fundamental. Neste aspecto, o trabalho salienta que o tempo da criança é o tempo da infância. Isso evidencia que ela precisa ser compreendida em suas singularidades, em tempo real e presente, bem como de maneira projetada no futuro, no que está por vir.

O ponto-chave desse trabalho, que exprime inquietações acerca da velocidade em que a criança é levada a adotar posturas antes incumbidas somente a adultos, é fornecer modos de ajuste ao currículo da Educação Infantil para encontrar medidas aplicáveis que desacelerem a vida das crianças dentro da escola, com o intuito de proporcionar tempo para relaxar, brincar e explorar, dando o direito a elas de serem crianças.

Como evidencia o estudo de Reis (2016), os profissionais entrevistados acreditam que a rotina das crianças é influenciada pelo cotidiano dos pais e que a sua falta de tempo para com os filhos no contexto escolar é um agravante em termos de adaptabilidade, já que sua presença é fundamental em todos os momentos, tempos e espaços da vida da criança. Além disso, o acompanhamento dos pais é uma responsabilidade que não pode ser transferida, mas sim compartilhada com o colégio. Por isso, as crianças sentem a necessidade de amparo e atenção na escola, principalmente na fase adaptativa, quando toda a sua rotina está sofrendo mudanças. Muitas vezes, faz-se necessário que os professores tenham sensibilidade e atuem de maneira a fornecer suporte emocional. Ao encontro disso, Vygotsky (1998, p. 113) ressalva que aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje poderá ser feito de maneira autônoma amanhã.

O texto de Reis (2016) abrange também o fato de a Educação Infantil ter se tornado um mercado – dimensão que, muitas vezes, inclui aspectos que fogem ao seu propósito, que é fornecer um ambiente propício para o pleno desenvolvimento das crianças. O trabalho argumenta, também, que a aceleração e a pressão sofridas pelas crianças pelo excesso de atividades pode predispor-las a doenças psicossomáticas (que se manifestam no corpo e têm princípio na mente), tais como estresse, ansiedade, depressão, falta de autoaceitação e transtornos mentais diversos.

Assim, considerando a responsabilidade dos profissionais da educação para com a vida e a saúde de seus pupilos, é possível perceber a importância de buscar meios de desacelerar a criança moderna – tema abordado no estudo aqui realizado. Trata-se de um grande desafio, já

que a escola precisa trabalhar na contramão dessa característica da vida moderna, que perpassa outros espaços e reverbera na escola.

A ansiedade dos pais acaba sobrecarregando as crianças com atividades pensadas para garantir um futuro promissor e seguro. Segundo Honoré (2009, p. 28), “[...] a infância moderna parece estranhamente agradável, cheia de ação, realização e consumo, mas de alguma forma vazia e falsa. Falta a liberdade das crianças serem elas mesmas – elas sabem disso.”

Em suma, a ideia defendida no estudo de Reis (2016) ganhou relevo nessa reflexão acerca do estado da arte, pois vai ao encontro de minha forma de pensar como educadora quanto à relevância da brincadeira, do lúdico e do afetivo como aspectos estimulantes de uma prática dotada de sentido e transcendência, a qual assumirá papéis determinantes que influenciarão decisivamente na constituição da pessoa.

Contrapondo a ideia do adultocentrismo e os processos escolarizantes, a pesquisa intitulada *Como anda a pré-escola? uma análise das práticas pedagógicas após a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental (Lei 11.274/06)*, de Avila (2014), aborda a rotina e as práticas pedagógicas nas concepções de criança e infância, destacando a falta de intencionalidade em algumas práticas – aspecto que torna o processo educativo vazio.

Já a pesquisa intitulada *A Educação Infantil foi para a escola: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo?*, de Cagneti (2017), consiste em uma investigação do cotidiano da Educação Infantil em relação à obrigatoriedade da frequência das crianças a partir de quatro anos de idade. O trabalho demonstra que o fato de elas terem o direito à vaga pode não significar que elas atendam aos pressupostos importantes para uma Educação Infantil de qualidade. O estudo ainda enfatiza que brincar com o outro é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo, envolvendo a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. Porém, não basta estar na escola sem ter as condições necessárias para que isso ocorra.

Seguindo com os trabalhos selecionados, a pesquisa *A escola sob o ponto de vista da ‘criança de seis anos’*, de Santos (2015), discute, a partir do olhar das crianças, como elas percebem a escola como um lugar onde se aprende a ler e a escrever, de modo que não entendem por que não podem brincar como brincavam antes, na “creche”. Tendo como objetivo dar voz às crianças para que elas participassem com maior liberdade e interagissem com os professores, a pesquisa propiciou um aprendizado pleno e feliz e um maior desenvolvimento intelectual e crítico da criança. Como demonstra esse estudo, usufruindo da experiência da própria criança, a escola precisa ter *mente aberta*, no sentido de não tolher a liberdade desses educandos, mas constituindo-se num bom lugar para (con)viver e aprender.

Com um viés similar, a pesquisa *Infância, experiência e racionalidade: um estudo no ambiente escolar*, de Rosa (2011), investiga a infância e sua relação com a experiência, buscando descobrir possibilidades de dar novos sentidos para esse período enquanto vida humana.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24).

Essa é a premissa de duas pesquisas: *Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo – educação e experiência*, de Santos (2004); e *Labirinto: me encontro nas coisas perdidas do mundo – educação e não-linearidade*, de Loureiro Júnior (2004), que fazem parte de um projeto coletivo de doutorado. Ambas caracterizam o processo de produção coletiva como uma aventura, como uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa. De acordo com os autores, a intensificação do conhecimento na contemporaneidade e os caminhos de formação são repletos de experiências que têm força suficiente para que o sujeito se volte a si mesmo; e, assim, isso proporciona uma viagem interior. (BONDÍA, 2017, p. 52).

Já as duas últimas pesquisas selecionadas – *A qualidade na Educação Infantil brasileira: uma revisão necessária*, de Grandó (2014); e *O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral: uma relação entre ‘temos todo tempo do mundo’ e ‘não temos tempo a perder’*, de Vivian (2015) – discutem o conceito de qualidade nessa etapa da Educação Básica, com vistas a garantir e valorizar o afeto, as emoções, as interações e as diferentes linguagens presentes na infância. A primeira analisa a formação dos profissionais da educação e o envolvimento da comunidade educativa no andamento desse processo, bem como as parcerias com o poder público, que deveriam dar o suporte necessário para que essa qualificação fosse permanente. Já a segunda teve como objetivo compreender de quais maneiras o tempo ampliado proposto por um projeto de melhoria da educação estava sendo realmente significativo e produzindo efeitos no currículo escolar, evidenciando o fato de que o excesso de tempo dentro desse ambiente não garante melhor desenvolvimento da infância.

No todo, é possível observar uma forte convergência entre as pesquisas em questão. Um primeiro ponto a destacar é que, para os gestores das escolas de Educação Infantil pesquisadas, qualidade parece ser sinônimo de ampliação do número de vagas ofertadas ou do número de

horas-aula. (FRONER, 2014; CAGNETI, 2017; GRANDO, 2014). Nesse sentido, a universalização do acesso à Educação Infantil equivaleria à resolução quase total dos problemas referentes a essa etapa escolar.

Cabe aqui uma reflexão bastante inicial, porém necessária, a respeito do papel do gestor em instituições ocupadas com a educação. Se o foco dos gestores precisasse recair, de fato, sobre questões estruturais ou burocráticas, não seria escolhido um educador para ocupar essa posição, mas alguém graduado em Administração. A escolha de um educador para cargos de gestão se deve, justamente, à necessidade de resguardar o papel central da escola, que é a garantia de uma educação de qualidade.

As pesquisas apontam, entretanto, que a raiz da problemática envolvendo a educação nesse período reside em uma visão errônea de infância. Nos contextos analisados, de modo geral, não se reconhece a infância como um período singular da vida. Desse modo, o não reconhecimento das peculiaridades infantis traduz-se em problemas de infraestrutura física, de concepção curricular e de metodologias de ensino-aprendizagem. (REIS, 2016).

Em síntese, as crianças parecem ser tratadas como miniaturas de crianças maiores, sendo o ensino ofertado a elas concebido como apenas uma “antessala” para aguardar o ingresso na chamada Educação Básica. Serve de exemplo desse cenário a questão lúdica (WEISSBOCK, 2014, ROSA, 2011, VIVIAN, 2015): o brincar, sempre tão essencial ao desenvolvimento infantil, não é, conforme apresentado na maioria dos trabalhos encontrados, visto como atividade detentora de potencial pedagógico. Tal fenômeno é atestado inclusive nas falas das próprias crianças, as quais, ressalta-se, “[...] percebem a escola como um lugar onde se aprende ler e escrever e não entendem por que não podem brincar como brincavam antes na ‘creche’”. (SANTOS, 2015).

A leitura dos trabalhos possibilitou-me ainda verificar a ocorrência de três fenômenos em curso na Educação Infantil: 1) a mercantilização desse nível educacional; 2) o esvaziamento pedagógico das práticas que, visando a combater o adultocentrismo, recaem em uma ludicidade excessiva e inócua; e 3) o afastamento da família do ambiente escolar. Todos esses aspectos são pertinentes à questão central da presente pesquisa.

Ainda quanto às similaridades entre os estudos encontrados e esta investigação, percebo, no plano teórico, consenso quanto ao entendimento da escola de Educação Infantil como “[...] um espaço educacional no qual os adultos – professores, coordenadores, e demais profissionais – devem se comprometer coletivamente e intencionalmente com o atendimento das necessidades das crianças, oferecendo-lhes experiências significativas” (SANTOS, 2015, p. 154), que resguardem sua infância em todas as suas especificidades. Nesse contexto, a rotina deve atuar como uma ferramenta que garanta às crianças a segurança necessária para que possam explorar

o mundo e se desenvolver, cada uma a seu tempo, a partir de descobertas, para que se tornem “protagonistas de sua aprendizagem”. (VERÍSSIMO, 2018, p. 45). Para tanto, faz-se necessário também reconhecer o direito de brincar que têm as crianças. Mais do que isso, é preciso reconhecer que as brincadeiras, embora comportem uma finalidade em si mesma, têm também uma dimensão pedagógica – afinal, desenvolvem o potencial criativo e viabilizam as hipóteses que redundam em descobertas. (CAMPOS, 2017; ALMEIDA, 2016; PEREIRA, 2016).

A literatura aponta, todavia, uma deturpação do significado e dos usos da rotina na práxis da Educação Infantil. De acordo com Mafra (2015), o caráter ritual contido nas regras e normas repetidas sistematicamente tem se prestado ao papel de auxiliar o professor na organização do trabalho coletivo com as crianças.

Conseqüentemente, emergem alguns problemas: em primeiro lugar, quando em excesso, essas normas e regras reprimem as manifestações espontâneas e a interação das crianças, o que as torna inócuas à educação coletiva; em segundo lugar, raramente são elaboradas com a participação dos pequenos e a partir de justificativas coerentes; em terceiro lugar, servem para inculcar valores morais desejáveis à integração na sociedade. “Tratam-se então de formas regulatórias que não tomam como objeto de preocupação a organização da vida coletiva, mas almejam, sobretudo, a imposição de regras que muitas vezes não permitem a compreensão da importância da coletividade.” (MAFRA, 2015, p. 239).

Tais regras constituem-se, assim, em formas hierárquicas de poder do adulto, que exigem cumprimento por parte da criança, coagida a cumprir. O mesmo se observa nas chamadas atividades dirigidas, nas quais é o professor que estabelece os meios e os fins, apartando a experiência de qualquer possibilidade de construção de conhecimento. Com isso, a Educação Infantil adquire um caráter escolarizante que a torna uma mera etapa preparatória para a Educação Básica. (MAFRA, 2015). Já nas atividades consideradas livres, como o recreio,

A ausência de acompanhamento pedagógico durante [...] demonstra a desvalorização das brincadeiras e a desconsideração da dimensão pedagógica dessa atividade, pela equipe de profissionais da escola. A dicotomia aula versus recreio parece reproduzir um divórcio típico do modo de produção capitalista – atividade produtiva versus lazer –, em que o trabalho é a atividade principal e, conseqüentemente, mais valorizada. (SANTOS, 2015, p. 84).

Em suma, as pesquisas sobre a rotina na Educação Infantil denunciam o *adultocentrismo* e o excesso de regulação característicos da modernidade, os quais esvaziam os espaços e tempos escolares de efetivo potencial pedagógico e assinalam a urgência em reverter esse quadro, para que a Educação Infantil resgate seu papel de guardião do direito à infância.

[...] um currículo comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, que desperte a curiosidade, o entusiasmo, a pesquisa, respeitando sempre o tempo de cada um, assim como suas emoções, suas hipóteses e seus conhecimentos prévios, a fim de que as crianças se desenvolvam de forma integral, conhecendo e aprendendo sobre si, os outros e o mundo. (VERÍSSIMO, 2018, p. 78).

No entanto, parece faltar a preocupação com o currículo nesse cenário. Melhor dizendo, há diversas análises; porém, muito dificilmente elas vêm acompanhadas de proposições de (re)invenção curricular. É nessa contramão que se apresenta a presente pesquisa: tenciono pensar e propor alguns princípios que propiciem a reinvenção do currículo a partir do binômio experiência e organização espaçotemporal.

Além disso, não encontrei nenhum trabalho que analisasse a mesma empiria que o meu, especialmente no que se refere ao agenciamento de materiais empíricos de mídias e suportes menos comuns na esfera acadêmica, como é caso do documentário *O Começo da Vida*, contemplado nesta pesquisa.

De modo geral, este trabalho se diferencia dos demais, pois procura repensar o currículo da Educação Infantil a partir do binômio “experiência” e “organização espaçotemporal”. Nesse sentido, reitero que o fator tempo deve ser alvo de uma discussão cuidadosa na contemporaneidade, época de aceleração da infância. Assim, a articulação entre tempo, espaço, rotina e experiência pode potencializar a Educação Infantil, etapa fundamental na vida das crianças.

Tendo definido o tema e o problema da presente pesquisa, situado a Educação Infantil do Colégio Catarinense no qual atuo profissionalmente e apresentado o estado da arte, passo para os Capítulos 3 e 4, nos quais discorro sobre as bases teóricas iniciais que contribuíram para a tessitura da primeira parte da pesquisa. As bases iniciais foram fundamentais na compreensão da historicidade da infância, do papel da Educação Infantil e da necessidade de se rediscutirem as relações entre tempo e espaço na Contemporaneidade para não se naturalizar o fenômeno de aceleração da infância. Os dois capítulos discutem, portanto, infância, Educação Infantil e Contemporaneidade a partir do fenômeno da compressão espaçotemporal. Após a apresentação das bases iniciais, passo a abordar os caminhos metodológicos que possibilitaram a construção e seleção da empiria analisada para, na sequência, apresentar as análises juntamente com os referenciais específicos sobre currículo, experiência e organização espaçotemporal.

É importante ressaltar que optei por iniciar com as bases conceituais I e II porque elas fazem uma introdução à historicidade da Educação Infantil e situam os desafios da Contemporaneidade em termos de aceleração da infância.

3 BASES TEÓRICAS INICIAIS I: TRANSFORMAÇÕES DA INFÂNCIA E FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Este capítulo tem como objetivo discutir, brevemente, a historicidade da infância e as funções da Educação Infantil. Em duas seções, discuto que a infância não é a-histórica e apresento as principais concepções sobre pedagogia e infância que nortearam o percurso da Educação Infantil até a contemporaneidade – mais especificamente, questões referentes ao currículo e a contribuições das teorias psicogenéticas e interacionistas de autores como Piaget, Wallon e Vygotsky.

3.1 Historicidade da Infância

A infância é uma invenção. Longe de representar uma etapa natural de um suposto ciclo da vida, a fase correspondente aos primeiros anos da existência do homem só ganhou nome, características e, sobretudo, importância a partir do advento de dados fenômenos sociais e culturais. Logo, a infância não é uma abstração, nem uma instituição preexistente: trata-se de um fenômeno histórico.

Conforme Ariès (1981), que se consagrou como um estudioso da infância e da família, até o século XI, a criança era entendida tão somente como uma espécie de adulto em escala menor. Tanto o era que a dinâmica da vida cotidiana não fazia distinção entre pessoas adultas e crianças. Estas misturavam-se àquelas em seus costumes, hábitos e práticas. Diante desse

cenário, entende-se que, à época, a infância era tratada como uma fase de transição, não tendo qualquer singularidade e sendo logo esquecida assim que superada. (ARIÈS, 1981).

A infância começa a ganhar feições próprias no período que se estende entre os séculos XV e XVI. Contudo, a imagem da infância de então difere daquela que se tem hoje. Naquela época, a criança era quase idealizada, bem como entendida e valorizada por seus aspectos pitorescos.

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. Esse fato é confirmado pelo gosto manifestado na mesma época pelos hábitos e pelo jargão das crianças pequenas. (ARIÈS, 1981, p. 51).

Ao contrário do que acontecia até então, quando consistia em uma existência difusa em meio ao mundo dos adultos, a infância ganhou características próprias. Em matéria de vestuário, por exemplo, a criança já não era mais vestida como um adulto em miniatura. Trajes adequados às idades passaram a ser usados quase como um uniforme que demarcava a fase de vida em que ela se encontrava:

Esses hábitos, que distinguiam o traje das crianças do traje dos adultos, revelam uma nova preocupação, desconhecida da Idade Média, de isolar as crianças, de separá-las [...]. No fim do século XVI, o costume decidiu que a criança, agora reconhecida como uma entidade separada, tivesse também seu traje particular. (ARIÈS, 1981, p. 59).

O mesmo se verifica em relação aos brinquedos. Primeiramente, eles imitavam o mundo dos adultos, diferindo dele apenas pelo tamanho. É o caso, por exemplo, do cavalo de pau, réplica infantil do animal usado como transporte pelos adultos. Até a especialização do brinquedo infantil, foi necessária uma transformação significativa, que extrapola a questão da infância e diz respeito às práticas lúdicas.

No passado, também existiu uma relação estreita e direta entre a brincadeira e a cerimônia religiosa comunitária. Foi somente quando o ato de brincar perdeu esse caráter sagrado que passou a representar uma prática distintiva da criança, “[...] cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizadas”. (ARIÈS, 1981, p. 75).

Dentro desse escopo, chama particular atenção o caso da sexualidade. Como o processo de demarcação da infância como um terreno singular e sólido ainda não havia se efetivado, a criança não era poupada da dimensão sexual própria da vida adulta, chegando não só a presenciá-la como, de forma particular, a participar dela:

Essa prática familiar de associar as crianças às brincadeiras sexuais dos adultos fazia parte do costume da época e não chocava o senso comum. A atitude diante da sexualidade, e sem dúvida a própria sexualidade, variam de acordo com o meio, e, por conseguinte, segundo as épocas e as mentalidades. (ARIÈS, 1981, p. 109).

A concepção da infância como um período marcado pela inocência também foi uma invenção que necessitou de tempo, mais especificamente do tempo de algumas mudanças sociais e culturais, para se concretizar. A partir disso, surgiu uma outra moral, segundo a qual a criança deveria ser resguardada de tudo o que dissesse respeito à sexualidade. Estendendo-se do século XVII ao XIX, essa concepção pode ser considerada ambígua aos olhos de hoje: de um lado, pretendia-se proteger a criança, evitando-se fazer dela um mero brinquedo dos adultos; de outro, essa proteção e esse cuidado eram pregados por meio de uma disciplina rígida, que parecia desconsiderar as próprias características da infância, ao exigir das crianças uma maturidade e um comportamento adultos. (ARIÈS, 1981).

Da inexistência de um sentimento da infância, próprio da era medieval, passando por outro, marcado pela mistura entre a romantização e a “domesticação da criança”, chegou-se ao sentimento de infância como o conhecemos hoje. Contemporaneamente, pode-se dizer que a concepção de infância caminha em uma direção diametralmente oposta à invisibilidade dos primeiros tempos e tenta equacionar, de forma mais equilibrada, os imperativos de afeto e de disciplina em voga a partir do século XVII, aos quais se somavam as preocupações com a saúde física e mental.

No que se refere à educação de crianças bem pequenas, sua criação e expansão ocorreram no século XIX, na Europa, com reflexos no Brasil no início do século XX. Essa expansão encontrou respaldo nas mudanças econômicas, políticas e sociais que aconteciam na sociedade, bem como nas novas ideias sobre a infância, as quais discutiam o papel da criança na sociedade e como torná-la um indivíduo produtivo e dentro das normas sociais vigentes. Cabe destacar que, à época, as instituições voltadas às crianças bem pequenas tinham caráter assistencialista e não faziam parte da educação formal – e nem, mais tarde, dos sistemas nacionais de educação –; foram instituídas, apenas, como forma de educar a população infantil que se encontrava exposta a contextos sociais que poderiam ser nocivos a ela, a fim de minimizar os problemas sociais e morais atribuídos à pobreza.

No campo da Educação Infantil, a chamada concepção moderna de infância ganha materialidade na legislação educacional. Sinteticamente, no Brasil, pode-se afirmar que a preocupação com a infância consolida-se e se oficializa a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (BRASIL, 1996), que “[...] passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica”

(KUHLMAN JR., 2000, p. 5) e, por isso, reconhece a criança como sujeito de direito, e não apenas objeto de proteção. Até esse estágio, no entanto, a história da Educação Infantil brasileira fez um trajeto marcado por muita luta, transformação, conquistas, retrocessos e embates em torno da profissionalização da docência na área.

O início do século XX, como mencionado, foi marcado por um modelo baseado no assistencialismo. Em consonância com os preceitos da educação popular e gerido por entidades, esse modelo não só era esvaziado de valor pedagógico efetivo como também representava um instrumento de controle político: a partir do que se pode chamar de uma “pedagogia da submissão”, visava a “[...] preparar os pobres para aceitar a exploração social”. (KUHLMAN JR., 2000, p. 6). Assim, a educação das crianças era usada como forma de neutralizar movimentos sociais e afastar a disseminação de ideias “comunistas”.

Outra característica distintiva desse período foi o baixo investimento dispensado às escolas de Educação Infantil:

Depois de sangrarem por muitos anos as verbas educacionais, as propostas do regime militar queriam atender as crianças de forma barata. Classes anexas nas escolas primárias, instituições que deixassem de lado critérios de qualidade “sofisticados” dos países desenvolvidos, “distantes da realidade brasileira”. Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem em promiscuidade, assim como o seu ingresso na vida marginal. Projeta-se sobre os programas para a infância a ideia de que viessem a ser a solução dos problemas sociais. Mas a implantação das políticas sociais junto aos “bolsões de ressentimento” não se fez em um ritmo capaz de conter a generalização dos conflitos sociais no país. (KUHLMAN JR., 2000, p. 11).

Uma das principais lutas sociais da época era a das mulheres, que, ao pretenderem se inserir no mercado de trabalho formal, buscavam uma pré-escola pública de qualidade. O aumento da demanda fez com que as creches e pré-escolas recebessem uma legitimidade social que extrapolou a assistência aos pobres e a tentativa de controle social. Apesar dessa mudança, uma característica permanece: “[...] as creches continuavam, muitas vezes, a ser um meio de interferir na vida familiar, extrapolando o necessário intercâmbio entre família e instituição”. (KUHLMAN JR., 2000, p. 12).

Os anos de 1980 marcaram a ampliação do raio de ação das instituições de Educação Infantil, que, além de atenderem a crianças em idade pré-escolar, passaram a acolher também aquelas de zero a três anos. Mais uma vez, a conquista em termos de importância e legitimidade conviveu com a marca do assistencialismo. A partir desse momento, porém, ganhava força a visão de que este último representava um ponto negativo, incompatível com o caráter libertador da educação.

Uma das principais críticas era de ordem político-administrativa: fatores como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social e a diminuição das verbas da educação eram vistos como enfraquecedores da proposta educativa dessas instituições. Nas entrelinhas desse argumento, no entanto, parecia esconder-se um preconceito: atividades de cuidado, como higiene e alimentação da criança, comuns nesses estabelecimentos ditos assistenciais, eram vistas como desvirtuadoras da tarefa educacional: “O preconceito com relação ao trabalho manual e aos cuidados de alimentação e higiene associa-se à sua dimensão de *doméstico*, o que resulta na desqualificação do profissional que trabalha com as crianças menores e na divisão de trabalho entre professoras e auxiliares.” (KUHLMAN JR., 2000, p. 13).

A década seguinte jogou luz sobre a questão, ao enfatizar que cuidado e educação eram inseparáveis ao acompanhamento da criança pequena e se acentuavam quanto menor ela fosse. A respeito disso, a contribuição de Anísio Teixeira (1999) é emblemática. Segundo ele, a criança pequena deve ser compreendida tanto do ponto de vista de sua saúde física como de facetas pedagógicas inerentes a habilidades mentais e sociais.

Se a questão educação *versus* cuidado parecia resolvida – embora siga sendo discutida até hoje –, surgiu um novo embate: qual o papel da brincadeira na educação infantil? A creche e a pré-escola seriam lugares para brincar, ou para aprender a ler e a escrever? Em busca dessa resposta, surgiram duas nomenclaturas: “um modelo tradicional”, pautado na ludicidade e no desenvolvimento natural; e outro “moderno”, baseado no desenvolvimento intelectual. O cenário revela uma dicotomia distante da ideia de formação global ou integral da criança, que se estende à Educação Infantil, sobretudo na questão que envolve – e às vezes opõe – as práticas de educar e cuidar, conforme abordo a seguir.

3.2 Funções da Educação Infantil: Tensionamentos entre *Cuidar e Educar*

Assim como a infância, a escola de Educação Infantil é, conseqüentemente, uma construção histórica e pode ser considerada recente. O surgimento dessa instituição é creditado a transformações históricas e sociais, sobretudo dos séculos XVI e XVII. Dentre elas, destacam-se o reconhecimento e o gradual crescimento em importância da infância como um período particular da vida humana, com características próprias.

Esse início da Educação Infantil foi marcado por concepções e objetivos distintos e, muitas vezes, contrastantes, como aponta Felipe (2007, p. 15): “No surgimento de creches e pré-escolas conviveram argumentos que davam importância a uma visão mais otimista da infância e de suas possibilidades, com outros objetivos do tipo corretivo, disciplinar, que viam

principalmente nas crianças uma ameaça ao progresso e à ordem social.” Nessa época, também ganhava importância uma orientação higienista que determinava o que poderia ser considerado normal ou patológico no desenvolvimento infantil. Essa prática redundou em muito preconceito e segregação, por ignorar e negar os preceitos do que hoje se conhece como educação inclusiva.

Apesar de as concepções variarem, foi sendo constituída a ideia segundo a qual cuidar e educar constituem dois pilares indissociáveis e complementares na Educação Infantil. Fator distintivo da área, essa característica de cuidar parece também ser um dos pontos que contribuem para a confusão de papéis tão comuns no âmbito da educação das crianças. Isso ocorre porque creches e pré-escolas cuidam como a família e educam como a escola – contudo, ambas são instituições singulares que têm diferentes papéis a exercer, mas que se complementam e articulam.

O próprio ato de cuidar dentro de uma instituição de Educação Infantil é diferente do cuidado oferecido no ambiente familiar, já que, no caso da esfera institucional, este se dá de modo intencional e integrado, como preveem os documentos parametrizadores, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), segundo o qual educar significa “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada”. (BRASIL, 2002). É cada vez mais comum a participação de atores externos à família na educação das crianças, e é nesse contexto que se inserem os estabelecimentos de Educação Infantil. A eles cabe, ao mesmo tempo, proteger as crianças do mundo e prepará-las para ele, mediando o processo de apropriação e reelaboração da realidade exterior pela criança enquanto ser ativo e criativo.

Dadas as características desses processos de ensino e de aprendizagem, o currículo emerge como um importante articulador em relação ao quê e a como ensinar. Contudo, é importante ressaltar que ele não deve ser um compêndio de conhecimentos preexistentes, mas sim produzir elementos e significados a partir da interação educacional. Nesse sentido,

O que o exame de muitas propostas curriculares tem mostrado é que os conhecimentos selecionados para fazerem parte da experiência curricular geralmente estão organizados em blocos que não se comunicam uns com os outros. Os conteúdos são organizados a partir de uma distribuição artificial – as disciplinas – e acabam sendo trabalhados com as crianças de forma fragmentada - aos pedaços – como se fossem farrapos. (FELIPE, 2007, p. 19).

Ao problema da fragmentação do conhecimento, soma-se a pretensa neutralidade do currículo. Na tentativa de não promoverem diferenciações, as unidades curriculares acabam por ignorar a diversidade que permeia o universo das crianças. Dito isso, cabe ressaltar que a experiência escolar da criança vai além dos conteúdos que ela aprende, pois, junto do pensar,

engloba o sentir e o se expressar, dentre inúmeras potencialidades. Ou seja, aprender tem a ver com a experiência, o contato, os sentidos, o empirismo. A referência ao contato, por sua vez, remete à interação – seja da criança com o outro, seja com o meio ambiente – e ao aprendizado construído a partir dessa troca.

Felipe (2007) lembra que autores como Wallon defendem que o desenvolvimento infantil depende, em grande parte, das experiências oferecidas pelo meio externo, como espaços físicos, linguagens, relações interpessoais e aspectos culturais que compõem o entorno da vida das crianças. Ainda segundo Felipe (2007), esse processo de apropriação e constituição infantil não é linear, apresentando diversas rupturas. Tal dinâmica pode ser descrita da seguinte forma: no primeiro ano de vida, a criança relaciona-se emocionalmente com o ambiente. Até os três anos, essa forma de contato passa a ser física, e têm início os processos de simbolização. É dos três aos seis anos que os pequenos começam a ter consciência de si próprios, despertando para o contato social. A partir de então, ganha ênfase o aspecto cognitivo, expresso pelas ações de conquista do mundo exterior e da construção de conhecimento sobre ele.

A relação entre a criança e o mundo exterior também é abordada por Vygotsky. De acordo com esse autor, tal relação é mediada pela linguagem, que “[...] simplifica e generaliza a experiência, ordenando as instâncias do mundo real, agrupando todas as ocorrências de uma mesma classe de objetos, eventos, situações sob uma mesma categoria conceitual cujo significado é compartilhado pelos usuários dessa linguagem.” (OLIVEIRA, 1993, p. 27). A centralidade do trabalho (ação do homem sobre a natureza) como categoria que institui o surgimento da humanidade como tal e a função da linguagem enquanto instrumento de mediação simbólica permitem compreender que o autor acredita que o desenvolvimento ocorre não apenas por uma evolução biológica, mas especialmente em virtude das relações sociais estabelecidas historicamente. Vygotsky apresenta como lei genética geral do desenvolvimento cultural do psiquismo o fato de que “[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica.” (VYGOTSKY, 2012, p. 150).

Nesse processo, a fala é primeiramente usada como instrumento de socialização e só depois é convertida em ferramenta do pensamento. No meio desse percurso, a fala egocêntrica auxilia no planejamento das ações. Contudo, Piaget discorda dessa perspectiva. Para ele, a fala egocêntrica também é um estágio de transição; no entanto, ela separa as atividades não verbais do discurso socializado e do pensamento lógico. (FELIPE, 2007).

É de especial importância a diferenciação feita por Vygotsky entre o desenvolvimento real e o potencial: o primeiro diz respeito às tarefas que a criança já é capaz de realizar de forma autônoma; o segundo designa a capacidade de executar ações com a ajuda de terceiros. Nas palavras do autor, a zona de desenvolvimento proximal é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1998, p. 112).

Esse companheiro mais capaz trata-se de um interlocutor mais experiente que pode materializar-se especialmente na figura de um professor, mas também de um colega mais experiente e de objetos culturais como livros, filmes, brinquedos e vestimentas. Nesse sentido, a ideia central inerente ao conceito da zona de desenvolvimento proximal está na possibilidade de beneficiar-se da ação colaboradora do outro. É esse papel de ajuda, de facilitação, ou melhor, de mediação, que compete aos profissionais da Educação Infantil – daí a sua importância. Numa linguagem mais metafórica, Vygotsky (1998) chama esses processos que se desenvolverão efetivamente, em um futuro próximo, de “brotos” ou “flores do desenvolvimento”.

Outros dois fatores importantes, conforme o autor, que são um exemplo de manifestação da zona de desenvolvimento proximal, são a brincadeira e o faz de conta, ou seja, as situações imitativas que aperfeiçoam a capacidade de abstração e promovem uma ressignificação da situação imaginada ou imitada. Nessas situações, a criança lida com uma situação de amadurecimento que a conduzirá, posteriormente, a um novo patamar de desenvolvimento. Esses eventos são capazes de criar a zona de desenvolvimento proximal, visto que colocam diante da criança a possibilidade de lidar com abstrações de pensamento que ainda não são possíveis fora deles, o que provoca ações mais amadurecidas que o habitual para a idade.

A brincadeira, de fato, é algo central na concepção de desenvolvimento postulada por Vygotsky. Segundo o autor (1998), é por meio dela que a criança avança no processo de humanização. O estudioso sinaliza que o ato de brincar pode ser tomado como orientador do desenvolvimento infantil, já que “[...] como no foco de uma lente de aumento, o brinquedo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo, ele mesmo, uma grande fonte de desenvolvimento”. (VYGOTSKY, 1998, p. 135)

O autor enfatiza ainda que:

O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudança das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas –

tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo. (VYGOTSKY, 1998, p. 135).

Embora sejam flagrantes as divergências entre os construtos teóricos de Piaget e os Vygotsky, um ponto de aproximação entre os autores é, justamente, o entendimento de que o desenvolvimento humano se dá na interação do sujeito com o meio (natural e social), desde o nascimento. Segundo Felipe,

A preocupação central de Piaget era descobrir como se estruturava o conhecimento. A teoria piagetiana afirma que conhecer significa inserir o objeto do conhecimento em um determinado sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o referido objeto. Tal processo envolve, portanto, a capacidade de organizar, estruturar, entender e posteriormente, com a aquisição da fala, explicar pensamentos e ações. Desta forma, a inteligência vai-se aprimorando na medida em que a criança estabelece contato com o mundo, experimentando-o ativamente. (FELIPE, 2007, p. 30).

Na perspectiva de Piaget, o desenvolvimento ocorre de forma fixa, sucessiva e hierárquica, em que as estruturas cognitivas vão sendo construídas num processo progressivo de passagem de estágios anteriores para estágios posteriores. A partir do acréscimo e articulação de estruturas, a inteligência vai sendo construída. Esse processo articula-se em torno de quatro estágios distintos. O primeiro é o sensorio-motor, que se estende, aproximadamente, até os dois anos e é caracterizado por ações físicas realizadas em situações exteriores. Marcada pela aquisição da marcha e da linguagem, essa fase do desenvolvimento proporciona a representação mental da experiência. O segundo estágio ocorre depois dos dois anos e vai até os seis ou sete anos, recebendo o nome de pré-operacional. A ele corresponde a capacidade de efetuar operações lógico-matemáticas. Por fim, nos estágios operacional concreto, por volta dos 11 anos, e abstrato, aos 12, desenvolvem-se o pensamento abstrato e a capacidade de teorizar.

Considerando tais aspectos, cabe ao professor promover esse processo de interação da criança com as pessoas e o mundo que a rodeia, estimulando seu desenvolvimento. Para tanto, o docente deve também atuar na organização do cotidiano dos alunos, a fim de contemplar suas necessidades de acordo com a idade, sem “naturalizar” as fases de desenvolvimento e sem se esquecer de envolver as próprias crianças nessa tarefa.

As práticas educativas serão geradoras, inevitavelmente, de certos conflitos, que se configuram como outro ponto determinante para o desenvolvimento. De acordo como Piaget (1996) e Wallon (1981), os conflitos não são apenas inerentes à vida humana em sociedade, como também são considerados elementos necessários ao desenvolvimento, contrariando a perspectiva negativa que se tem deles na esfera cotidiana. Para o primeiro, os conflitos

interpessoais provocados pela divergência de pontos de vista são determinantes para o desenvolvimento da inteligência e da moralidade da criança. Já para o segundo autor, o conflito constitui-se, simultaneamente, como expressão e motor do desenvolvimento, tendo papel decisivo na construção da própria consciência infantil.

A partir das contribuições dos autores citados, é possível perceber a complexidade de uma educação ocupada com o desenvolvimento das crianças pequenas, pois, nesse segmento de ensino, a dimensão que os conhecimentos assumem coloca-se numa relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a imitação, o imaginário. Todo esse processo de desenvolvimento ganha corpo a partir das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, bem como das relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com os adultos. Ou seja, o grande objeto da Educação Infantil é a própria criança: seu processo de constituição como ser humano em contextos sociais específicos, sua cultura, suas competências intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais. Diante disso, cabe à escola de Educação Infantil, enquanto instituição, reverter o processo de pedagogização excessiva e restituir a esse ambiente o prazer da descoberta, da criação e da liberdade de brincar. (DORNELLES, 2003).

Tendo situado a historicidade da infância e as funções da Educação Infantil em termos de educação e cuidado, passo agora para as bases conceituais II, nas quais discuto as transformações da sociedade contemporânea e suas implicações para a área da EI.

4 BASES TEÓRICAS INICIAIS II: TRANSFORMAÇÕES DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



O presente capítulo apresenta uma reflexão sobre as transformações oriundas da contemporaneidade. Para tal, nele discorro sobre as novas temporalidades e novas espacialidades introduzidas por fenômenos como a globalização econômica e o advento das tecnologias da informação e da comunicação.

A fluidez pode ser definida como a qualidade daquilo que não é sólido e que, sob pressão, constitui um fluxo. Nessas condições, o que é fluido dificilmente mantém sua forma inicial, mostrando-se, diferentemente dos sólidos, mais suscetível ao tempo e ao espaço. Assim, a mobilidade também é característica dos fluidos, em parte por sua capacidade de contornar obstáculos físicos e geográficos.

Segundo Bauman (2001), renomeadas respectivamente como liquidez e leveza, as qualidades de fluidez e mobilidade servem como metáforas das feições da sociedade atual, dita pós-moderna⁴, na qual o tradicional não tem tempo para se firmar, e tudo se torna fluido. Como uma espécie de efeito colateral, emergiram desse cenário “categorias e instituições zumbis”

⁴ Por conta de áreas interesse distintas e percursos de formação variados, diferentes autores nomeiam de formas distintas as profundas transformações sociais pelas quais o mundo vem passando nas últimas décadas: revolução das tecnologias da informação (CASTELLS, 2000); pós-modernidade ou pós-modernismo (LYOTARD, 1979; VATTIMO, 1985; JAMESON, 1991; BAUMAN, 1998, 2001; HARVEY, 1989; EAGLETON, 1996); modernidade líquida (BAUMAN, 2001); capitalismo tardio (JAMESON, 1991); capitalismo flexível (SENNETT, 1998; BAUMAN, 2001) etc. Essas diferenças de nomenclatura refletem, em certa medida, as divergentes ênfases dadas por esses pensadores a os variados aspectos que constituem o atual processo de mudança.

(BAUMAN, 2001, p. 7), que permanecem vivas, porém meio mortas. Dentre elas, destaca-se a família. Sob novas configurações, a instituição formada por homem, mulher e filhos hoje prescindem desses últimos: um dois homens, duas mulheres, filhos adotados por questões afetivas, irmandades formadas a partir da união entre dois casamentos desfeitos, dentre outras possibilidades de arranjo familiar.

No que se refere às categorias zumbis, o advento das tecnologias móveis de comunicação relativizou e mitigou a importância do espaço. Se antes o poder pertencia a quem tinha a competência para prender, hoje ele foi transferido para quem possui a capacidade de fugir, de romper toda e qualquer barreira territorial. Não se deseja mais “[...] a conquista de novo território, mas a destruição das muralhas que impediam o fluxo dos novos e fluidos poderes globais; expulsar da cabeça do inimigo o desejo de formular suas próprias regras”. (BAUMAN, 2001, p. 12). Além disso, a cidadania não está mais vinculada ao assentamento territorial, e o sedentário prevalece sobre o nômade.

Ainda no quesito espacial, a dimensão física dos corpos se reduz a tal ponto que a força e o poder de um artefato mostram-se inversamente proporcionais à sua dimensão material. Além disso, fixar-se pode significar limitar-se – e, na pós-modernidade, não há lugar para limites. Afinal, “[...] para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas”. (BAUMAN, 2001, p. 14).

A frouxidão ou inexistência das raízes, no entanto, trouxe a reboque o sentimento de insegurança, o medo de não mais se ter um terreno firme sobre o qual pisar. Isso desencadeou um duplo processo de privatização e limitação do espaço público, a partir do sacrifício da liberdade em nome da segurança. A respeito desse espaço público, é possível dividi-lo em duas categorias: o urbano, marcado pelo compartilhamento entre os atores sociais, ao mesmo tempo em que um se protege do outro, protegendo também o outro de si; e o espaço de consumo, destinado à ação individual de consumidores, e não à interação social entre cidadãos.

Dessa forma, tais contextos conseguem oferecer tanto liberdade quanto segurança, pois respeitam a individualidade ao passo que constroem uma comunidade de iguais – no objetivo e no poder de compra. Nesse contexto, “[...] compartilhar o espaço físico com outros atores que realizam atividade similar dá importância à ação, carimba-a com a ‘aprovação do número’ e assim corrobora seu sentido e a justifica sem necessidade de mais razões”. (BAUMAN, 2001, p. 87).

O cenário configurado pelos dois espaços em questão serve de exemplo das estratégias de enfrentamento do Outro descritas por Lévi-Strauss (apud BAUMAN, 2001): no espaço urbano, impera a antropoemia, uma vez que a ordem é aniquilar os outros por meio da negação do contato e da interação. Antagonicamente, no espaço de consumo, deve-se devorar e metabolizar esse

Outro antropofagicamente. Entre tais estratégias, emerge uma terceira. Chamada de “não lugar”, ela consiste em aceitar a presença do Outro, porém se esforça para minimizá-lo, tanto física quanto socialmente. É o que acontece em lugares impessoais e desprovidos de sentido, como aeroportos e transporte público, onde a diferença é sempre ignorada.

“A principal característica da civilidade é a capacidade de interagir com estranhos [...]” (BAUMAN, 2001, p. 93). Nesse sentido, a principal característica dos lugares “públicos, mas não civis” [urbano, de consumo e não lugar] é a dispensabilidade dessa interação. Consequentemente, a negação às diferenças faz recrudescer a força da etnicidade, pois isso oportuniza a sensação de segurança e algum conforto, graças à ideia de semelhança. Sua face contrária são a xenofobia e os desejos de purificação racial.

Ressalto que, assim como fez com o espaço, a modernidade também transformou a noção de tempo, dotando-a de história, o que acabou separando-a da noção de espaço. A principal diferença entre um e outro reside no fato de que o tempo pode ser manipulado – tanto que, para muitos, tornou-se sinônimo de dinheiro e poder. Assim, “Com o advento do vapor e do motor a explosão [...] algumas pessoas podiam agora chegar onde queriam muito antes que as outras; podiam também fugir e evitar serem alcançadas ou detidas.” (BAUMAN, 2001, p. 100).

Nota-se, com isso, que a modernidade consagrou a aceleração como um valor a ser perseguido. A ciência mostrou que somente com a aceleração do tempo era possível conquistar o espaço. Por isso, queria-se conquistá-lo. Afinal, na era moderna (anterior à fluida), território era poder. Porém, naquele contexto, o lugar, que era fortaleza, era também prisão, imobilidade. Quanto ao tempo, em vez de aliado, ele era, na mesma época, quase como um inimigo, pois era preciso correr contra ele na conquista do espaço: “O tempo rotinizado prendia o trabalho ao solo, enquanto a massa dos prédios da fábrica, o peso do maquinário e o trabalho permanentemente atado acorrentavam o capital.” (BAUMAN, 2001, p. 104).

Essa lógica espaçotemporal transformou-se completamente com o advento da modernidade líquida. Com ela, o espaço perdeu relevância, e o tempo foi aniquilado, já que tudo virou – real ou desejavelmente – instantâneo. Conforme explica Bauman (2001, p. 105), “[...] se todas as partes do espaço podem ser alcançadas a qualquer momento, não há razão para alcançar qualquer uma delas num dado momento e nem tampouco razão para se preocupar em garantir o direito de acesso a qualquer uma delas”.

Consequentemente, o poder transmutou-se na capacidade de instantaneidade. Quem o detém manda; quem é menos rápido obedece. Logo, na contemporaneidade, a arma da luta pelo poder é a aceleração, a qual fez da mobilidade uma pré-condição de força. A capacidade de se mover, por sua vez, libertou o trabalho e o capital da presença física do trabalhador em um

espaço controlável. Diante disso, “[...] o capital pode viajar rápido e leve, e sua leveza e mobilidade se tornam as fontes mais importantes de incerteza para todo o resto. Essa é hoje a principal base da dominação e o principal fator das divisões sociais.” (BAUMAN, 2001, p. 109). Essa transformação nas relações de trabalho e produção foi forjada, em grande parte, pela substituição da mão de obra humana pela máquina, sempre mais rápida que o homem.

Paradoxalmente, enquanto a contemporaneidade diminuiu drasticamente a importância da matéria humana, a superação do longo prazo pela instantaneidade transformou a experiência humana contemporânea em imortal. No entanto, essa imortalidade só é desejável no aspecto experiencial. Em todos os demais, impera o transitório, o descartável. Assim,

A passagem do capitalismo pesado ao leve, da modernidade sólida à fluida, pode vir a ser um ponto de inflexão mais radical e rico que o advento mesmo do capitalismo e da modernidade, vistos anteriormente como os marcos cruciais da história humana, pelo menos desde a revolução neolítica. (BAUMAN, 2001, p. 113).

Isso ocorre porque as transformações também impactam grandemente as relações humanas e sociais. Destaca-se, primeiramente, a confusão entre as figuras do eleitor e a do consumidor, assim como entre a do político e a do empresário. Todos buscam o bônus sem querer o ônus. Nesse âmbito, peso, tamanho e gordura (em excesso) tornaram-se temores universais; e as habilidades passaram a ser voláteis e rotativas.

Por outro lado, é particularmente interessante observar que, ainda que o capitalismo tenha sofrido mudanças consideráveis a partir da modernidade líquida, seu fim último segue sendo a acumulação de riquezas. Para tanto, essa lógica precisa operar dentro de um conjunto de regras e processos sociais que consiste em um “modo de regulação”. (HARVEY, 1992, p. 117). É ele que dá forma e garante a funcionalidade ao sistema, apesar da fluidez de seu entorno. Dito de outra forma, é a regulação que garante a estabilização do crescimento econômico, pois é capaz de levar em conta todos os fatores envolvidos na relação em um dado tempo e espaço.

Ainda assim, esse arranjo é dificultado pelas tarefas de fixação de preços e de controle sobre o emprego para garantir o valor agregado que gera o lucro. Quanto ao controle de emprego, disciplinar a força de trabalho requer familiarização, cooptação e cooperação. Contudo, essas condições não se limitam somente ao local de trabalho, devendo-se estender à sociedade como um todo. Para que se efetive, esse controle social necessita constituir modos de vida a partir das instituições, tais como a escola, a mídia e a igreja. (HARVEY, 1992).

Vemos isso tanto no fordismo quanto no pós-fordismo. O fordismo foi idealizado por Henry Ford e consiste na produção em massa para consumo de massa, baseada na divisão do trabalho. Trata-se da famosa lógica da linha de produção. Por trás da fórmula relativamente simples de cinco

dólares por oito horas diárias de trabalho, escondia-se um regime disciplinar exitoso, porque garantia ao trabalhador tempo de lazer e possibilidade de consumir o que ele mesmo produzia. Logo, a disciplina gerava gratificação e não se mostrava apenas um valor em si. (HARVEY, 1992).

Se por um lado o fordismo parecia benéfico tanto a patrões quanto a empregados, por outro lado, a sua disseminação foi dificultada por dois fatores principais: a jornada de trabalho longa e repetitiva e a alta rotatividade de mão de obra, composta majoritariamente por imigrantes. Essas condições, conforme Harvey (1992), mostravam-se diversas da realidade da maioria dos demais países do globo. Além disso, a atmosfera de crise econômica repelia o consumo e necessitava de alguma forma de intervenção estatal que não existia a contento na época. “O problema era chegar a um conjunto de estratégias administrativas científicas e poderes estatais que estabilizasse o capitalismo.” (HARVEY, 1992, p. 124).

A resposta veio com a criação de novos poderes pelo Estado, a desaceleração do capital corporativo, a reorganização dos processos de produção e o equilíbrio de poder entre essas três instâncias. Somando-se a isso, houve a derrota dos movimentos operários radicais, que ganharam direitos graças à mediação do Estado, em troca de cooperação com o modelo produtivo. Desse modo, estava aberto o caminho para a ascensão mundial do fordismo. Embora o cenário fosse de internacionalização comercial, despontava um indisfarçável protagonismo dos Estados Unidos como bastião financeiro e militar.

Mas nem todos eram beneficiados pelo fordismo, que revelava rastros de desigualdades sociais, étnicas e de gênero. Aliados do emprego, esses contingentes populacionais também não podiam usufruir do consumo massivo, passando a atacar inclusive os sindicatos. Ante um período de descontentamento crescente – sobretudo no chamado Terceiro Mundo – e o florescimento de movimentos sociais e contraculturais, caberia ao Estado garantir os benefícios do fordismo a todos. Contudo, a rigidez desse sistema mostrou-se “[...] incapaz de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 1992, p. 135), levando-o ao esgotamento.

As décadas de 1970 e 1980 gestaram um modelo de acumulação flexível, baseado na flexibilidade dos produtos, processos e mercados produtivos, bem como dos padrões de consumo. Além de criar um setor de serviços e levar unidades produtivas a regiões subdesenvolvidas, a acumulação flexível também promoveu uma compressão do espaço e do tempo, o que permitiu aumentar a competitividade. No que tange às relações trabalhistas, entretanto, a flexibilização gerou precarização, perda de direitos e desemprego. Com isso, tanto o empreendedorismo quanto a economia informal cresceram. Da mesma forma, a organização sindical foi enfraquecida, juntamente com a imagem da estrutura da fábrica.

Quanto às mulheres, “[...] a transição para a acumulação flexível foi marcada, na verdade, por uma revolução (de modo algum progressista) [...]” em seu papel no mercado de trabalho, num período em que elas lutavam “[...] tanto por uma maior consciência como por uma melhoria das condições de um segmento que hoje representa mais de 40% da força de trabalho em muitos países capitalistas avançados.” (HARVEY, 1992, p. 146). Já a produção em larga escala foi substituída pela capacidade de manufatura de uma variedade de bens a preços baixos – bens estes que se renovam e inovam em velocidade vertiginosa e, cada vez mais, criam nichos de mercado segmentados, ao mesmo tempo em que reduzem o tempo de giro tanto da produção como do consumo. Nesse sentido, produtos entram e saem de moda com a mesma fugacidade celebrada por sua estética.

Competitividade e fugacidade, por sua vez, exigem do mundo corporativo uma aguçada capacidade de organização para além do tempo e do espaço – ou seja, por meio da dispersão, da mobilidade, da atualização e da resposta instantânea. Com isso, a comunicação e a informação ganharam importância capital, transformando o saber em “[...] mercadoria-chave a ser produzida e vendida a quem paga mais.” (HARVEY, 1992, p. 151). Da mesma forma, cresceram a inovação e a desregulamentação financeira, que consolidaram a existência de um mercado global, com a ajuda da internet.

Mesmo diante de tantas mudanças, a transição entre o fordismo e a acumulação flexível conservou a ideologia do crescimento econômico, bem como a exploração do trabalho vivo na produção e o dinamismo organizacional e tecnológico. Também permaneceram a constante desvalorização das mercadorias e da força de trabalho; o controle macroeconômico exercido por um sistema internacional de regulação; e a absorção da superacumulação, graças a deslocamentos de espaço e tempo. Em síntese, “[...] a acumulação flexível parece enquadrar-se como uma recombinação simples das duas estratégias de procura de lucro (mais valia) definidas por Marx” (HARVEY, 1992, p. 174): estende-se a jornada de trabalho a fim de se obter um salário que garanta à classe trabalhadora dado padrão de vida, enquanto se busca a inovação organizacional e tecnológica capaz de reduzir o custo dos bens que definem esse padrão. Nessa recombinação, entretanto, a redefinição das dimensões de espaço e tempo experimentaram uma importância ampliada.

Tais redefinições afetam diretamente nossos modos de vida – e é justamente por isso que realizo esta discussão. A aceleração do tempo e do espaço tem relação direta com o fenômeno da transformação no mundo do trabalho, com o empresariamento da sociedade e da educação e com o utilitarismo e o pragmatismo característicos do nosso tempo. Acusa-se a escola de não formar crianças e jovens flexíveis para o século XXI. A norma é a aceleração, a formação de um capital

humano capaz de competir na economia global. Por isso, investe-se desde muito cedo nas crianças (ofertam-se a elas cursos de educação financeira, de inglês e várias outras atividades). Entretanto, nessa conjuntura, qual o tempo para ser criança, para vivenciar a experiência?

Considerando tal questionamento, no sexto capítulo, discuto o papel da escola na contemporaneidade a partir da noção de tempo livre – tempo para explorar, tempo para viver. Repensar o currículo escolar na Educação Infantil pressupõe problematizar o tempo presente que, a partir da compressão espaçotemporal, produz o fenômeno de aceleração da infância. Antes, contudo, de discutir as noções de tempo livre (reorganização espaçotemporal) e de experiência, apresento a metodologia utilizada na pesquisa, tema do capítulo que segue.

5 CAMINHOS METODOLÓGICOS



Penso ter construído até aqui as bases de realização do trabalho, quais sejam: definição do tema, do problema e dos objetivos; apresentação da Educação Infantil do Colégio Catarinense – que não é o locus de realização da pesquisa, uma vez que fiz um estudo documental, mas cuja contextualização é relevante pelo fato de que este estudo pretende contribuir para a reinvenção do currículo da Educação Infantil dessa instituição –; apresentação do estado da arte; e uma breve discussão sobre a historicidade da infância, sobre as funções da Educação Infantil e sobre as transformações da Contemporaneidade que afetam diretamente a forma como nos relacionamos e vivenciamos as relações espaçotemporais. Como parte desta construção, neste capítulo, apresento os caminhos teórico-metodológicos percorridos, para, no capítulo seguinte, apresentar as análises do documentário *O Começo da Vida*, entrelaçadas com o referencial teórico que foi construído a partir das categorias de currículo, organização espaçotemporal e experiência.

Toda investigação científica nasce, segundo Bujes (2007), de uma inquietação do pesquisador. No entanto, desse estímulo inicial até a problematização da questão propriamente dita, há um longo percurso a se percorrer. É preciso escolher um tema, delimitar a problemática, traçar objetivos, selecionar alguns procedimentos metodológicos e um *corpus* empírico, até se chegar às conclusões do estudo. (BUJES, 2007).

No presente caso, a inquietação nasceu da minha experiência profissional na sala de aula da Educação Infantil, onde percebi a ligação direta da rotina das crianças com a agitada vida de

seus pais, produzindo o estilo de vida de *gente grande*, que não lhes permite vivenciar a infância que lhes é própria. Diante disso, considere que o direito à infância, representado pelo respeito às especificidades das crianças, deve ser uma condição da Educação Infantil que expressa a sua proposta educativa por meio do currículo.

Nesses termos, o presente estudo teve como questão geral de pesquisa: *de que modo o binômio experiência e organização espaçotemporal pode contribuir para a (re)invenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância?*

De volta a Bujes, a autora frisa que, longe de representar uma sequência espontânea e lógica, cada um desses momentos da pesquisa indica opções orientadas pelas teorias e conceitos eleitos pelo pesquisador para o desenvolvimento da pesquisa. De posse deles, estabelecem-se ligações, a fim de tecer uma rede de significações ao longo do percurso investigativo.

A respeito de teorias e conceitos, ressalto que eles não refletem, mas constroem uma realidade, uma vez que “[...] conformam certos modos possíveis de vê-la e de falar sobre ela. Portanto, um objeto é produto dos discursos que se enunciam sobre ele”. (BUJES, 2007, p. 20). Nesse sentido, “[...] o método consiste em compreender que as coisas não passam de objetivações de práticas determinadas cujas determinações devem ser expostas à luz, já que a consciência não as concebe”. (BUJES, 2007, p. 22).

No que se refere estritamente aos procedimentos metodológicos, após o levantamento de algumas produções na área da Educação Infantil, cheguei ao documentário *O Começo da Vida*, que condensa as visões de vários pesquisadores da área sobre a infância e o desenvolvimento infantil, bem como visões de pais, mães e educadores. O *corpus* empírico⁵ foi composto pelos três primeiros episódios do documentário, que foi indicado pela Prof.^a Dra. Marita Martins Redin, que possui uma vasta experiência na área da Educação Infantil e vários estudos sobre a infância. Mestre e doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, é professora da mesma instituição. Com experiência nas áreas de currículo e de Educação Infantil, coordena o projeto Unibrinc. Trata-se de uma brinquedoteca virtual, um espaço digital que atende a alunos da Educação a Distância da Unisinos, além de crianças e público em geral interessado em atividades lúdicas. O projeto Unibrinc tem como objetivo: resgatar o lúdico, alimentar o potencial criativo esvaziado pelo cotidiano e proporcionar pesquisas sobre as formas contemporâneas de brincar. (UNISINOS, 2015).

⁵ No capítulo analítico, os excertos do documentário aparecerão em balões para se diferenciarem do referencial teórico. Ao longo de toda a dissertação, apresento, na abertura de capítulos e seções, imagens do documentário em forma de vinhetas que corroboram as discussões realizadas.

Minha orientadora e eu resolvemos procurar a professora para ampliarmos o leque de produções e de materiais sobre o tema da pesquisa. Havíamos percebido, a partir da revisão de literatura, que existiam várias pesquisas sobre o binômio *experiência e organização espaçotemporal* e queríamos desenvolver um estudo diferenciado que condensasse algumas dessas discussões e possibilitasse a construção de alguns princípios que dessem subsídio para a (re)invenção do currículo na Educação Infantil, a partir do binômio estudado. E foi desse movimento que surgiu a indicação por parte da Professora Maria Redin do documentário *O Começo da Vida*. Conforme menciono na sequência, o documentário pode trazer contribuições importantes para o campo do currículo em função do seu caráter multidisciplinar, que abre possibilidades para a realização de estudos variados. Na ocasião da realização da revisão de literatura, não havia encontrado nenhum estudo que tivesse os episódios do documentário como *corpus* empírico.⁶

A obra forneceu subsídios importantes para a resolução do problema de pesquisa da presente investigação e contribuiu para a construção da proposta de intervenção a partir do binômio supramencionado. Desse modo, o *corpus* empírico da pesquisa foi composto pelos três primeiros episódios do documentário, recorte que obedece estritamente a critérios de viabilidade e ordenamento lógico.

Dirigido por Estela Renner, *O Começo da Vida* foi lançado em 2016, em parceria com instituições que atuam na área da primeira infância. A autora morou durante sete anos nos Estados Unidos, onde fez Mestrado em *Motion Pictures* e trabalhou escrevendo e dirigindo *sitcoms*. Ao retornar ao Brasil, esteve envolvida em ações ocupadas com temáticas sociais e ambientais por meio de obras audiovisuais.

Estela escreveu e dirigiu o documentário sobre a epidemia de obesidade infantil intitulado *Muito Além do Peso*. Também é responsável pelo documentário *Criança: a Alma do Negócio*, que trata dos efeitos da propaganda dirigida às crianças e da escassez de legislação que regule esse tipo de comercial no Brasil. Ambos foram reconhecidos nacionalmente e tiveram forte incidência na proposição de políticas públicas.

Atuou na TV Globo como coautora e diretora de 10 dos 25 episódios da série *Jovens Inventores*, que apresenta adolescentes em situação de vulnerabilidade social que criaram algo para melhorar a vida das suas comunidades. Como roteirista, também escreveu para a TV Globo a ficção *Ela Faz Cinema*, e, para a Fox Internacional, o longa-metragem de animação *Lino*.

⁶ Recentemente, fiz uma busca novamente, e encontrei um estudo realizado por Paula Rivele Gomes Sousa Mendes (2016) intitulado *Documentário O Começo da Vida: contribuições para gestantes em relação à primeira infância*. O estudo foi realizado na Universidade Federal do Ceará, no Mestrado em Saúde Pública.

Renner também é produtora de diversos documentários, como *Tarja Branca*, um manifesto à importância de continuar sustentando um espírito lúdico, que surge em nossa infância e que o sistema nos impele a abandonar em nossa vida adulta, e *Território do Brincar*, que propõe um passeio pela geografia de gestos infantis que habitam brincadeiras de diversas regiões brasileiras. Sua produção conhecida mais recente foi a participação como criadora e diretora da série *Aruanas*, coprodução entre Maria Farinha Filmes e Globo, de 2018.

O documentário *O Começo da Vida*, lançado em 2016, foi reconhecido por publicações de circulação nacional, a exemplo da homenagem feita pela *Trip Transformadores*. Ele é composto por seis episódios com tempos de duração que variam de 40 a 45 minutos. Os episódios são: 1º *O bebê fantástico*; 2º *Tornar-se pai; tornar-se mãe*; 3º *Livre para aprender*; 4º *Infância negada*; 5º *Criando junto*; e 6º *O surgimento do eu*. São 82 cenas e 170 entrevistas organizadas em mais de 400 horas de filmagens.

Dublada e legendada em inglês, português, espanhol, francês, alemão e chinês, por meio de entrevistas com mães, pais, educadores e especialistas em desenvolvimento infantil de nove países (Argentina, Brasil, Canadá, China, Estados Unidos, França, Índia, Itália e Quênia), a obra relata a história de crianças de diferentes continentes e discute as relações que se estabelecem durante os primeiros anos de vida, abordando também o modo como essas relações constituem o desenvolvimento físico, emocional e social dessas crianças. O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) anunciou o longa-metragem como plataforma de divulgação mundial da campanha de primeira infância.

A obra discute a importância de um ambiente propício para o pleno desenvolvimento da criança de zero a três anos de idade, o qual deve incluir pessoas comprometidas emocionalmente (pais e comunidade) que ofereçam atenção, carinho e amor, um ambiente seguro e limpo, alimentação, entre outros aspectos, nos processos de desenvolvimento infantil. Como expõe o pesquisador e PhD da Universidade de Washington, Andrew Meltzoff, “[...] os seres humanos aprendem mais – e mais rápido – da gestação aos três anos do que em todo o resto de suas vidas”. (O COMEÇO..., 2016).

O que acontece nesse período determina aspectos importantes da vida desses indivíduos, como as relações humanas, a capacidade de encontrar soluções e superar frustrações, o desenvolvimento intelectual, o discernimento para se manter afastado de situações tóxicas prejudiciais e a possibilidade de se tornarem cidadãos responsáveis por um melhor estilo de vida para si e para a comunidade da qual fazem parte. É claro que, ao discutir a primeira infância, é preciso considerar que o sujeito se desenvolve e se constitui enquanto tal ao longo da vida, ou seja, devemos cuidar para não essencializar a formação do sujeito apenas nos

primeiros anos de vida, apesar de esse período ser essencial no reconhecimento do mundo e na construção de referências que acompanharão o indivíduo no seu percurso posterior.

Os materiais produzidos na pesquisa a partir da transcrição dos áudios e de cenas dos três primeiros episódios do documentário foram considerados documentos; portanto, tendo em vista a natureza e os objetivos do presente estudo, entendo como pertinente o uso do método da *análise documental*. A escolha se justifica pela percepção de que tal método possibilita um distanciamento incomum às pesquisas pautadas na observação do cotidiano infantil (em geral, pesquisa-ação ou pesquisa participante), que são bastante numerosas no campo de investigação educacional. Além disso, confere à presente investigação um teor de ineditismo, visto que o documentário em questão foi, até agora, pouco explorado como objeto de pesquisa pela comunidade acadêmica.

Os três primeiros episódios do documentário foram assistidos várias vezes, e seus áudios, transcritos na íntegra. No quadro a seguir, estão expressos os três documentos que resultaram das transcrições e foram utilizados nas análises:

Quadro 11 - Documentos que resultaram das transcrições do documentário

Documento 1	Episódio 01 O bebê fantástico (00:41)	Áudio transcrito na íntegra, totalizando 13 páginas.
Documento 2	Episódio 02 Tornar-se pai, tornar-se mãe (00:44)	Áudio transcrito na íntegra, totalizando 16 páginas.
Documento 3	Episódio 03 Livre para aprender. (00:42)	Áudio transcrito na íntegra, totalizando 13 páginas.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a análise documental, é pertinente retomar a perspectiva de Le Goff (2003), que considera os documentos enquanto monumentos. Trata-se de produtos da sociedade que os fabricou. Por essa razão, o documento constitui-se em uma importante fonte de pesquisa, pois acrescenta historicidade – ou seja, a dimensão temporal – à análise social.

Nos primórdios da historiografia, documento era sinônimo de texto escrito. Com o passar do tempo, o entendimento sobre o que pode ser considerado documental ampliou-se de tal forma que documento passou a ser “[...] tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem”. (LE GOFF, 2003, p. 466). Esse alargamento do significado do termo documento promoveu uma importante transformação: a partir dele, não só os grandes

homens da história oficial se tornaram alvo do interesse dos historiadores; mas também o homem comum, de vida ordinária, passou a integrar o raio de incidência da memória coletiva. Esse fato, somado ao avanço da tecnologia, fez nascer uma verdadeira revolução documental.

Nessa perspectiva, “[...] recolhido pela memória coletiva e transformado em documento pela história tradicional ou transformado em *dado* nos novos sistemas de montagem da história serial, o documento deve ser submetido a uma crítica mais radical.” (LE GOFF, 2003, p. 468). Emergiu, então, a compreensão de que um documento nunca é neutro. Contrariamente, é produto das relações de poder verificadas em determinada época – tem historicidade. É necessário, portanto, ter isso em mente ao usá-lo para fins científicos. Nas palavras de Le Goff, é fundamental ao historiador “o questionar do documento”. (LE GOFF, 2003, p. 468).

Assim, não basta apenas reconhecer vestígios do passado num documento. Mais do que isso, deve-se desconstruí-lo para depois fazer dele uma fonte de conhecimento apreensível. É nesse sentido que todo documento representa

[...] uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 2003, p. 472).

Cabe ao pesquisador, portanto, reconhecer que nenhum documento é a expressão de uma possível verdade, única e absoluta, mas a deliberação sobre uma aparência construída e escolhida que se quis tornar pública. Em outras palavras, é preciso reconhecer-lhe a historicidade e a arbitrariedade que lhe são constituidoras. Assim, nesse novo delineamento,

O novo documento, alargado para além dos textos tradicionais, transformado – sempre que a história quantitativa é possível e pertinente – em *dado*, deve ser tratado como um documento/monumento. De onde a urgência de elaborar uma nova erudição capaz de transferir este documento/monumento do campo da memória para o da ciência histórica. (LE GOFF, 2003, p. 12).

Segundo Cellard (2008), não se deve entender como documento, porém, apenas os textos escritos e oficiais, pois, além deles, toda forma de vestígio e testemunho sobre o passado, seja ele longínquo ou recente, é um documento. O autor enumera as condições essenciais a serem cumpridas quando da seleção dos documentos a analisar: primeiramente, o pesquisador deve avaliar a pertinência, a credibilidade e a representatividade do material documental para

responder ao questionamento central da investigação. Em segundo lugar, deve-se reconhecer fontes potenciais capazes de informar sobre o objeto da pesquisa.

Isso posto, Cellard (2008) argumenta que é fundamental que se leve em conta o contexto de produção do documento, pois a interpretação que dele advier deve ser realizada de acordo com os valores da época. Assim, é necessário conhecer a sociedade que se visa a analisar. Da mesma forma, também é preciso conhecer o autor ou os autores do documento. Além de garantir a confiabilidade, tal medida permite ainda perceber a intencionalidade e as tomadas de posição de quem fez o registro documental – aspectos estes determinantes para a compreensão e a avaliação das informações.

Pontos referentes à materialidade textual propriamente dita também devem ser considerados, uma vez que também podem vir a constituir tanto o registro quanto a interpretação dos dados. Para tanto, faz-se necessário responder a alguns questionamentos prévios, tais como: o texto é autêntico e confiável? De que natureza⁷ são os registros e em qual suporte foi registrado? Qual a relação entre o autor e o fato relatado (testemunha-ocular, testemunha secundária)? Quanto tempo decorreu da ocorrência à documentação do evento? Qual instrumento de coleta foi empregado? As palavras utilizadas mantiveram o mesmo sentido ao longo dos anos? Os conceitos utilizados são de domínio geral?

Em síntese, o autor recomenda fazer uma seleção exaustiva do *corpus* empírico e ressalta que a análise do material deve ser feita a partir da questão-chave da pesquisa, com vistas a afirmar, infirmar ou enriquecer uma hipótese por meio da desconstrução e da reconstrução de dados. “Cumprir definir, no próprio tecido documental, unidades totalidades, séries, relações.” (CELLARD, 2008, p. 304). Além dessa questão central, a análise deve ser orientada por diretrizes que sejam suficientemente flexíveis para responder às mudanças passíveis de ocorrer no percurso da investigação.

Cumprir lembrar ainda que:

O ponto de partida não é assim, a pesquisa de um documento, mas a colocação de um questionamento – o problema da pesquisa. O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o que a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos. (CORSETTI, 2006, p. 36).

⁷ Cellard (2008) lembra que as informações que constam de um texto oficial são bastante diversas das guardadas em um diário pessoal, por exemplo, representando valores diferentes a uma investigação científica.

Percebe-se, portanto, que a análise documental é feita no âmbito da problematização dos dados e fenômenos, não prescindindo, ao mesmo tempo, de liberdade criativa e do esteio do embasamento teórico. O método da análise documental pressupõe, pois, um pesquisador ativo e crítico, cujas precauções críticas são determinantes para a qualidade e a validade da pesquisa. (CELLARD, 2008). Desse modo, neste trabalho, a materialidade da transcrição do áudio (na íntegra) e de algumas cenas dos três episódios do documentário *O Começo da Vida* foi compreendida como um documento que condensa discussões importantes na área da Educação Infantil – o qual precisa ser estudado, problematizado, com o intuito de se organizarem unidades, séries e relações a partir dele.

Cada episódio contempla um conjunto de referências multidisciplinares sobre a temática da primeira infância. No quadro a seguir, é possível evidenciar a discussão central de cada um dos episódios:

Quadro 12 - Discussão central de cada episódio do documentário

Episódio 01 O bebê fantástico (00:41)	Explora as interações humanas e sua grande importância nos primeiros anos da vida de uma criança. Inicia de uma maneira extraordinária, evidenciando o verdadeiro potencial de alcance dos bebês.
Episódio 02 Tornar-se pai, tornar-se mãe (00:44)	Em um episódio sensível, mas ao mesmo tempo bem-humorado, aborda os relatos da parentalidade, suas alegrias e os desafios, mostrando que nem sempre isso é tão fácil e prazeroso como gostaríamos.
Episódio 03 Livre para aprender. (00:42)	Retrata detalhadamente estágios e aspectos do aprendizado humano, que envolve a imaginação, desenvolvimento de linguagem, o brincar entre outros.
Episódio 04 Infância negada (00:43)	Relata que, mesmo com o desejo do melhor para seus filhos, muitas famílias se deparam com a realidade da pobreza, da insegurança, do estresse, sentindo-se incapazes de construir um ambiente seguro e saudável.
Episódio 05 Criando junto (00:44)	Explica como todos são responsáveis pelas crianças que chegam ao mundo, em um movimento de criação junto à sociedade.
Episódio 06 O surgimento do eu (00:42)	Retrata a aventura do desenvolvimento da construção de identidade de um bebê ao tornar-se quem ele é, relacionando-se com os outros e com o ambiente em que vive.

Fonte: Elaborado pela autora.

Em virtude da extensão de cada um dos episódios citados acima, a escolha pelos três primeiros se originou a partir da análise entregue pela banca no momento da qualificação, pois, em se tratando de seis episódios, não haveria tempo suficiente para a análise completa. Por esse motivo, e tendo em vista os objetivos do trabalho, a análise abrange os primeiros três episódios do documentário.

É importante, ainda, ressaltar que os ditos do documentário (presentes tanto nas cenas/imagens quanto nas falas) foram analisados e decompostos, a partir do problema de pesquisa. Os ditos materializam visões de mundo, compreensões de infância, de Educação Infantil e de práticas pedagógicas, condensando questões que podem ser norteadoras de um processo de (re)invenção do currículo na Educação Infantil.

As análises são apresentadas no Capítulo 6, intitulado *Sobre as Análises: Tramando Infância, Currículo, Organização Espaço-temporal e Experiência*, e foram organizadas em cinco seções. São elas: 6.1 *Um Novo Modo de Pensar a Infância: o Documentário “O Começo da Vida”*; 6.2 *Em Defesa da Escola*; 6.3 *Sobre o Currículo*; 6.4 *Experiência e Cotidiano*; 6.4.1 *O Exemplo Italiano*; e 6.5 *Organização Espaço-temporal*.

6 SOBRE AS ANÁLISES: TRAMANDO INFÂNCIA, CURRÍCULO, ORGANIZAÇÃO ESPAÇOTEMPORAL E EXPERIÊNCIA



Neste capítulo, apresento as análises realizadas a partir do material empírico composto por excertos dos três primeiros episódios do documentário *O Começo da Vida* e do referencial teórico sobre currículo, organização espaçotemporal e experiência. São elas que oferecerão subsídios para as propostas de (re)invenção do currículo da Educação Infantil.

Para uma melhor organização das ideias, o capítulo foi construído em cinco seções. Na primeira seção, discuto o documentário *O Começo da Vida* como um ponto de partida importante para compreendermos a constituição da infância de forma mais aprofundada. Ele apresenta algumas novidades em termos de discussão, tais como uma abordagem multidisciplinar da infância, bem como a junção de diferentes atores e pesquisas que tratam do desenvolvimento infantil e das relações de ensino e aprendizagem – sempre buscando desmistificar as ideias dominantes nos discursos sobre infância e Educação Infantil. Na segunda seção, intitulada *Em Defesa da Escola*, discuto a potência da escola enquanto um lugar de tempo livre, (e ao mesmo tempo intencionalmente pensado), de desenvolvimento, de exercício de pensamento e de descobertas. A seção guarda relação com as discussões já realizadas na parte destinada às bases teóricas iniciais, pois pensar a escola é potente na medida em que problematiza a aceleração e a produtividade características de nosso tempo. Os inúmeros inovismos acabam por empobrecer as práticas pedagógicas significativas e, portanto, ricas em

experiência. Na terceira, quarta e quinta seções, respectivamente, discuto o currículo, a experiência e a organização espaçotemporal na Educação Infantil.

6.1 Um Novo Modo de Pensar a Infância: o Documentário “*O Começo da Vida*”

Hoje os adultos voltam a brincar porque a economia diz que empresas que brincam são mais produtivas. Que bom que estamos brincando, mas que pena que seja só por este motivo. (RENNER, 2016).



Como apresentado anteriormente, o documentário *O Começo da Vida*, de 2016, dirigido por Estela Renner, aborda o desenvolvimento físico, emocional e social de crianças em seus primeiros três anos de vida, discutindo como as relações com a sociedade e com o meio afetam esse desenvolvimento. Muitas pessoas têm uma visão de que a primeira infância é um período comum, importante, mas não compreendem e aprofundam tal temática. Por meio do documentário, é possível reconhecer a primeira infância como um momento decisivo na vida de uma criança, representando uma fase essencial na formação de si, como sujeito autônomo. É uma janela de oportunidades que deve ser bem valorizada para que se desenvolva um indivíduo pleno, ou seja, é uma fase que afetará a sua vida toda.

O documentário contém entrevistas com mães, pais, educadores e especialistas em desenvolvimento infantil de nove países (Argentina, Brasil, Canadá, China, Estados Unidos, França, Índia, Itália e Quênia). A partir dessas entrevistas, retrata cenas familiares as mais diversas, em termos econômicos, étnicos e culturais.

A obra não aborda apenas as relações humanas, mas especialmente os aspectos didáticos e pedagógicos envolvidos em ações rotineiras. Daí sua relevância para as reflexões propostas nesta pesquisa. Fica evidente, por exemplo, a importância de que a criança aprenda sobre o mundo ativamente, por meio da experiência, isto é: observando, tateando, testando e, principalmente, imaginando, usando a criatividade.

O Começo da Vida condensa as visões de vários pesquisadores da área sobre a infância e o desenvolvimento infantil, bem como visões de pais, mães e educadores. No quadro a seguir, apresento cada especialista e sua função:

Quadro 13 - Especialistas que aparecem no documentário

Alison Gopnik	Psicóloga e pesquisadora da Universidade da Califórnia, nos Estados Unidos
Andrew N. Meltzoff	Codiretor do Institute for Learning & Brain Sciences da Universidade de Washington, nos Estados Unidos
Anna Maria Chiesa	Membro do Comitê Científico do Núcleo Ciência pela Infância e professora associada Sênior do Departamento de Enfermagem em Saúde Coletiva da EEUSP
Beatrice K. Marongo	Cofundadora do Fruitful Talent Centre em Kibera (comunidade no Quênia)
Charles Nelson III	Pediatra e neurocientista na Harvard Medical School e do Boston Children's Hospital, nos Estados Unidos
Chiara Spaggiari	Educadora na instituição de Educação Infantil Reggio Emilia, na Itália
Flavio Cunha	Economista na Rice University, Texas, nos Estados Unidos
Ivano Pontaleo	Chef de cozinha na instituição de educação infantil Reggio Emilia, na Itália
Jack Shonkoff	Diretor do Center on the Developing Child, na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos
James Heckman	Nobel em Economia e professor na Universidade de Chicago, nos Estados Unidos
Jean-Marc Eyssalet	Médico acupunturista da Universidade de Nantes, na França
Joan Lombardi	Especialista Internacional em Desenvolvimento da Criança e Políticas Públicas
Leah Ambwaya	Ativista pelos direitos das crianças e presidente da Terry Children Foundation, no Quênia
Manda Gillespie	Pesquisadora e autora do livro <i>Green Mama: Giving Your Child a Healthy Start and a Greener Future</i>
Paola Strozzi	Pedagoga na instituição de Educação Infantil Reggio Emilia, na Itália
Patricia K. Kuhl	Codiretora do Institute for Learning & Brain Sciences da Universidade de Washington, nos Estados Unidos
Pia Rebello Britto	Diretora global da Unidade de Desenvolvimento da Primeira Infância na UNICEF
Raffi Cauvokian	Fundador da Centre for Child Honouring, no Canadá
Renata Meirelles	Educadora e pesquisadora do projeto Território do Brincar, no Brasil
Severino Antônio	Educador e escritor brasileiro, autor de diversas obras, entre elas <i>Uma Pedagogia Poética para as Crianças</i>
Simona Bonilauri	Pedagoga na instituição de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália

Simona Spaggiari	Atelierista na instituição de Educação Infantil de Reggio Emilia, na Itália
Stanislav Grof	Psiquiatra no California Institute of Integral Studies, nos Estados Unidos
Vea Vecchi	Atelierista na instituição de educação infantil de Reggio Emilia, na Itália
Vera Cordeiro	Médica e fundadora da Fundação Saúde Criança, no Brasil
Vera Iaconelli	PhD em psicanálise e diretora do Instituto Gerar, no Brasil
Zheng Yi	Psiquiatra presidente da Chinese Society of Child and Adolescent Psychiatry

Fonte: Elaborado pela autora.

O *corpus* empírico foi composto pelos três primeiros episódios do documentário, sendo o primeiro intitulado *O bebê fantástico*, que reflete sobre como as relações humanas nos primeiros anos de vida do bebê são essenciais para que ele possa alcançar todo o seu potencial humano; o segundo, *Tornar-se pai; tornar-se mãe*, que aborda os desafios da parentalidade, bem como a importância dos diversos aspectos que a envolvem; e o terceiro, *Livre para aprender*, que fala sobre diferentes estágios e aspectos do aprendizado, como o brincar, a imaginação e o desenvolvimento da linguagem.

Pensar a produção audiovisual pelo método da análise documental me parece adequado e correspondente aos objetivos deste trabalho. Tenho consciência de que há um amplo e profundo campo de estudos sobre análise de imagens e, mais especificamente, sobre análise de filmes. Minha opção por usar imagens ao longo do trabalho, nas partes de análise do documentário, talvez ultrapasse a análise documental e flerte com tais teorias.

Para embasar esses breves *insights* que desenvolvo a partir das imagens e de sua extrapolação sobre o todo documental, pretendo pensá-las com a ajuda de John Berger (1999), que as apresenta como

[...] uma cena que foi recriada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, destacada do lugar e do tempo em que primeiro fez sua aparição e a preservou - por alguns momentos ou por séculos. Toda imagem incorpora uma forma de ver. [...] contudo, embora toda imagem incorpore uma maneira de ver, nossa percepção ou apreciação de uma imagem depende também de nosso próprio modo de ver. (BERGER, 1999, p. 12).

Para além dessa concepção e da análise documental, que envolve a absorção da globalidade do documentário, penso também, dessa vez juntamente com Martine Joly (1996, p. 42) que “É certo que uma análise [de uma imagem] não deve ser feita por si mesma, mas a serviço de um projeto”. Assim, não tenho a pretensão de esgotar a apreensão de informações que as imagens incorporadas no trabalho trazem, mas sim, de maneira livre, usar essas informações e impressões para o desenvolvimento do objetivo do trabalho final.

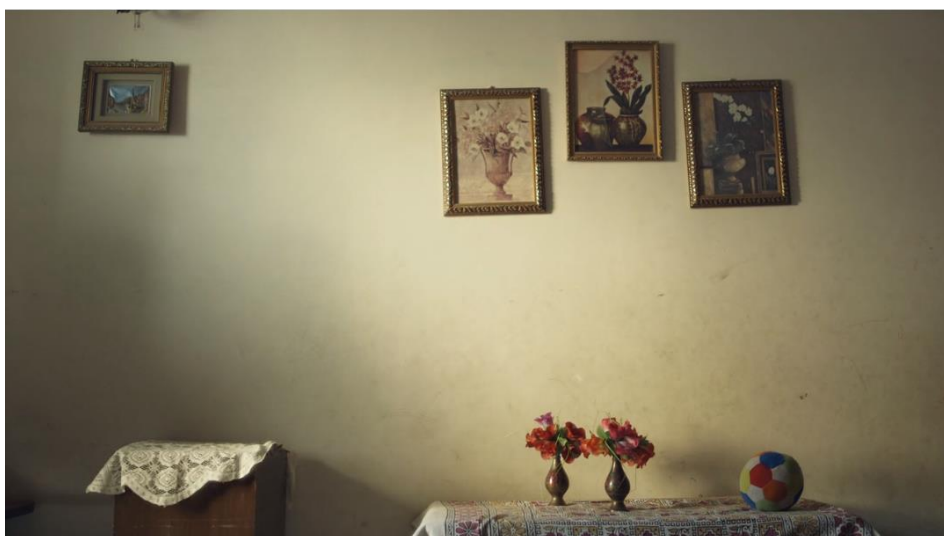
O primeiro episódio da série começa com uma música tranquila e uma alternância de cenas de ambientes domésticos com detalhes que remetem à infância de alguma forma: brinquedos, decoração, fotografias – como na Figura 2, que mostra uma mamadeira discreta na janela de uma cozinha, ou como na Figura 3, exibindo uma bola aparentemente deslocada sobre a mesa de uma sala. A partir daí, especialistas de diversas áreas tecem comentários sobre o que acontece com os bebês em seus primeiros anos de vida. O argumento central aqui é que os primeiros anos na vida do bebê são aqueles que formarão a base sobre a qual toda estrutura do sujeito se desenvolverá.

Figura 2 - Mamadeira na janela



Fonte: O Começo... (2016).

Figura 3 - Bola na mesa da sala



Fonte: O Começo... (2016).

Segundo Andrew N. Meltzoff, codiretor do Institute for Learning & Brain Sciences, da Universidade de Washington, as crianças aprendem mais rápido nesses três primeiros anos do que aprenderão em qualquer outro momento da vida. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01). O argumento dos especialistas que discutem o tema da primeira infância no episódio 1 leva-me a perceber que essa é uma fase crítica do desenvolvimento cerebral da criança, e que as relações sociais pelas quais ela passará nesse momento, a sua percepção de si, do que é ser humano e do que é estar no mundo definirão o funcionamento e a formação da estrutura cerebral durante os períodos posteriores.

No documentário, Meltzoff nos diz que:

Se pensarmos num recém-nascido nos braços da mãe no hospital, temos um bebê minúsculo, vermelho e enrugado, que mal aguenta a própria cabeça. E aos três anos de idade já consegue andar, falar e até mesmo mentir sobre algumas coisas. Se o rosto dele está cheio de migalhas e não deveria ter comido o biscoito, você pergunta: -“Você comeu o biscoito?”, e ele diz não. Então, aos três anos de idade já sabe enganar, já sente empatia pelos outros. Se você se machucar, uma criança de três anos pode vir, te dar um tapinha no ombro e querer te ajudar. Então, os bebês aprendem uma imensidão de coisas nos primeiros 03 anos de vida, e cientistas do mundo todo estão numa corrida para tentar entender como o cérebro jovem pode aprender tão rapidamente. É uma época muito mágica e muito importante para o resto da vida. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

Os teóricos abordam a noção que a ciência tinha sobre os bebês, de que eram considerados seres irracionais e amorais, incapazes de entender relações como as de causa e efeito. Além disso, a ideia de que seu sistema nervoso nada guardaria até estar totalmente formado se mostrou totalmente equivocada. Contrariamente ao que se imaginava, os bebês muito novos já sabem e aprendem muito mais do que podemos identificar. Mesmo antes de o bebê nascer, ele já guarda informações do que está acontecendo ao seu redor. Ele registra diversos aspectos, começando pelo som, o que inclui a voz da mãe – a qual ele reconhece logo ao nascer. Ele é capaz, inclusive, de reconhecer os batimentos cardíacos da mãe, e se acalma quando os escuta. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

Os bebês são seres muito sociais; precisam de nós; sua atenção é dirigida a nós. São capazes de identificar facilmente rostos, padrões do tipo “dois olhos, nariz e uma boca”, já reconhecendo neles um semelhante, o que os atrai e desperta seu interesse. Isso é bem visível na cena do documentário recortada na Figura 5, na qual o bebê se mostra encantado com – e sorri para – o rosto de Marilyn Monroe, que aparece no quadro de uma reprodução da obra de Andy Warhol fixada na parede.

Figura 4 - Criança sorrindo para o rosto



Fonte: O Começo... (2016).

Segundo Vera Iaconneli, psicanalista do Instituto Gerar, os bebês já têm competências sensoriais logo ao nascerem, incluindo um olfato inigualável em comparação a qualquer outra fase da vida. Segundo ela, um bebê é capaz de reconhecer o cheiro do leite de sua mãe em meio a centenas de outros cheiros, inclusive de outros leites maternos. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

A diretora da UNICEF, Pia Rebelo, diz que o cérebro de uma criança de três anos é duas vezes mais ativo do que o de um adulto mediano. As conexões neurológicas são muitas; e, segundo ela, quanto mais possibilitarmos que essas conexões sejam estabelecidas, melhor.

Outro pesquisador, o pediatra Jack P. Shonkoff, afirma que o cérebro de um bebê faz de 700 a 1000 novas conexões entre células nervosas a cada segundo, respondendo a tudo que está acontecendo ao seu redor, “[...] de forma positiva construindo uma fundação sólida, ou com interferências, criando riscos para o futuro.” (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

O pediatra e neurocientista Charles A. Nelson III diz que:

Para um bebê, o fundamental para favorecer o desenvolvimento harmonioso do cérebro é poder deixá-lo sonhar. Sonhar não apenas quando dorme, mas dar a ele a possibilidade de sonhar, através da luz, do som. É preciso dar a ele tempo, não apenas cuidar dele, dar banho, comida, colocar para dormir, etc., mas deixá-lo respirar, o que é importante, abraçá-lo, dar a possibilidade de sentir o corpo dos pais e de sentir a natureza, a água, a grama, de se conectar ao mundo com seus sentidos, com suas próprias emoções e a própria capacidade de se abrir a todas as imagens que ele vê. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

Segundo o documentário, a ciência está nos mostrando que muitas coisas que pensávamos acerca dos bebês estavam erradas. Por exemplo, costumamos dizer que crianças pequenas não prestam atenção nas coisas, mas a verdade é que elas não param de prestar atenção

em tudo, o tempo todo. Elas são receptíveis a todas as informações que recebem do entorno, são supersensíveis a elas, usando-as para tentar compreender como o mundo funciona e para resolver os problemas que aparecem. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

Outro argumento comum que a ciência tem abandonado é o de que a criança é uma tábua rasa, vazia, que deve ser preenchida de conhecimentos, saberes e competências. Hoje sabemos que isso está longe da realidade: as crianças notam coisas que os adultos não notam e têm um senso de observação e admiração sem igual. A Dra. Alison Gopnik explica que

Do ponto de vista científico, nos últimos 30 anos, nossas ideias sobre crianças foram totalmente revolucionadas. Em vez de pensar nelas como tábulas rasas, ou vivendo numa completa confusão, agora estamos nos dando conta de que são as melhores cientistas e aprendizes do universo. As crianças veem novidade nas coisas mais mundanas. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

O documentário nos mostra isso em uma sequência de imagens, como nos exemplos das Figuras 6 e 7. Na Figura 6, há uma criança extremamente encantada ao ver uma formiga andando pelo chão. É o mundo que se apresenta a ela na rua de barro, ao lado da casa em que vive. De forma análoga, na Figura 7, temos outra criança, em outro ambiente, dentro do apartamento, mas também encantada, dessa vez com um pote de metal girando pelo chão. Essa capacidade de se encantar com coisas simples, encantar-se com o mundo, seja em qual for o ambiente em que vive, é algo que mostra que as crianças estão abertas a aprender o tempo todo. Essa abertura, como estudamos, não é suficiente. Para que o desenvolvimento se efetive, de fato, é necessária uma mediação intencional, seja essa mediação realizada pela família, por outra criança, ou pela escola.

Nas escolas da RJE, o papel do professor é mais que o de mediador das aprendizagens, especialmente em tempos de tamanha diversidade de “mediações”. O professor é o profissional que propõe o caminho, apresenta o mapa e acompanha os estudantes, indicando critérios para que a apropriação do conhecimento seja feita de maneira significativa e com valor. (RJE, 2016, p. 44).

Figura 5 - Criança brincando com formiga



Fonte: O Começo... (2016).

Figura 6 - Criança observando pote de metal



Fonte: O Começo... (2016).

Outro ponto importante sobre o comportamento das crianças abordado no documentário é a tendência que elas têm em repetir as ações por diversas vezes, de novo e de novo. É um instinto inato de dominar, de aprendizado. Elas falham muitas vezes, mas não param de tentar. E, ao conseguirem, repetem o feito sem cessar. É como um cientista que realiza várias vezes o mesmo experimento para ter certeza de que ele funciona mesmo daquela maneira. Dessa forma também é o aprendizado da criança: vendo as coisas se repetirem e o resultado se dar da mesma forma, elas compreendem como o mundo funciona.

Por isso é importante que os adultos elevem a autoestima das crianças mesmo quando elas erram em algo. Mesmo ao falhar, elas podem voltar à ação, descobrir o que houve de errado e aprender. E a autoestima elevada é essencial para que ela mantenha a curiosidade e volte a

explorar. Temos de deixar que as crianças aprendam com seus erros, sem corrigir tudo para elas rapidamente. Nas palavras do Dr. Meltzoff,

É preciso que haja um certo desafio e a frustração de não conseguir fazer algo tão facilmente para que haja esforço. Não é só se esforçar para adquirir uma habilidade, é também descobrir como é se esforçar por alguma coisa que não é tão fácil. Se nunca tiver essa experiência, se toda vez que tentar algo e for um pouco frustrante, um adulto fizer para você, como vai aprender a lidar com a frustração? É uma coisa muito importante de se aprender. Se tudo é fácil demais, você não cresce. Se tudo é difícil demais e te deixa frustrado, não é bom. Precisamos de um equilíbrio. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

Outro ponto que é desconstruído no documentário é a opinião de que o bebê não tem memória. Ele a tem sim. Uma delas é a memória de reconhecimento – ele pode reconhecer o rosto da mãe quando ela volta, por exemplo. Mas os bebês também têm, embora isso demore um pouco mais para se desenvolver, a memória de recordação, que é quando eles conseguem pensar em algo que viram, mas que está ausente. Na verdade, toda fundação da estrutura cerebral que vai definir as memórias de aprendizado acontece até os três anos de idade. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01). Alison Gopnik completa:

Podemos pensar no cérebro do bebê como uma Paris antiga, onde há um milhão de ruazinhas se espalhando em direções diferentes. No cérebro do bebê, há muitos percursos e conexões possíveis de uma célula nervosa para outra. O que acontece durante o desenvolvimento é que esses caminhos muito utilizados são mantidos e fortalecidos, e os que não são usados meio que desaparecem. Assim, o cérebro de um adulto parece muito mais uma Paris depois de uma bela arrumação, com grandes avenidas, longas estradas que levam de um lugar a outro de forma muito rápida e objetiva, mas sem os atalhos que o cérebro do bebê tem. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

O cérebro da criança é o que mais tem neuroplasticidade⁸, ou seja, é capaz de mudar com a experiência. O reconhecimento dos períodos da vida em que os mecanismos de plasticidade neural favorecem o desenvolvimento de determinada função psicológica pode servir de base para o planejamento de intervenções específicas no âmbito educacional, por exemplo.

Essa sujeição ao ambiente e às experiências pode ser considerada boa ou ruim. Uma criança cheia de experiências como conversas, brincadeiras, bons relacionamentos e imaginação tem a estrutura do seu cérebro pronta para “decolar”. Já uma criança com experiências de abuso,

⁸ Tovar-Moll e Lent (2017, p. 55) classificam a neuroplasticidade como “a capacidade dos cérebros em desenvolvimento ou já adultos de reagir e se adaptar em níveis diversos e coexistentes: das moléculas aos neurônios, circuitos, redes neurais, pessoas e sociedades.”

ameaça, medo e desnutrição tem seu potencial limitado, já que tem cortada sua tendência a querer vivenciar as próximas experiências. Por isso, o pano de fundo para um crescimento que leve a criança a atingir seu potencial está na presença de cuidadores seguros, estáveis e amorosos.

A conclusão sobre esse assunto à qual o documentário chega é a de que o desenvolvimento cerebral é tão afetado pelo ambiente quanto pela genética. Trata-se de uma solução do conflito de muito tempo entre inato *versus* adquirido, genética *versus* ambiente, que assume que o resultado é uma combinação das duas coisas: “A experiência precoce literalmente molda a arquitetura do cérebro.” (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

Certamente há predisposições genéticas que vão afetar o comportamento das crianças para condições como ansiedade ou Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDHA), por exemplo. Ou seja, desde os primeiros meses e anos de vida, a criança já apresenta características inatas oriundas de um forte componente biológico e genético. Essas características levam a respostas motoras e de atenção que geram consequências positivas ou negativas na interação social e na execução de tarefas nos mais diversos ambientes. Mas a maneira com a qual se lida com essas questões dentro do lar, no dia a dia, influencia diretamente em como isso se dá ou não. Isso ocorre porque, como todo comportamento, a persistência ou a inibição de determinados “excessos” ou ações emocionais negativas podem ser moduladas e modificadas pela intervenção de seus cuidadores no sentido de equilibrá-los e permitir uma melhor adaptação. Novamente, o neurocientista Charles Nelson faz uma fala importante sobre o assunto:

Um dos motivos pelos quais se estudou crianças criadas por instituições foi para entender o que acontece quando o cérebro é privado de todo tipo de experiência. Em muitas instituições, os bebês ficam nos berços olhando para o teto no primeiro dia de vida. Então, não há informação visual, ninguém fala com eles, ou os toca, exceto para trocá-los algumas vezes por dia. Então, o tipo de privação que ocorre em ambientes institucionais leva a toda uma cascata de consequências. Causam um QI lento, sérios problemas linguísticos, sérios problemas de afeto, não sabem se relacionar com adultos. Conforme crescem, também não sabem se relacionar com seus pares. No nosso caso, o tratamento foi lares temporários de alta qualidade, que nós mesmos criamos, pois não existiam na época. Assim, estudamos um bom número de crianças quando eram bebês, fizemos uma avaliação extensa em várias áreas, cérebro, cognição, língua. E estudamos seu desenvolvimento nos últimos 12 anos em muitas áreas diferentes. O que há de potente nesse estudo é que com o tempo, muitas das crianças do grupo institucional deixavam a instituição, pois não tínhamos controle, só o governo tinha. Mas não importava. Estando no grupo institucional, e tendo passado mais do que só alguns anos lá, 12 anos depois ainda sofriam as consequências, mesmo que estivessem com uma família depois dos quatro, ou cinco anos de idade. Pois o mais crucial foi onde passaram aqueles primeiros anos de vida. Quando consideramos todas as coisas que as crianças não recebem quando criadas numa instituição, provavelmente no topo da lista estaria um cuidador realmente devotado à criança e comprometido com ela. (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

Essa situação é ilustrada a partir de uma sequência de imagens de crianças órfãs em instituições precárias e superlotadas na Romênia, no final dos anos 1980, como mostra a Figura 8. Vemos no olhar desolado das crianças a necessidade de um afeto que não chega de modo algum, presas em berços que mais parecem prisões, como podemos ver na imagem. O colchão molhado, provavelmente de urina, enquanto uma criança dorme, reforça ainda mais a ideia de descaso a que esses bebês estavam submetidos.

Figura 7 - Crianças órfãs em instituição romena



Fonte: O Começo... (2016).

Em contraposição, o documentário traz imagens de uma mãe, moradora de uma periferia no Brasil, que, apesar das complicadas condições estruturais de moradia, dá muito amor, carinho e atenção para seu filho (Figura 9).

Figura 8 - Carinho entre mãe e filho



Fonte: O Começo... (2016).

E é assim, ressaltando a importância do cuidado com as crianças nos primeiros anos de vida, tão essenciais para a sua formação e toda a sua trajetória posterior, que o documentário se encaminha para o segundo episódio, o qual justamente aborda a importância da “paternalidade⁹” e do que é ser mãe e pai. Esse episódio consiste, em sua maior parte, em uma série de depoimentos de pais e mães, de diversas nacionalidades e classes sociais, falando sobre a complexidade que é se reconhecer como pai e mãe, e do universo em torno disso.

O documentário inicia a segunda parte abordando, de uma maneira muito sensível, diversas experiências de mães – e de alguns pais – que relatam seus sentimentos, angústias e pensamentos quando estiveram na iminência de ter um filho. Todos os relatos mostram certo tipo de estranhamento vivido pelas mães durante a gravidez.

O que significa colocar um bebê no mundo, afinal? “A resposta depende da postura dos pais e das circunstâncias em que isso ocorre”, diz o psiquiatra Stanislav Grof. (O COMEÇO..., 2016, ep. 02). “Você espera que esse filho preencha um vazio em sua vida? Você quer que ele alcance objetivos que você não alcançou? Ou está disposto a criar as melhores circunstâncias para que a criança desenvolva seu próprio potencial interno, ou o roteiro dela para esta vida?” (O COMEÇO..., 2016, ep. 02).

Segue-se daí uma extensa série de relatos sobre a responsabilidade de ser mãe, que sempre se dá em conjunto com um aprendizado incessante de aprender a ser mãe sendo-o. Entre dúvidas recorrentes e um sentir-se perdida, há uma pergunta que se repete entre elas: “Será que é só comigo?”. Nesse sentido, o documentário apresenta uma abordagem interessante, trazendo depoimentos de mães desde a periferia do Brasil (como a já mostrada na Figura 9) até mulheres cientistas ou professoras, e mesmo uma supermodelo como Gisele Bündchen, para reforçar a tese central de que ser mãe é uma experiência única e que o fato de ter de passar por ela é algo comum a todas as mães.

A maternidade não é algo natural; é uma construção, assim como a relação mãe-filho também o é. É normal, por exemplo, que todas as mães experienciem um certo humor depressivo ao final da gestação ou no pós-parto, o chamado *Baby Blues*. Segundo a pesquisadora Vera Iaconelli, isso é até benigno, pois esse é um processo de adaptação, uma crise maturativa, uma transformação que muda tudo na mulher – seu corpo, seu trabalho, sua estrutura familiar e suas relações sociais. É como um luto que deve ser vivido. Isso não deve

⁹ Paternalidade é um termo cunhado inicialmente por Paul Claude Recamier, em 1961, em seus estudos sobre as patologias psiquiátricas mais severas da maternidade. Define maternidade como “[...] o conjunto dos processos psicoafetivos que se desenvolvem e se integram na mulher por ocasião da maternidade”. (SILVA, 2004, p. 9). Ao lado de maternidade, acrescentam-se os termos paternalidade e parentalidade.

ser confundido, no entanto, com depressão pós-parto, que é uma situação grave, requerendo o atendimento de um profissional, mas que, ao contrário do *Baby Blues*, atinge menos de 10% das mulheres. (O COMEÇO..., 2016, ep. 02).

Além da situação das mães, o documentário também se preocupa em apontar a importância da participação dos pais na vida e no desenvolvimento das crianças. O vínculo que o pai tem com o filho não parece ser algo tão imediato quanto o da mãe; é algo que precisa ser construído no dia a dia, no cotidiano. E, muitas vezes, isso esbarra em certos preconceitos presentes na própria sociedade. Segundo o depoimento de um pai,

Eu acho que cada mulher aprende diariamente a ser mulher. E cada homem aprende a ser homem. E como você aprende? Com as pessoas ao seu redor. Elas dizem: “Homem de verdade não troca fralda”, “Homem de verdade não segura criança.” E você pensa: “Eu quero ser homem, então não vou segurar meu filho.” E assim tem sido ensinado aos homens desde sempre. Mas agora, finalmente, as pessoas dizem: “Você tem que segurar seu filho. Trouxa é quem não segura o filho. Não seja ridículo. Tem que segurá-lo. “Para os homens, acho que isso é um grande alívio, pois é muito triste ouvir que não se deve segurar o filho. Elas não seguravam os próprios filhos! (O COMEÇO..., 2016, ep. 02).

Essa nova maneira de pensar a relação paterna é apresentada de uma maneira bem-humorada na cena da Figura 10. Vemos ali um adesivo na traseira de um carro que diz “homens que trocam fraldas mudam o mundo”. Essa é exatamente a mudança de perspectiva apontada pelo pai na citação anterior.

Figura 9 - “Homens que trocam fraldas mudam o mundo”



Fonte: O Começo... (2016).

Ou seja, os pais precisam derrubar essas barreiras de preconceito e ser mais participativos, mais atuantes, mais presentes na vida dos filhos, não como alguém que “ajuda” a mãe, mas que está efetiva e afetivamente envolvido na construção e no desenvolvimento da criança como um todo.

Esse episódio do documentário contribui para as reflexões acerca da Educação Infantil, já que, como demonstrado, durante os primeiros anos de vida, os pais desempenham um papel fundamental na transmissão a seus filhos de valores, normas, hábitos, rotinas e costumes. E tudo isso se reflete na rotina da escola, na qual a criança mimetizará todo esse conjunto de atitudes que influenciam no seu desenvolvimento pessoal e social. Nessa perspectiva, há crianças que se adaptam com melhor fluidez à rotina escolar, enquanto outras criam resistência, já que os padrões comportamentais com os quais tiveram contato em casa divergem muito dos da escola.

Diversos aspectos do ambiente modulam a trajetória de desenvolvimento do temperamento da criança, com impacto sobre o desenvolvimento social. Em particular, os estilos adotados pelos pais na educação dos filhos, suas características de personalidade, assim como as condições da estrutura de cuidados da criança, têm sido identificados como variáveis importantes nesse contexto. Por exemplo, um bebê mais vulnerável ao estresse pode ter essa vulnerabilidade aumentada se sua mãe tem dificuldade – ou sequer concebe a possibilidade – de distraí-lo das fontes de estresse. Em contrapartida, se a mãe pudesse acalmá-lo e distraí-lo, poderia não apenas obter um efeito imediato, mas também ensiná-lo a mudar o foco de atenção em situações semelhantes.

Fica claro, portanto, que o perfil dos cuidadores da criança é decisivo para que ela aprenda a ser construtiva afetivamente e flexível em suas ações motoras e atencionais. Pais explosivos e impacientes acabam criando filhos com perfil muito parecido, e o contrário também se aplica. Crianças resilientes são muitas vezes frutos de relações onde os temperamentos primam pela conciliação e pelo bem comum. Essas crianças aprendem melhor, pois seu ambiente cerebral consegue “abrir” mais conexões, já que estão dispostas ao contato com os demais e à busca de soluções.

No terceiro episódio, retorna-se à discussão acerca do aprendizado das crianças. A máxima é: “[...] os bebês são as melhores máquinas de aprender do universo.” (O COMEÇO..., 2016, ep. 03). Os bebês, desde muito pequenos, já estão percebendo tudo o que acontece ao seu redor, e aprendendo com isso. O senso comum diz que a criança deve se preparar para aprender um ano antes de ir para a escola. Mas o aprendizado já começa no berço. Há evidências, inclusive, de que eles já aprendem ainda dentro do útero. (O COMEÇO..., 2016, ep. 03). O comportamento dos pais, desde a gestação da criança, influencia diretamente no aprendizado dos filhos. A especialista em desenvolvimento infantil Joan Lombardi diz:

Eu acredito que quando observamos uma criança entrando na educação infantil, e ela é curiosa e ansiosa para aprender, essa criança teve experiências positivas antes da educação infantil, teve pais estimulantes e participativos. A criança que cresce num ambiente seguro, é saudável e bem nutrida, possui uma série de habilidades e uma série de interesses pela vida, por explorá-la, por brincar e por interagir socialmente com os outros que uma criança que não passou por essas experiências não possui. (O COMEÇO..., 2016, ep. 03).

O estímulo antes da idade escolar, antes dos três anos de idade, é crucial. E o lado emocional está diretamente ligado com o aprendizado. O Dr. Meltzoff descreve um experimento interessante: um adulto usava um bastonete para apertar uma campainha. Ao dar o bastonete para a criança, ela prontamente apertava a campainha com ele também. Mas, numa situação seguinte, outra pessoa entra na sala e briga com o adulto que apertou a campainha. Depois disso, a criança não a tocava mais, por ver que o adulto ficava bravo quando alguém o fazia.

O argumento apresentado aqui é o de que os processamentos emocional e social não são separados das habilidades cognitivas, mas estão totalmente conectados. “É como se o cérebro social ativasse outras capacidades ou as desativasse, dependendo do contexto social.” (O COMEÇO..., 2016, ep. 03). Ou seja, o envolvimento emocional com outras pessoas está intrinsecamente ligado com o aprendizado e o desenvolvimento cognitivo. Isso se justifica, pois as crianças crescem no meio de tradições sociais e artefatos culturais historicamente constituídos, o que faculta a elas beneficiar-se das habilidades acumuladas de seus grupos sociais e, a partir disso, adquirir e usar representações cognitivas na forma de símbolos linguísticos.

A pergunta, a partir de então, é: telas, *tablets* e dispositivos eletrônicos irão afetar de que forma as crianças? Não temos como saber. Isso só é algo ruim quando afasta as crianças do relacionamento com pessoas de verdade. “Um bebê que se senta na mesa com os seus pais com um tablete, ele não vai ver como as pessoas comem, ele não vai ver como as pessoas conversam, ele não vai ver como as pessoas têm prazer naquele momento. Então assim, é uma perda muito importante.” (O COMEÇO..., 2016, ep. 03).

Cabe adensar essa reflexão, considerando que novas formas de aprendizagem cultural, de artefatos culturais e de tradições comportamentais são resultado de modificações que se processam socialmente ao longo do tempo histórico. No caso de aparelhos eletrônicos como *tablets* e celulares, quando a criança observa o contexto ao seu redor e percebe que todos os seres humanos que a cercam estão sempre manuseando um aparelho, levando-o a diversos lugares, tendo atenção constante a tal dispositivo, ela reconhece a importância social que tem esse artefato e, em razão disso, logo mimetiza o comportamento dos sujeitos mais experientes.

Dessa forma, o papel dos pais é regular esse acesso das crianças a esse mundo digital, definindo como e por quanto tempo podem usá-lo. É essencial que a criança se relacione com pessoas e, mais ainda, que brinque com outras crianças. Ao brincarem entre si, as crianças estão experimentando como o mundo funciona. Elas se desenvolvem brincando, descobrindo o outro e os objetos ao seu redor. “A brincadeira é o espaço dela entrar no mundo pelas próprias descobertas. Primeiro pela sensação, pelo gesto, pelo aquilo que ela vai viver através do próprio corpo, então ela vai aprendendo as sensações no brincar.” (O COMEÇO..., 2016, ep. 03).

Nessa perspectiva, o filme corrobora o que já apontavam os estudos de Vygotsky (1998) ao salientarem a forte influência da brincadeira no desenvolvimento infantil, uma vez que é utilizada pela criança, de um lado, pela necessidade de ação; e, por outro, para satisfazer suas impossibilidades de executar determinadas ações ainda socialmente proibidas a ela.

Cabe salientar que não há a necessidade de espaços cheios de objetos pedagógicos e lúdicos, cheios de recursos caros e direcionados a fins específicos. O que mais estimula a criança é subverter os objetos, tornando-os brinquedos. “De uma perspectiva criativa, uma das coisas mais importantes de se dar a uma criança é nada. É permitir que inventem algo com o que tiver ao redor. E também incentivá-las a inventar mundos.” (O COMEÇO..., 2016, ep. 03). Cadeiras e lençóis podem virar barracas, casas e até uma vila, como é ilustrado na Figura 11.

Figura 10 - Crianças brincando



Fonte: O Começo... (2016).

Como apontado, brincar é a atividade principal da criança. Ao brincar, ela desenvolve atenção, memória, movimentação, equilíbrio e imaginação. Também é despertada sua curiosidade, e ela fortalece a confiança e a autoestima. Para isso, é importante, mais uma vez,

organizar o ambiente, oferecer também revistas ou livros, objetos e brinquedos. Nesse sentido, é pertinente criar situações para a criança olhar, brincar de correr, pular, saltar, empurrar ou puxar objetos – sozinha e também com outras crianças.

Os processos que levam as crianças a perguntarem “por quê?” são muito importantes – não pelas respostas em si, pelo conhecimento produzido, mas por possibilitar-lhes aprender a pensar por si próprias, por propiciarem a busca, mais do que o resultado. As crianças aprendem descobrindo as relações entre as coisas e, a partir delas, seus significados éticos e estéticos. Segundo Pia Rebello Brito, diretora global da UNICEF,

O brincar criativo tem tudo a ver com a resolução de problemas, pois requer novas formas de fazer alguma coisa, de pensar de maneira inovadora, de ser capaz de brincar com seu quebra-cabeça, suas bonecas ou o que quer que você tenha à mão de maneiras claras e criativas diferentes do modo tradicional de usá-los. O brincar criativo está relacionado não apenas com o que a criança interage, mas com o processo de aprendizagem, de tornar-se criativo e aprender a assumir riscos, às vezes falhar, mas aprender com isso e ter êxito. (O COMEÇO..., 2016, ep. 03).

Assustadoramente, essa capacidade das crianças de encontrar soluções criativas é reduzida em 50% assim que elas entram na educação primária. (O COMEÇO..., 2016, ep. 03). Isso mostra o quão engessado e desestimulador é o nosso sistema de ensino, que formata o pensar e o agir. Apesar disso, a escola ainda é o ambiente no qual as crianças podem se reconhecer, onde elas se sentem protagonistas. O desenvolvimento é um dos seus direitos, e a escola ainda é o ambiente que pode garantir isso de uma maneira mais democrática e igualitária.

Cabe problematizar, também, que as diferentes instituições reconhecem o papel da escola sob égides diferentes, e isso é determinante para que elas assumam ou não um papel central no desenvolvimento da criança. Essa compreensão do papel da escola, dentre outros pilares de uma educação de qualidade, fica evidenciada na construção dos currículos.

6.2 Em Defesa da Escola



Esta seção, intitulada *Em Defesa da Escola*, ocupa-se da noção de tempo livre enquanto tempo de exploração e de vivência. Assim, discuto a importância da escola como espaço por excelência para a prática desse tempo livre, noção que se afasta do pragmatismo e do utilitarismo característicos do nosso tempo.

A escola já foi uma fonte de tempo livre, onde o conhecimento era um bem comum – e a busca por aperfeiçoamento, uma constante. A partir da segunda metade do século XX, a própria existência da escola foi posta em questão por radicais, segundo os quais as raízes do mal estavam na própria educação escolar, sendo a escola acusada de ultrapassada.

De fato, muitos pensadores consideram que a instituição escolar não é um ambiente essencial ao aprendizado – tanto que, atualmente, ela dá sinais de desgaste profundo, mostrando-se anacrônica. Porém, tempo livre e conhecimento como bem comum devem ser-lhe atributos permanentes. A escola consiste em “[...] uma sociedade que provê tempo e espaço para renovar a si mesma.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 6). E essa renovação é possível, pois, sendo histórica, a escola tanto corre risco de desaparecimento como também apresenta plenas condições de se reinventar.

Uma das muitas acusações que pesam sobre a escola é a da alienação. Para muitos, ela não prepara suficientemente para o mercado; para tantos outros, ela se volta excessivamente para ele: “O foco no currículo escolar não permite, de modo algum, uma conexão real com o

mundo, tal como este é experimentado pelos alunos.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 8). Por seu tentáculo mercantil, a escola também é acusada de corrupção e abuso de poder, assim facilitando a desigualdade social.

Além disso, há a acusação da desmotivação juvenil. O sistema de ensino-aprendizagem não seria atrativo, nem deixaria claro o porquê de aprender. Seria, em suma, conservador. A escola também seria ineficaz e propiciaria baixo potencial de empregabilidade, carecendo de boa gestão e organização, como empresa que é. Observa-se, portanto, que, para alguns críticos, a boa escola é aquela que propicia ótimo desempenho de aprendizagem individual. Para tanto, prega-se a necessidade de se restabelecer sua finalidade tradicional.

Dois problemas parecem advir dessa concepção: primeiramente, a função social da escola é reduzida diante de uma mera certificação de qualidade da aprendizagem. Em segundo lugar, a aprendizagem, contemporaneamente, não se limita mais ao tempo e ao espaço escolar e, via tecnologia, pode adaptar-se às necessidades individuais do aluno. “Isso significa que a classe, como uma tecnologia de comunicação que traz consigo a passividade, o tédio e constantes desapontamentos [...] é tornada obsoleta.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 15).

Para compreender melhor o que é uma escola, é importante fazer algumas considerações. Inicialmente, ressalto que ela é uma invenção política da Grécia antiga, contexto em que objetivava conter os privilégios dos aristocratas e militares para reverter a desigualdade natural. E assim a instituição o fazia, ao fornecer tempo livre, não produtivo, àqueles que não o detinham: “O que a escola fez foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade quanto da família.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 17).

Esse tempo foi e é necessário, na medida em que os momentos de relaxamento acabam transformando-se também em tempo produtivo, voltado à economia e à geração de capital. Como explicam Masschelein e Simons,

A escola oferece o formato (ou seja, a composição particular de tempo, espaço e matéria, que compõe o escolar) para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições (desiguais) associadas. E é esse formato de tempo livre que constitui a ligação comum entre a escola dos atenienses livres e a coleção heterogênea das instituições escolares [...] da nossa época. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 18).

É correto, portanto, afirmar que o professor trabalha em um mundo não produtivo. Assim, necessita ter habilidades específicas e diferentes das comumente exigidas aos demais trabalhadores. Talvez a principal delas seja a capacidade de promover a suspensão – seja do tempo passado e futuro, seja do espaço da família, do mercado, ou da sociedade em geral. “Talvez isso

seja o que é ensinar: prescindir do pensamento ilusório, garantindo que cada aula é uma chamada de despertar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 22), até que o auxílio do professor possa ser dispensado. Diante disso, pode-se afirmar que a escola não tem uma finalidade específica.

Uma vez que o tempo escolar não se converte em produtivo, a escola torna-se profana, pois é desligada de seu uso habitual. É o conhecimento não a serviço do seu uso aplicado, mas do conhecimento em si, do estudo. Assim, “[...] o que é tratado na escola está enraizado na sociedade, no cotidiano, mas transformado pelos atos simples e profundos de suspensão (temporária) e profanação.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 25).

Não se deve pensar, no entanto, que esse exercício de suspensão não exija disciplina e método. É justamente essa desconexão entre objeto e função que motiva as acusações de que a escola não prepara para o mundo real. No fundo, para esses críticos, o mundo real nada mais é que o mundo da aplicabilidade e da produção. Esse desencontro de expectativas está ligado à diferença entre formação e aprendizagem. Na primeira, ocorre uma transcendência; na última, uma ampliação do que já existe.

Isso torna possível para a escola, na medida em que consegue fazê-lo, abrir o mundo para o aluno. Isso significa, literalmente, que algo é tornado parte do nosso mundo e (in)forma o mundo [...]. Quando algo se torna parte do mundo, isso não significa que se torna um objeto de conhecimento [...], mas sim que se torna parte do mundo em que/pelo qual estamos imediatamente envolvidos, interessados, curiosos, e assim também algo que se torna um interesse. Poderíamos dizer que não é mais um “objeto” (inanimado), mas uma “coisa” (viva). (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 31).

Por essa razão, a atenção (mais que a motivação) é atributo crucial na escola, pois só indivíduos atentos podem perceber objetos destacados de seu uso como reais – é quando algo fora de nós passa a nos tocar. Então, a escola é também um tempo/espço de interesse. Nesse sentido, a tecnologia auxilia nesse tempo/espço, dando-lhe corpo e facilitando o seu funcionamento – garante concretude ao fazer escolar. No entanto, a atenção não opera sozinha. Essa condição faz da escola um ambiente de trabalho que envolve uma construção e reconstrução permanente dos processos de ensino e de aprendizagem.

Na análise final, o significado dessas [...] técnicas não se aloja em algum fim último – elas são, de certa forma, “infinitas”. Sua importância reside, precisamente, na própria experiência de ser capaz de começar, que se repete de novo e de novo. Em suma, é a experiência de recomeço. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 38).

No que tange às desigualdades, contrariamente a muitos estudos, acredita-se que a escola é um lugar de possibilidades justamente por não ter um fim último. Além do mais, sua premissa é de que todos são igualmente capazes. Por isso, “[...] coloca a todos numa posição

inicial igual e fornece a todos a oportunidade de começar [...]” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 44), considerando sempre, ressaltando, as individualidades e especificidades de cada um. Nesse âmbito, toda tendência de homogeneização é uma convenção para facilitar os trabalhos em sala de aula, “[...] porque a escola é um tipo de vácuo no qual é dado tempo aos jovens e aos alunos para praticarem e se desenvolverem.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 46).

Também o professor é um ator fundamental no ambiente da escola. Entende-se que, para ser um bom profissional, ele precisa amar, além da matéria que ministra, os alunos e o processo de descoberta do conhecimento, no qual deve guiá-los sempre conjuntamente. Isso é necessário porque “[...] o modelo escolar contribui para a construção da comunidade em si, e é o tempo e o lugar em que a própria experiência de comunidade está em jogo. E isso nos leva à questão do chamado significado social da escola.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 53).

Nessa discussão, cabe um deslocamento: em vez de questionar a função da escola para a sociedade, é importante indagar sobre o papel que tem essa sociedade para a escola. Afinal, ambas têm uma ligação intrínseca e se retroalimentam. Talvez falte àquela o entendimento de que a escola não serve para responder a imperativos, e sim para apresentar possibilidades. “Não é de estranhar que a função mais básica da escola seja transmitir ‘conhecimentos básicos’ e ‘habilidades básicas’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 58) – acrescenta-se a isso a função de testagem de limites.

Nesse contexto, o pedagogo pode ser definido como aquele a quem cabe “[...] fazer do tempo livre uma realidade.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 60). Assim, a escola, enquanto instância pedagógica, não socializa nem transmite valores – essas tarefas são da família –; ela abre possibilidades e oferece a oportunidade de diálogo com o mundo, de engajamento em algo que nos interessa. Nesse sentido,

O elemento democrático – e político – da educação está localizado nessa dupla experiência do mundo como um bem comum e do “eu posso” (em oposição a “eu devo”) [...] está na “libertação” do mundo (ou das coisas e práticas) de tal maneira que o indivíduo (como um cidadão) se sinta envolvido no bem comum. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 62).

Então, pode-se dizer que o bom professor deve permitir à criança viver a infância em sua plenitude, criando espaços comuns de igualdade, de troca, de construção, de experiência. Tais espaços têm sido colonizados pela tentativa de domaçaõ da escola e da docência pelo imperativo do mercado. Segundo Masschelein e Simons, “[...] a domaçaõ é conseguida fazendo-se do objetivo fixado o critério para determinar os recursos apropriados e o uso adequado desses recursos.” (2014, p. 78). Nesse cenário, o professor, encarregado de desestabilizar a ordem

estabelecida por meio do distanciamento, do questionamento e da suspensão, causa tanto admiração quanto suspeita. Justamente em razão disso, esse ator fundamental da instituição tende a ser neutralizado e considerado um mero funcionário da empresa-escola, “[...] e seu trabalho passa a ser sem amor e privatizado.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 87). Dessa forma, esvazia-se a noção de escola como lugar público voltado ao bem comum.

Mais especificamente, destacam-se três meios para a domaçaõ do professor por profissionalizaçaõ: a substituiçaõ da sabedoria pela competênciã especializada, baseada em método e cientificismo; o realismo dessa expertise, ou seja, a capacidade de converter esse conhecimento em intervenções concretas; e o estar a serviço da demanda. “Isso implica que o professor é chamado para assumir uma atitude focada exclusivamente em resultados, crescimento e lucro – e para, continuamente, justificar suas ações nesse sentido.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 92). Em síntese, o docente deve buscar o tempo produtivo, não o livre, abandonando sua responsabilidade pedagógica.

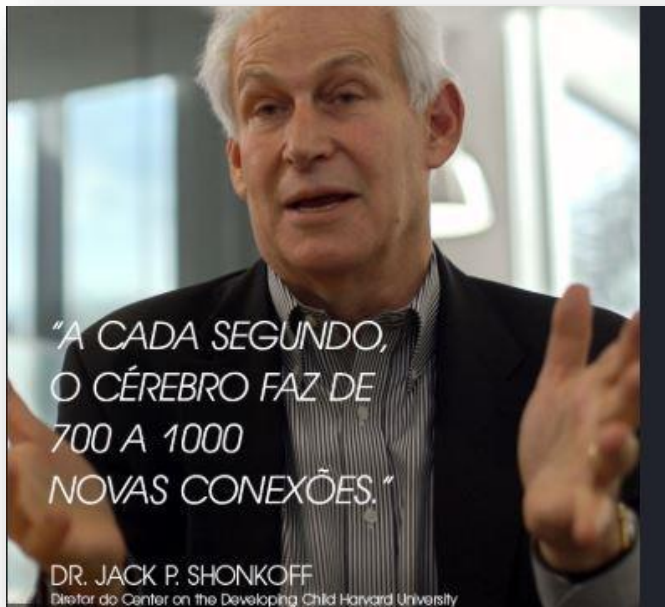
Pela via da flexibilizaçaõ, a domaçaõ docente opera “versatilizando” o perfil profissional do professor. “É criada uma imagem ideal do professor como multitarefa omnivalente” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 96), como profissional permanentemente treinado e atualizado. Também ocorre um processo de padronizaçaõ, o qual torna todo professor substituível, calculista, “sem alma”. Diante de tudo isso, resta a certeza de que a escola está sob ameaça. A final, a substituiçaõ do tempo livre pelo produtivo arranca-lhe a igualdade e o comunismo (seus pilares) e a transforma em um empreendimento profissional comprometido com resultados:

[Com] esse foco na aprendizagem [...] o indivíduo se vê confrontado com uma ameaça radical a partir de dentro. Afinal, se a escola realmente consistisse na aprendizagem, seria preciso provar que na escola a pessoa aprende melhor, mais, ou de uma maneira diferente do que fora dela. E isso está se tornando cada vez mais difícil de fazer. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 103).

Logo, há que se voltar o foco ao tempo livre, à igualdade e ao bem comum, declarando que a escola não é e não pode ser usada como arma para reverter a crise da economia capitalista. “Não se trata tanto de ‘desacelerar’ – embora isso possa ser um resultado – mas sim de experimentar exercícios que não são dirigidos desde o início para um resultado específico.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 104). Para tanto, um grande desafio cabe ao currículo, cuja função será de determinar o que é digno de ser considerado bem comum. “Isso exige experimentaçãõ no projeto de um tempo e espaço que enfatize a capacidade do mundo (da coisa, do assunto) de emergir e não de um tempo e espaço focado nas [supostas] necessidades dos indivíduos.” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 106).

A propósito do bem comum e da experimentação, cabem duas ressalvas: tornar uma informação comum é diferente de torná-la disponível. No primeiro caso, trata-se de possibilitar seu uso enquanto objeto de estudo. No último, de poder fazer dela um meio cujo fim é a utilidade para o mundo produtivo. Quanto à experimentação, ela deve ser oportunizada não só aos alunos, mas também aos professores. Deve-se permitir que eles vivenciem novas experiências pura e unicamente para experimentar outras possibilidades, sem que elas tenham algum valor agregado à sua formação profissional.

6.3 Sobre o Currículo



A presente seção é dedicada à reflexão acerca de questões relacionadas ao currículo para a Educação Infantil. Inicio a discussão a partir da conceituação de currículo e de sua respectiva função, pontuando, paralelamente, apontamentos que devem ser considerados para a sua compreensão e elaboração. Em seguida, volto o foco à Educação Infantil, mais especificamente à necessidade de que o currículo dessa etapa leve em consideração as especificidades da infância. É nesse momento da discussão que abordo as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. Ainda na linha do que se pode chamar de “inovações curriculares”, apresento as principais concepções dos campos da experiência e de Reggio Emilia enquanto práticas pedagógicas e curriculares diferenciadas e mais adequadas ao aprendizado infantil. Elas têm como uma proeminente característica a valorização da experiência cotidiana, a qual tem seu significado atravessado pelo tempo e pelo espaço, além da rotina.

De forma geral, o termo currículo deve ser entendido enquanto resultado de um processo histórico e social marcado por conflitos, contradições e rupturas. Nessa perspectiva, o currículo apresenta-se como uma das questões mais cruciais da educação na atualidade. Primeiramente, porque é uma prerrogativa dessa área do conhecimento científico, já que “Nenhuma outra instituição [...] tem um currículo no sentido em que escolas, faculdades e universidades têm.” (YOUNG, 2014, p. 197). Em segundo lugar, porque sobre ele incide a importante função de determinar o que deve ser aprendido em uma instituição educacional.

Conceitualmente, pode-se dizer que o currículo é a forma do conhecimento educacional especializado e responde pelo tipo de educação recebida pelos cidadãos. Para entendê-lo em toda a sua complexidade, porém, é preciso levar em conta uma série de fatores. É fundamental ter em mente que currículo está intrinsecamente ligado a conhecimento. Afinal, o último é a matéria-prima do primeiro. Prova disso é que se convencionou afirmar, a propósito, que um bom currículo é aquele que abarca “[...] o melhor conhecimento que temos em qualquer campo.” (YOUNG, 2014, p. 197).

Por sua vez, o conhecimento está a serviço do aprendizado. A ciência postula que o aprendizado é a mais básica atividade humana. Aprendemos que uma finalidade predeterminada, e seja qual for, tem a ver com a produção de conhecimento. Como não é a-histórico, o conhecimento acompanhou a complexificação da vida ao longo dos tempos. E, se é verdade que o conhecimento tem a ver com aprender, necessariamente, passa também por ensinar.

Currículos são ferramentas usadas na tarefa educativa, a qual, sendo prática, “[...] trata de fazer coisas com e para os outros” (YOUNG, 2014, p. 197). Como nos diz Silva,

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, via gem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 1999, p. 150).

Diante disso, é possível ter uma noção mais clara do que e de qual é a função do currículo. Trata-se do dispositivo que dá forma a um conhecimento especializado, organizado para ser socializado. Essa especialização se apresenta de duas maneiras: em relação às fontes disciplinares, já que esse conhecimento é produzido por especialistas em diferentes áreas; e em relação aos grupos de aprendizes, uma vez que todo currículo é elaborado para grupos específicos de aprendentes que já possuem um repertório prévio.

É aqui que residem duas importantes características do currículo. Primeiramente, a função de socializar o conhecimento com um grupo determinado exige um trabalho de recontextualização. Esse conhecimento especializado e chancelado precisa ser incorporado à realidade de sujeitos

distintos e detentores de outras formas de conhecimento, a fim de promover uma “ascensão epistêmica”. (YOUNG, 2014, p. 201). Em segundo lugar, como não é a-histórico, o currículo representa um “[...] sistema de relações sociais e de poder com uma história específica.” (YOUNG, 2014, p. 202). Logo, o trabalho de recontextualização não é neutro e pode servir como uma ferramenta de poder útil tanto à superação quanto à manutenção das desigualdades.

Uma espécie de antídoto a essa falta de isenção é oferecida pelas Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2013), documento que se mostrou fundamental e estratégico

[...] ao estimular o diálogo entre os elementos culturais de grupos marginalizados e a ciência, a tecnologia e a cultura dominantes, articulando necessidades locais e a ordem global, chamando a atenção para uma maior sensibilidade para o diverso e o plural, entre o relativismo e o universalismo. (BRASIL, 2009).

De acordo com as DCNEI, o currículo da Educação Infantil deve representar

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2013, p. 86).

As DCNEI elencam alguns pressupostos fundamentais à elaboração do currículo para a primeira etapa da educação básica, a começar pela concepção de criança que deve orientar o trabalho. Em primeiro lugar, ela deve ser percebida de forma integral em suas “[...] dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural”. (BRASIL, 2013, p. 86). Além disso, precisa estar no centro do processo e ser considerada enquanto sujeito histórico e detentor de direitos.

Em suma, a criança precisa ser reconhecida enquanto um ser ativo, que

[...] busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso. (BRASIL, 2013, p. 86).

Nesse contexto, a interação é um conceito-chave. Afinal,

[...] as crianças aprendem coisas que lhes são muito significativas quando interagem com companheiros da infância, e que são diversas das coisas que elas se apropriam no contato com os adultos ou com crianças já mais velhas. Além disso, à medida que o grupo de crianças interage, são construídas as culturas infantis. (BRASIL, 2013, p. 87).

Algumas condições devem ser levadas em conta no estabelecimento de um currículo para a Educação Infantil. Entre elas, destacam-se: a indissociabilidade entre educar e cuidar; o combate a toda e qualquer forma de discriminação; o reconhecimento e a valorização das pluralidades; a prevenção e o combate às formas de violência infantil; a qualidade da educação ofertada; o diálogo com as famílias e a comunidade escolar, que devem participar ativamente da vida na escola; o estabelecimento de processos avaliativos que permitam “[...] acompanhar e repensar o trabalho realizado [...]” (BRASIL, 2013, p. 95) com as crianças; e a criação de estratégias adequadas às transições vividas pelo pequeno discente durante a primeira etapa da sua trajetória escolar.

Diante do exposto, evidencia-se, sinteticamente, que o currículo da Educação Infantil deve servir de subsídio a um professor mediador, ao qual cabe viabilizar espaços e condições para que a criança vivencie experiências que a auxiliem nas descobertas e explicações sobre o mundo. Para tanto, interação, relação, experimentação, cotidianidade e coletividade precisam ser palavras de ordem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que define os direitos de aprendizagem dos estudantes brasileiros. A BNCC é um documento de caráter normativo que tem como objetivo a promoção da equidade educacional, determinando com clareza o que todos os alunos brasileiros têm o direito de aprender, servindo de referência para os currículos de todas as redes escolares, públicas e particulares, bem como para a elaboração de materiais didáticos e para a formação de professores. É o que se pode ler neste trecho do documento:

Resolução CNE/CP no 2/2017 Art. 1º A presente Resolução e seu Anexo instituem a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito das crianças, jovens e adultos no âmbito da Educação Básica escolar, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares. (BRASIL, 2017, p. 4).

A BNCC impacta em diversas dimensões da Educação Básica, constituindo-se em fio condutor para uma ampla reforma das etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da educação brasileira. Para além da revisão dos currículos e projetos pedagógicos das escolas, ela deve servir de base para a reorganização dos processos de formação inicial e continuada de professores, para a redefinição dos materiais e recursos didáticos (entre eles os livros didáticos), do sistema de avaliação da Educação Básica e da organização da escola.

Uma das mais importantes mudanças trazidas pela BNCC diz respeito ao reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa essencial da escolarização no Brasil. A partir disso, o documento estabeleceu seis direitos de aprendizagem às crianças. O primeiro

deles é o direito à convivência com outras crianças e adultos no intuito de conhecerem a si mesmas e aos outros e a aprender a respeitar as diferenças. O segundo é o direito à brincadeira, recurso lúdico que estimula a criatividade, a imaginação e experiências das mais diferentes ordens, como racionais, corporais, emotivas, expressivas e outras. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017), a brincadeira é indispensável e deve ser planejada, viabilizada e supervisionada pelo professor. O terceiro direito assegurado pela Base é o de participar da vida escolar como um todo. Ele inclui desde as atividades cotidianas, como a escolha das brincadeiras e dos materiais, até a gestão da escola enquanto instituição. Na sequência, aparece o direito à exploração, que se refere ao escrutínio real e concreto, sensorial, das coisas e das situações, motivado fundamentalmente pela curiosidade. Por fim, tem-se o direito de expressão – de ideias, opiniões, sentimentos, desejos e afins – e o direito a conhecer a si próprio, “[...] construindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento.” (BRASIL, 2017, p. 36).

Dessa forma, evidencia-se que a Base Nacional Curricular diferencia-se das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 2002), uma vez que acentua o protagonismo da criança, estendendo-o para além da interação e situando-o no plano da criação e da modificação da realidade. Com isso, desenha um currículo baseado em direitos de aprendizagem e organizado a partir dos *campos da experiência*.

A propósito destes, é importante esclarecer que tais campos não compõem uma espécie de currículo próprio da Educação Infantil. Diferentemente, seu objetivo é auxiliar o professor a planejar as atividades para cada fase ao indicarem quais experiências fundamentais ajudam na garantia plena do desenvolvimento saudável e dos direitos de aprendizagem das crianças. Na BNCC¹⁰, durante a etapa da Educação Básica, os direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 25) (conviver, explorar, participar, brincar, expressar e conhecer-se) e os campos de experiência substituem as áreas do conhecimento, que são trabalhadas no Ensino Fundamental.

Como mencionado, os *campos de experiência* existem para nortear e apoiar o planejamento pedagógico dos docentes. Eles buscam assegurar que o aluno tenha espaço, tempo e liberdade para se expressar, e que o professor possa acompanhá-lo nessa trajetória. Ou seja, as práticas docentes devem se alinhar aos interesses e necessidades da criança para que exista, de fato, uma vivência educativa. Vale ponderar, aqui, que esses interesses se referem não apenas

¹⁰ É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que a Base traz contribuições importantes para a área da Educação, ela merece ser problematizada, a exemplo do que muitos autores fazem. Mas, em função do escopo do presente estudo, não aprofundei tal questão.

a demandas pautadas nas experiências mais imediatas, mas também às suas necessidades enquanto cidadãos e sujeitos de direito.

Cada campo tem seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Portanto, as unidades temáticas, habilidades e objetos de conhecimento são prioridades na etapa seguinte. Nesse cenário, a escola precisa garantir o acesso às competências gerais estipuladas pela Base, tendo como objetivo um cenário educacional mais justo e igualitário em todo o país.

Quanto ao ensino por *competências*, trata-se de um termo em disputa que vem sendo significado de formas distintas, remetendo a autores como Chomsky e Piaget, bem como a novas formas de produção, entre outras possibilidades de entendimento. Esses sentidos circulam bastante, em diversas esferas de debate da BNCC; e a noção de competência como “[...] mobilização de conhecimentos [...], habilidades [...], atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana” (BRASIL, 2017, p. 8) é materializada, ao longo do documento, como meta a ser atingida.

Quanto à menção ao cenário educacional mais justo e igualitário em todo o país, como objetivo da proposição da Base, cabe ponderar que esse objetivo parece bastante audacioso, considerando as implicações de outras áreas da conjuntura social que, evidentemente, escapam às práticas pedagógicas propriamente ditas.

Com base no postulado de que “[...] a aprendizagem da criança se dá nas situações cotidianas, sempre de forma integrada, em contextos lúdicos, próximos às práticas sociais” (BRASIL, 2017, p. 16), os campos da experiência, em número de cinco, apresentam objetivos traçados a partir de três grupos etários distintos: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Resumidamente, a Base (BRASIL, 2017) apresenta os campos de experiência conforme a seguinte subdivisão:

1. *O eu, o outro e o nós* – vinculado às experiências de identidade, sociabilidade, pertencimento e alteridade. Tem como objetivo a construção da identidade e, por consequência, da subjetividade da criança. As experiências se relacionam, portanto, ao autoconhecimento e à promoção de interações positivas com professores e demais colegas. A noção de pertencimento ao grupo e a valorização das diversas tradições culturais também são objeto desse campo. Nessa perspectiva, é o convívio com os demais que permite à criança desenvolver suas formas de pensar, sentir e agir, levando-a a compreender, também, outros modos de vida e pontos de vista. Ainda nesse campo, fica evidente o desenvolvimento da autonomia, da empatia e da interdependência para com o meio natural e social, a partir do contato com grupos sociais e culturais diversos.

2. *Corpo, gestos e movimentos* – enfatiza experiências pautadas na exploração corporal do espaço, como as brincadeiras. Compreende conhecimentos espaciais e de linguagens e o faz de conta. Esse campo foca em atividades e situações que exploram o uso do espaço em relação

com o corpo, por meio de variadas formas de movimento. A partir dessas experiências de reconhecimento do próprio corpo, na relação com o espaço, o aluno pode construir referências de como ocupar o mundo. Situações que priorizam o faz de conta também integram esse campo, pois, a partir de narrativas de teatro e literatura, por exemplo, são exploradas diferentes linguagens artísticas e culturais, como a música e a dança, capazes de expandir as formas de expressão corporal das crianças.

3. *Traços, sons, cores e formas* – ressalta a arte e a estética, sobretudo as manifestações musicais, ligadas ao ritmo e à melodia. Esse campo valoriza o contato recorrente das crianças com variadas manifestações culturais, artísticas e científicas, agregando, também, o contato com as linguagens visuais e musicais. A partir dele, os alunos são incentivados a desenvolverem experiências de expressão corporal por meio da intensidade dos sons e ritmos melódicos, além de atividades com escuta ativa e criação de melodias. Nessa perspectiva, são trabalhados a ampliação do repertório musical, a identificação das preferências artísticas, os diferentes instrumentos e objetos sonoros, a habilidade de reconhecer a qualidade do som, a capacidade de improvisação e o contato com as festas populares.

4. *Escuta, fala, pensamento e imaginação* – dedica-se às experiências com a linguagem oral e a comunicação humana, incluindo a leitura e a escrita. Tem como objeto o desenvolvimento da oralidade, ampliando as formas de comunicação da criança em situações sociais. Fazem parte desse campo, por exemplo, as experiências com cantigas, parlendas, brincadeiras de roda e conversas. Também são objeto desse campo as experiências com leitura de histórias, já que elas incidem no desenvolvimento do comportamento leitor, da imaginação e da representação e servem como prenúncio para o contato com a cultura escrita. Em relação às experiências gráficas, elas são contempladas em atividades que se ocupam do uso cotidiano da escrita em contextos significativos da imitação do ato de escrever, em encenações e situações de faz de conta e na criação de atividades nas quais as crianças possam se desafiar a ler e escrever de maneira espontânea, como a escrita de listas, por exemplo, com o auxílio do professor.

5. *Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações* – privilegia o raciocínio lógico, as expressões numéricas e as noções de causa e efeito. Ocupa-se da construção das noções de espaço em situações estáticas (a noção de perto e longe, por exemplo) e dinâmicas (como para frente e para trás). Isso colabora no reconhecimento corporal e na percepção espacial por parte da criança, a partir do seu próprio corpo e dos objetos ao seu alcance. Experiências no âmbito das relações de tempo também são objeto desse campo, além de noções de tempo físico, estações do ano, ritmos biológicos e cronológicos, bem como os fundamentos de ordem temporal e histórica. O campo agrega, por fim, a viabilização de situações que

abarcam as transformações dos diferentes modos de viver em outras épocas e outras culturas, para que as crianças possam compreender a ideia de causalidade a partir dos variados tipos de materiais, situações e objetos e também da própria instituição da história.

Outro postulado caracteriza os campos da experiência. Para essa corrente pedagógica, “Não é a idade que determina saberes e conhecimentos a serem apreendidos. E do percurso histórico da experiência *no* mundo e *com* o mundo, na temporalidade das interações com as coisas e com os outros, que emerge a compreensão de distintos mundos.” (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 192). Campos de experiência são, portanto, as vivências pelas quais as crianças poderão interagir e se expressar, convivendo com situações que permitam a elas explorar, pesquisar, imaginar e se movimentar.

Junto aos direitos de aprendizagem garantidos pela BNCC, os campos da experiência representam ideais com os quais eu concordo, tais como a necessidade de uma educação na qual a criança seja a protagonista e entendida como sujeito integral ativo, que aprende por meio da interação com objetos e pessoas – mas que também vá além disso, participando da criação e da modificação da realidade de forma sempre aberta ao plural e ao diverso. Nessas condições, ensinar-aprender representa o potencial pedagógico do atendimento aos anseios e necessidades – especialmente o brincar – das crianças apresentados no contexto da cotidianidade.

6.4 Experiência e Cotidiano



Ao refletir a respeito das relações entre a BNCC e os campos de experiência, é importante destacar, novamente, que a Base e o currículo não são a mesma coisa. A Base é o que dá o direcionamento para o desenvolvimento do currículo, que, por sua vez, é discutido pelas redes municipais, estaduais e particulares de ensino, bem como pelos docentes e gestores de cada escola. Com suas especificidades e diferenças, tanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) quanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sinalizam a necessidade de repensar o currículo contemporâneo da Educação Infantil.

Sem desconsiderar as necessidades pedagógicas que visam à formação integral dos estudantes, é preciso considerar que, além dos conhecimentos próprios das diversas áreas de conhecimento, há outras necessidades constitutivas da infância que precisam ser consideradas. Por essa razão, insiste-se na necessidade da elaboração de currículos dissociados do Ensino Fundamental, que respeitem e deem voz aos profissionais da Educação Infantil, bem como às crianças. Nesse contexto, faz-se necessário

[...] um currículo comprometido com o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, que desperte a curiosidade, o entusiasmo, a pesquisa, respeitando sempre o tempo de cada um, assim como suas emoções, suas hipóteses e seus conhecimentos prévios, a fim de que as crianças se desenvolvam de forma integral, conhecendo e aprendendo sobre si, os outros e o mundo. (VERÍSSIMO, 2018, p. 78).

Já é sabido que o currículo emerge como um importante articulador do que deve ser ensinado e do modo como esse ensino deve ocorrer. Contudo, é importante ressaltar que ele não deve ser um compêndio de conhecimentos preexistentes, mas produzir elementos e significados a partir da interação educacional.

O que o exame de muitas propostas curriculares tem mostrado é que os conhecimentos selecionados para fazerem parte da experiência curricular geralmente estão organizados em blocos que não se comunicam uns com os outros. Os conteúdos são organizados a partir de uma distribuição artificial – as disciplinas – e acabam sendo trabalhados com as crianças de forma fragmentada - aos pedaços – como se fossem farrapos. (FELIPE, 2007, p. 19).

Na tarefa de fazer frente a essa situação, dois conceitos são estratégicos: experiência e cotidiano. Por isso, ainda que os *campos de experiência* tenham sido apresentados na seção anterior, além da menção à necessidade de um olhar para o cotidiano, ao longo deste estudo, é necessário um aprofundamento de ambos os conceitos.

Conceituar experiência não é tarefa fácil. Algumas pistas, entretanto, podem ser encontradas na obra de Dewey. De acordo com o autor, “[...] uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui

seu ambiente.” (DEWEY, 2010b, p. 45). Logo, percebe-se que a experiência pressupõe intercâmbio, interação entre o indivíduo e seu meio social. Essa troca provoca modificações nos interagentes. A qualidade dessas transformações, por sua vez, depende de outros fatores. São eles que vão estabelecer uma espécie de filtro das experiências e separar aquelas que nos modificam mais intensamente. Nas palavras de Dewey (2010a, p. 112), as experiências singulares são aquelas possuem “[...] uma qualidade ímpar que perpassa a experiência inteira, a despeito da variação das partes que a compõem.”

Outra característica da experiência, de acordo com o autor, é a continuidade. Ocorre que toda experiência carrega algo das experiências anteriores ao mesmo tempo em que modifica, de algum modo, a qualidade daquelas que ainda estão por vir. Por essa razão, “[...] a unidade da experiência só pode ser expressa pela experiência.” (FOCHI, 2013, p. 29).

Como um elo entre a interação e a continuidade, surge mais um dos princípios da experiência. Trata-se do hábito, processo de transformação entre meio e organismo que consiste em reconstruir o que se tem e afetar quem sofre e quem pratica a experiência, bem como a qualidade das experiências vindouras.

O hábito deweyano, como uma ideia de incorporação, leva a compreender, por exemplo, que os gestos, os olhares, as palavras, os ritmos e os modos de organizar a vida das crianças pequenas configuram-se, para elas, como experiências que vão construindo narrativas para os seus percursos de vida. (FOCHI, 2013, p. 30).

Diante disso, pode-se falar em um quarto princípio: o da estética. Afinal, a experiência estética não é uma contemplação passiva. Diferentemente, exige do sujeito uma postura ativa e dinâmica. Assim o é, pois “[...] o caráter ordeiro da experiência estética não é imposto de fora para dentro, mas feito das relações das interações harmoniosas que as energias têm entre si. A arte não leva à experiência, ela já é uma experiência.” (DEWEY, 2010a, p. 41).

A partir da interação, da continuidade, do hábito e de como estes ajudam a propiciar a experiência estética, a noção de experiência ganha contornos mais sólidos e claros e se constitui em um ótimo meio para se pensar a educação. É essa noção de experiência – enquanto contato, troca e ação com e sobre o meio – que norteou o presente estudo. Dessa forma, entendendo por experiência os conteúdos e situações apreendidos nessa interação, os quais, graças à sua continuidade, serão incorporados, repetidos e modificados constantemente, na qualidade de hábitos norteadores e modificadores das ações no cotidiano escolar.

A noção de experiência é tributada a Dewey, autor conhecido por combater os dualismos, especialmente aqueles que opõem, de um lado, teoria e prática e, de outro, arte e ciência. Reconhecido por seus estudos sobre a arte, o autor reserva a ela um lugar especial, o

da experiência. De acordo com ele, a arte está ligada às experiências cotidianas. Dessa forma, “[...] a experiência estética brota da ordenação segundo padrões que surgem na interação entre organismo e meio.” (DEWEY, 2010b, p. 84). Portanto, “[...] a experiência é a arte em estado germinal.” (DEWEY, 2010b, p. 84).

O autor chama a atenção para o papel dos sentidos e a sua contribuição ao intelecto. Segundo ele, a mente extrai e preserva significados oriundos da interação que se dá pela via sensorial, pelo contato do homem com o meio. E, assim como estímulos orgânicos são fundamentais à vida por servirem de base à expressão humana, a arte une impulso e significação, necessidade concreta e produção material; dessa forma, possibilita a experiência completa, aquela que “[...] inclui o fazer, o ver, o expressar.” (ARAÚJO, 2011, p. 110).

Por essa razão, evidencia-se que a experiência estética não é puramente interior. Ela inscreve-se tanto no prático quanto no intelecto, sem deixar de lado a emoção, sem a qual não há arte, apenas habilidade. Em suma, “[...] significado na arte reside na expressão de uma experiência.” (DEWEY, 2010b, p. 184). Em virtude de tal condição, o autor

[...] apela à importância de uma recuperação da relação de continuidade entre a obra de arte, perspectiva enquanto forma de experiência intensificada do real, e o conjunto de acontecimentos e vivências que cada um de nós reconhece como constituindo, no seu sentido mais amplo e geral, a *experiência humana*. (DUARTE, 2017, p. 161).

Assim, o significado da arte deve ser buscado na vida cotidiana, contexto em que, por excelência, ela chama a atenção, mobilizando os sentidos.

Não é por acaso que as formas de expressão que mobilizam e estimulam o homem moderno (o jazz, a banda desenhada, o cinema, etc.), são aquelas que ele não encara como estando integradas no universo institucionalizado das *belas artes*, mas ligadas diretamente às coisas e às experiências do quotidiano (DUARTE, 2017, p. 162).

O sujeito que interage com a arte é ativo e, à medida que a observa e ressignifica, está experienciando-a. A experiência, por sua vez, ganha materialidade por meio da articulação entre prática (a observação, o contato visual), pensamento (ressignificação) e emoção. Daí que, para Dewey, a arte é o “[...] local privilegiado para o irromper de diferentes níveis de significação, intensidades e emoções.” (DUARTE, 2017, p. 163). Segue o autor:

A experiência estética celebra o momento no qual o passado atua sobre o presente, reforçando-o e transformando-o, fazendo aparecer o futuro como uma espécie de *halo*, um *porvir* passível de concretização, rompendo, por isso, com a ideia do tempo futuro como conjectura preenchida por falsas ilusões ou, como é mais comum, por falácias e expectativas receosas. (DUARTE, 2017, p. 164).

Dessa forma, assim como ocorre na experiência estética, os sentidos podem ser entendidos como a porta de entrada para o conhecimento, o qual será primeiro apreendido e depois interiorizado. Então, a possibilidade de conhecimento está no processo. No campo da arte, ele está menos no produto acabado e mais na experiência que transforma o real e está contida no trabalho do artista e na recepção do espectador.

Pode-se, pois, caracterizar Dewey como representante de um “empirismo subjetivo” (DUARTE, 2017, p. 166), aquele no qual a arte constitui-se lugar de coexistência possível e harmônica entre material e ideal. Afinal, “[...] apenas pela integração da imaginação e dos sentidos na razão se poderá chegar a uma ideia da verdade” (DUARTE, 2017, p. 164), pois o apreendido no exterior persiste no interior a partir da lógica.

A chave da questão parece estar no protagonismo da experiência e não do conceito, da experimentação em vez da prescrição. Focchi (2015) concorda com a preponderância do fazer e do agir das crianças na práxis da Educação Infantil. Por isso, o conhecimento não pode ser formatado dentro de subdivisões como as disciplinas. O autor retoma a “didática do fazer”, de Bondioli e Mantovani (2018) – a saber, aquela didática que aprofunda as experiências cotidianas da criança e incentiva a descoberta para a transformação do ambiente. Afinal, “[...] a produção de conhecimento pelas crianças está diretamente envolvida com a manipulação e exploração dos objetos, em admirar e se perguntar sobre os fenômenos do seu entorno, em transformar, olhar, tocar, narrar sobre aquilo que emerge de suas experiências no mundo.” (FOCHI, 2015, p. 223).

Para que seja viável, essa didática do fazer deve guiar-se por três princípios: “[...] ludicidade, a continuidade e a significatividade das experiências, as quais garantem a formatividade das experiências didáticas.” (BONDIOLI; MANTOVANI, 1998, p. 32). A propósito da ludicidade, entende-se que ela favorece a criação e a experimentação e, com seu caráter leve e de faz-de-conta, diminui o peso do erro. Já a continuidade, por sua característica de persistência, singulariza a experiência, garantindo-lhe qualidade. Por fim, a significatividade faz do conhecimento uma construção interna e não externa. (FOCCHI, 2015).

É justamente, pois, a união entre prática e intelecto, elaboração e sentido, contida e característica da experiência estética, que faz da arte um lugar e um domínio importantes à proposta de reformulação curricular aqui defendida. A partir da fruição da manipulação e do estranhamento perante uma obra artística, pretende-se construir conhecimento, entendido como a experiência proporcionada pelo interesse, pela descoberta, pela troca e pela criação no ambiente.

A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular que estabeleça um eixo comum entre todos os níveis de educação e ensino no Brasil, bem como a valorização da experiência, levantada tanto na própria base quanto na ancoragem teórica deste estudo, traz consigo o

questionamento: como fazê-lo sem perder as especificidades da infância, que permeiam o fazer pedagógico na Educação Infantil? Nesse âmbito, a construção de uma pedagogia voltada para a infância tem como um importante aporte teórico as produções sobre infância, criança e Educação Infantil oriundas do norte da Itália, notadamente das experiências desenvolvidas no município de Reggio Emilia, também conhecidas como ‘abordagem Reggio Emilia’, que obteve uma considerável receptividade no contexto educacional brasileiro.

6.4.1 O Exemplo Italiano

Possíveis respostas para as inquietações advindas da necessidade de aplicação das normativas previstas em documentos parametrizadores no escopo de um segmento tão singular, qual seja, a Educação Infantil, podem vir da Itália, mais especificamente da cidade de Reggio Emilia, onde nasceu uma proposta pedagógica baseada em uma filosofia educacional inovadora, fundamentada na experiência formativa de professores e crianças (de zero a seis anos de idade), que resgata, ainda, a importância do papel ativo da criança em seu próprio aprendizado, estimulando-a a assumir um papel de protagonista no acesso ao conhecimento.

Reggio Emilia é uma comunidade com cerca de 150 mil habitantes localizada no nordeste italiano, na região da Emilia Romana, próximo a Bolonha. Atualmente, essa comunidade financia e opera 22 escolas (Scuole Comunale dell’infanzia) para crianças de três a seis anos e mais 23 centros (Nidi) para crianças de zero a três anos. Outras 10 escolas são administradas pelo governo, e 21 são administradas pela Igreja Católica, as quais não comungam com a proposta de trabalho das escolas municipais de Reggio Emilia.

Com a visão marxista, o comunista Malaguzzi partia do pressuposto de que a educação não é neutra; ela reproduz e transforma a realidade. (GOULART DE FARIA, 2007). Nessa perspectiva, Malaguzzi afirma que “[...] os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar os resultados. [...] seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras e não como consumidoras.” (MALAGUZZI, 1999, p. 83).

A estrutura desse sistema educacional infantil inovador definiu-se nos finais dos anos 1940, quando a região encontrava-se castigada pelo pós-guerra, inspirando-se nos estudos e nas práticas¹¹ desenvolvidas por Loris Malaguzzi, que, seguindo Piaget, desenvolveu um trabalho

¹¹ A respeito da relação entre teoria e prática, Veiga-Neto (2015, p. 115) aponta essa problemática como algo recorrente no campo da formação docente e como um “falso problema”. Nas palavras do autor, “Com a expressão ‘falso problema’ quero chamar a atenção para o fato de que há mesmo um problema, mas ele é falso, isso é, ao invés de buscarmos uma solução para ele, será mais interessante darmos a volta por fora dele, examiná-lo de fora — ver de

que o identifica com Dewey, Montessori, Froebel e inúmeros outros, mas que se ocupa, efetivamente, de transformar suas belas teorias em práticas efetivamente concretas. (ANTUNES, 2004). Nos dizeres de Goulart de Faria (2007, p. 283) “[...] essa pedagogia implica uma ação de autoria, sem separar o trabalho manual do intelectual, em que todos projetam e executam.”

Exatamente por isso, esse sistema visa à desconstrução dos processos hierárquicos de aprendizagem estabelecidos entre professores, detentores do conhecimento, e alunos, recebedores passivos de tal. Além disso, essa pedagogia da Educação Infantil traz à criança a capacidade de historicizar-se, sendo capaz de construir múltiplas relações e culturas infantis diversificadas, reconhecendo-se como sujeito social de direitos.

Nessa proposta pedagógica, o professor utiliza a observação e a escuta sensível para entender a criança, sua maneira de enfrentar e resolver situações de conflito com outras pessoas, suas formas de expressão e interpretação do mundo, dos outros e de si mesma. Dessa forma, as relações de ensino e aprendizagem ultrapassam as paredes da sala de aula. É preciso conhecer e se reconhecer para além das fileiras de classes, cadeiras, cadernos e números.

A criança precisa de “professora de criança”, e não de “professora de disciplina/matéria escolar”. Dessa forma, o método visa a organizar os campos de experiência educativa como o corpo e o movimento, os discursos e as palavras, o espaço, a ordem, o tempo e a natureza, o eu e o outro. (GOULART DE FARIA, 2007).

O trabalho passa a ser desenvolvido em equipes. As referências são distribuídas, horizontalizando as relações de poder estabelecidas no ambiente escolar. As professoras trabalham, então, em duplas nas turmas com 26 crianças, a fim de garantir o permanente confronto das opções entre elas e romper a verticalização dos relacionamentos escolares. A avaliação não é mais centrada na criança, e sim nos projetos. (BORGHI, 1998).

Um dos métodos escolhidos para nortear todo o conjunto de pessoas inseridas no projeto educativo Reggio Emilia é a Documentação Pedagógica, que se constitui em uma ferramenta imprescindível, auxiliando os docentes a escutar e observar as crianças com quem interagem, permitindo, assim, a elaboração de experiências positivas sobre as crianças e ao mesmo tempo significativas para elas. (GANDINI; GOLDHABER, 2002). Assim, a documentação pedagógica, conforme os ideais educacionais das escolas em Reggio Emilia,

onde ele vem, como ele foi instituído e como ele aparece — e, por fim, a fastarmos-nos dele ou convivermos com ele sem, contudo, levá-lo muito a sério.” (VEIGA-NETO, 2015, p. 117-118). É necessário, na perspectiva do autor (VEIGA-NETO, 2015, p. 127), reconhecer que teoria e prática devem ser encaixadas de modo articulado, já que toda atividade humana implica teoria e prática. Ou seja: “Resumindo, na medida em que não reconhecemos, para ambas — teoria e prática —, o estatuto ontológico que a elas conferem aqueles que se abrigam sob o arco platônico e na medida em que as entendemos como que fundidas uma na outra, não faz sentido falar em ‘prática em si mesma’, nem em ‘pura teoria’ e nem em ‘relações entre teoria e prática’.” (VEIGA-NETO, 2015, p. 132).

É vista como uma observação aguçada e uma escuta atenta, registrada através de uma variedade de formas pelos educadores que estão contribuindo conscientemente com sua perspectiva pessoal. De fato, os nossos pontos de vista sobre a infância e as nossas teorias pessoais influenciam aquilo que cada um de nós vê e escuta; por esse motivo, é necessário comparar as nossas próprias interpretações com as de nossos colegas. (GANDINI; GOLDBER, 2002, p. 151).

Os professores têm, em sua carga horária de trabalho diária e semanal, um momento reservado e garantido para a documentação, havendo avaliação individual e coletiva. Isso ocorre em momentos em que os professores analisam e interpretam o trabalho feito, além de refletirem sobre os avanços que ocorreram com as crianças. (HORN; SILVA, 2011). Os registros são diários e efetuados de diversas formas. Conforme Gandini e Goldhaber (2002, p. 150), é possível fazer anotações rápidas – posteriormente reescritas de maneira extensa –, bem como gravações em fitas cassetes das vozes e palavras das crianças ao interagirem entre si ou com os professores. Há também, registros fotográficos, slides e até mesmo fitas de vídeo que mostram as crianças e os professores em atividades.

Segundo Horn e Silva (2011), os registros realizados pelas crianças também são muito importantes. Envolvê-las é uma forma de comprometimento com as experiências vivenciadas, tornando-as conscientes e responsáveis perante si e a turma na qual se encontram inseridas.

De acordo com Barbosa e Horn (2008, p. 93), “[...] é preciso criar instrumentos que registrem aquilo que acontece com o grupo de forma compartilhada para que todos tenham conhecimento e possam intervir [...]”. Desse modo, “Alguns dos propósitos da documentação são a condução do ensino, a avaliação individual da criança, o estudo de pedagogia e a comunicação sobre o processo educacional.” (HELM *et al.*, 2005, p. 145). Isso auxilia no fornecimento de informações entre professores e para que eles consigam observar, escutar e entender as crianças, encontrando melhores meios de comunicação e interação com elas. Implica também a criação de um elo com pais e familiares, dando espaço para que eles expressem opiniões, dúvidas, críticas ou sugestões.

A documentação pedagógica oportuniza a reflexão do sentido da própria experiência de profissionais da Educação Infantil, uma vez que possibilita a apropriação do fazer pedagógico, tornando-se fonte de consulta e autorreferência e, ainda, fonte de teorização da própria prática. Dessa forma, “Quanto maior for a consciência de nossas práticas pedagógicas, maior será a possibilidade de mudarmos.” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 200).

[...] registrar é ir a um encontro marcado consigo mesmo; é recobrar em parte o que aconteceu no encontro com o outro; é selecionar, hierarquizar, jogar fora, encontrar lugar, sentir falta de algo e não conseguir encontrar, sentir falta de algo que nunca teve e colocar-se como objetivo providenciar, priorizar, conseguir, conquistar... É

arrumar continuamente a casa para o próprio bem-estar e aconchego e para apresentar-se e receber bem o outro que chega todo dia para nos encontrar. (JUNQUEIRA FILHO, 2007, p. 11).

Ainda, cria-se, nesse programa, o ateliê de arte, que oferece às crianças e aos professores diversos materiais e subsídios para as atividades desenvolvidas nos projetos educacionais. Nesse espaço, a criança tem a possibilidade de exercer as diferentes linguagens que a arte pode oferecer e expressar sua criatividade com liberdade, o que representa um corte nos métodos da pedagogia tradicional. Muito mais do que ofertar materiais, o ateliê traz a possibilidade de observação e reflexão sobre os processos percorridos pela criança na construção de sua identidade e conhecimento. Para Carlina Rinaldi (apud GANDINI, 2012, p. 191), “[...] o ateliê [...] promoveu ao máximo a ideia da diversidade, incentivando uma nova pedagogia que enfatizasse a interconectividade da criança.”

Percebe-se que a filosofia educacional de Reggio Emilia para a Educação Infantil, centrada na criança, reconhecendo-a como um ser ativo, cultural e social, é amplamente respeitada e explorada pela presença do ateliê. (PRADO; MARELENQUELEM, 2013). Malaguzzi e sua equipe construíram um projeto político-pedagógico que propõe um ambiente que desconstrói o modelo educacional convencional-impositivo. Não se trata de uma escola (de ensino) obrigatória. Não é uma casa, nem um hospital. É um espaço de criação de culturas infantis – e as crianças gostam de nele estar. (GOULART DE FARIA, 2007).

Lino (1996) ressalta a importância do envolvimento das famílias com as vivências escolares das crianças, sendo direito das famílias estarem informadas sobre o processo de desenvolvimento dos seus filhos e poderem participar da ação educativa. O interesse dos pais permite às crianças o aprofundamento dos conhecimentos e da aprendizagem. “Os professores procuram a confiança dos pais ao documentar os trabalhos das crianças de forma que eles saibam detalhadamente o que fazem na escola. E os trabalhos realizados pelas crianças tornam-se a base para estabelecer o diálogo entre eles.” (LINO, 1996, p. 103). Diante disso, a documentação pedagógica contribui, ainda, para essa busca constante do envolvimento com as famílias, preservando as memórias no tempo e no espaço em que aconteceram, dando visibilidade às experiências vivenciadas pelas crianças e professores, revisitando-as, reconstruindo-as e ressignificando-as.

De acordo com Malaguzzi (1999, p. 73), “Em toda a escola, as paredes são usadas como espaços para exposições temporárias ou permanentes do que as crianças e professores criaram.” Além de dar visibilidade ao que acontece na escola, essa abordagem possibilita analisar e problematizar, de forma pública ou coletiva, aquilo que foi observado e registrado. Também

atua na definição do currículo, na escolha das atividades e na participação das crianças e das famílias no processo de documentação. (BARBOSA *et al.*, 2012). Observo ainda que o trabalho com a documentação pedagógica se caracteriza por revelar as experiências das crianças no contexto escolar, e o professor considera tal processo como instrumento de aprendizagem e de edificação da prática pedagógica.

O objetivo total de toda essa experiência é descobrir a criança como um sujeito que experimenta o mundo e que se sente parte dele, com potencialidades para criar, questionar, expressar e se comunicar. De acordo com Rinaldi (apud EDWARDS; GANDINI, 1999), a criança apresenta um competente sistema de habilidades, estratégias de aprendizagem e formas de organizar seus relacionamentos; ela é um ser competente, ativo e crítico com muito a oferecer.

Diante do exposto, acredito que experiência de Reggio Emilia contribui para este estudo na medida em que privilegia e incentiva o protagonismo da criança, tal qual defende a proposta curricular que pretendo apresentar. Técnicas próprias do fazer pedagógico dessa corrente, como os registros de aula, a utilização do ateliê de arte, a observação e a escuta sensível, por exemplo, podem subsidiar e dar corpo à proposta de inovação curricular aqui defendida e buscada.

6.5 Organização Espaço-temporal



É importante lembrar que as experiências humanas se dão no tempo e no espaço – e com a criança não é diferente. Nesse sentido, a literatura especializada há muito vem se debruçando sobre a importância dessas duas dimensões nos processos de ensino e aprendizagem.

Segundo Zabalza (1998), a ideia de espaço como elemento curricular sofreu transformações ao longo da história da Educação. Em um primeiro momento, o espaço era visto apenas como “o lugar onde se ensinava”. Posteriormente, em uma outra perspectiva, amplia-se o seu escopo, sendo tal conceito tomado como elemento facilitador e componente estrutural. Em uma terceira acepção, finalmente, o espaço assume ainda mais relevância, já que é considerado fator de aprendizagem determinante para um trabalho educativo significativo, capaz de influenciar as ações das crianças.

É a essa terceira perspectiva de espaço que este trabalho se filia, na intenção de pensar um currículo da Educação Infantil que prevê um professor preocupado em identificar a necessidade de manter o espaço intencionalmente organizado, tendo em vista sua importância nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Assim, Zabalza afirma:

As disposições ambientais facilitam ou inibem as atividades de aprendizagem, apoiam e fortalecem o desejo de aprender, estimulam o envolvimento profundo ou superficial, convidam as crianças a apressarem-se ou movimentarem-se lentamente. Com ou sem conhecimento do professor, o ambiente envia mensagens e os que aprendem respondem. (ZABALZA, 1998, p. 54).

Para Paulo Freire (1997, p. 50), o espaço escolar guarda “[...] uma pedagogicidade indiscutível.” Similarmente, Barbosa (2006) sustenta que a arquitetura de uma instituição educacional influencia diretamente na expressão corporal da criança, revelando-se, assim, parte da proposta pedagógica do lugar. Em razão disso, esses espaços precisam ser pensados de acordo com as especificidades das crianças e com o objetivo de criar possibilidades de ampliação do repertório de cada uma.

Há algum tempo, estudiosos da área da Psicologia, especialmente, vêm destacando a relevância de espaços educativos organizados para o brincar livre dos alunos e para promover a interação entre as próprias crianças. Para ilustrar essa reflexão sobre a intencionalidade dos espaços, é relevante a colaboração de Dewey quando conta que, ao procurar mobiliário escolar adequado às crianças, ouviu do vendedor de uma loja que só tinha “carteiras para ouvir” e não “para trabalhar”. Daí se infere que tipo de pedagogia praticava uma escola que comprava carteiras ali. (PINAZZA, 2007).

O próprio documentário *O Começo da Vida* alerta sobre as consequências para o desenvolvimento cognitivo oriundas de privação de estímulo e de informação visual nos espaços, quais sejam, baixa no QI, problemas linguísticos e dificuldades relacionais. A reflexão a respeito do quanto os espaços escolares são capazes de refletir a concepção de educação que as instituições assumem pode ser corroborada pela reflexão de Rodrigues e Horn, quando

afirmam que: “Os espaços construídos ao longo dos tempos são resultado das histórias das pessoas e dos grupos sociais que os habitam, das formas como trabalham, como produzem e são produzidos. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de histórias.” (RODRIGUES; HORN, 2013, p. 124).

Curiosamente, seria possível trocar as palavras que fazem referência ao espaço (espaço/lugar) por currículo, e o contexto também faria muito sentido para esta pesquisa – isso porque os espaços e o currículo não se organizam de forma neutra, mas são resultado de construções históricas e atendem a necessidades sociais específicas. O agenciamento do espaço como resultado da história das pessoas fica evidente, por exemplo, na construção inicial do primeiro episódio do documentário, que não utiliza apenas elementos da linguagem verbal, mas foca a ambiência doméstica com detalhes e objetos infantis para remeter à temática da infância, como mostram as já referidas Figuras 2 e 3.

Considerando a inexistência de neutralidade nos espaços, ficam evidentes a sua importância na construção da educação que se quer e a sua centralidade para a elaboração de um currículo consistente, já que, como aponta Horn (2004, p. 35), “O espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: a física, a funcional, a temporal e a relacional, legitimando-se como um elemento curricular.”

A organização dos espaços está intimamente ligada à otimização do tempo, já que planejar o ambiente em seus aspectos estruturais implica avaliar o dinamismo temporal em que as ações educativas serão desenvolvidas. Assim como o espaço, o tempo escolar também é alvo de reflexões. Um dos primeiros pontos levantados pelos especialistas é que o uso do tempo em sala de aula precisa ser planejado pelo professor, mas necessariamente incluir a criança na discussão; afinal, elas são sujeitos de direitos e capazes de pensar sobre o tempo que lhes diz respeito. Da mesma forma, é preciso ter cuidado para que o planejamento do tempo não resulte em rigidez.

Tais contribuições teóricas confluem no sentido de que a aprendizagem é situada e, portanto, materializa-se sempre em um contexto que é, ao mesmo tempo, social e pedagógico. Como tal, ele deve incluir aspectos psicológicos e não psicológicos, hábitos individuais e coletivos.

[...] o essencial é que o contexto e o objeto entrelaçam-se em uma corrente de atividade. Não estamos perante duas variáveis que podem analisar-se independentemente, mas perante duas variáveis que constituem uma unidade de análise. A cultura é inseparável do contexto de que emana em uma tripla direção: porque o contexto não pode separar-se da dimensão temporal que o configura (a história na realidade humana); porque no contexto estão presentes, de igual modo, instrumentos materiais e simbólicos; porque um contexto envolvente é necessariamente um contexto social. (PINAZZA, 2007, p. 24).

Dessa forma, atores, tempos, espaços – enfim, o contexto – devem ser analisados como um todo. Quanto à sua proposta pedagógica, o resultado será mais frutífero quanto maior for sua capacidade de promover a participação.

Tempo e espaço lembram rotina, e esta também tem sua importância no contexto escolar. Enquanto categoria pedagógica, as rotinas “[...] sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais.” (BARBOSA, 2006, p. 36). Cada vez mais presente na literatura especializada, o tema tornou-se central, mas, controversamente, é ainda pouco estudado.

Um primeiro ponto a destacar diz respeito à nomenclatura. O termo rotina expressa um significado diferente de cotidiano. Enquanto este significa o dia a dia como um todo, aquele é uma construção social que tem por objetivo organizar o tempo – no caso da Educação Infantil, é a rotina o elemento norteador da estrutura do trabalho docente. Normalmente, ela engloba atividades cronometradas que repetimos diariamente.

À primeira vista arbitrária e inflexível, a rotinização, ao mesmo tempo em que foi criada para organizar a vida em sociedade, também oferece sensações de conforto e segurança ao situar os sujeitos no tempo, oferecer autonomia e permitir que saibam dos acontecimentos próximos, como se pudessem prever o futuro. Tanto o é que uma das possibilidades etimológicas da palavra aponta para “rota”, “caminho”. A rotina é uma ordenadora da experiência.

Essa qualidade, somada ao significado social de seu caráter ritual, faz da rotina um recurso pedagógico bastante útil. “Assim, a rotina pedagógica é um componente de grande importância para estruturar e organizar os tempos e espaços das instituições de educação infantil levando em consideração as especificidades dos sujeitos envolvidos” (CARVALHO; GAUDIO, 2013, p. 185), sendo uma condição fundamental, dado o necessário protagonismo da criança.

Podemos, então, entender por rotina a distribuição de atividades ao longo do tempo pela qual a criança passa na instituição de Educação Infantil, tanto no que diz respeito ao cuidado quanto em relação às brincadeiras e atividades didáticas. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2002, p. 54), “A rotina representa, também, a estrutura sobre a qual será organizado o tempo didático, ou seja, o tempo de trabalho educativo realizado com as crianças. A rotina deve envolver os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas.” A organização da rotina ganha relevância específica nas instituições de Educação Infantil, pois ela favorece a construção da noção de tempo por parte das crianças, em relação à percepção de duração das atividades e à antecipação de momentos futuros, além de favorecer o planejamento dos educadores na elaboração da sequência de ações a serem realizadas ao longo do dia.

Tendo apresentado os elementos de positividade da rotina, faz-se necessário, também, apontar a necessidade de considerar a realidade social, cultural e histórica das crianças na construção da rotina pedagógica – isso porque a padronização e a regulação estanque da rotina podem desrespeitar os diferentes ritmos dos estudantes, considerando apenas a organização do tempo do ponto de vista institucional.

É evidente a necessidade de utilização de mecanismos que meçam o tempo, como consequência da adequação das pessoas às atribuições da vida em sociedade, especialmente nas instituições. Por isso, a própria escola também cria seu tempo, muitas vezes marcado de forma única e precisa, no qual todos devem se enquadrar. Para viabilizar esse objetivo, geometriza o espaço, determinando os lugares de cada sujeito nessa organização. Conseqüentemente, a escola pode sujeitar os estudantes a esse tempo predeterminado, que funciona no ajuste dos “ponteiros” de cada sujeito que ali estiver. Acorsi (2007, p. 55), afirma que “[...] o tempo escolar educa, controla, determina aprendizagens. Marcado pelo relógio, o tempo da escola é único, medido e deve ser apre(e)ndido pelos sujeitos.”

Exemplos dessa espécie de controle são bem visíveis no cotidiano da Educação Infantil, por meio de ações bem-definidas e, em alguns casos, exclusivas da escola, como a hora da rodinha, a hora do desenho, a hora do parque, a hora do lanche. O grande cuidado necessário não está na proposição das atividades em si, mas na intencionalidade subjacente a elas, que, muitas vezes, está ligada ao cumprimento de prazos ou a manter as crianças comportadas em espaços-tempos específicos.

Essa relação com o tempo dialoga muito com a ancoragem teórica desta pesquisa, quando reconhece a aceleração do tempo e, conseqüentemente, da infância como reflexos sociais e históricos da Contemporaneidade. A partir dela, o tempo assume uma relação com a produtividade, como aponta Barbosa:

Vivemos uma época de aceleração permanente do tempo e, muitas vezes, não sabemos o exato sentido desse movimento. É o tempo do capital que assume sua prioridade, exercendo sua hegemonia sobre os distintos tempos, como o da família, das escolas, das crianças, provocando, assim, conflitos entre estes modos de ver e medir os tempos. (BARBOSA, 2006, p. 141).

A partir dessa breve análise, é possível concluir que tanto o tempo quanto o espaço interferem diretamente no desenvolvimento integral da criança e são elementos centrais para a organização da rotina, principalmente na fase da Educação Infantil. Nessa perspectiva, o objetivo principal desse âmbito educacional deve ser sempre a inserção dos pequenos na realidade espaçotemporal, a partir da organização do ambiente e do “[...] entendimento

cronológico e sequencial das tarefas [...]” (BEZERRA, 2018, p. 229), e com o intuito de organizar “[...] o pensamento infantil inserindo-os no mundo adulto do controle.” (BEZERRA, 2018, p. 229). Para tanto, deve-se ter o cuidado de jamais mecanizar o processo e de sempre prezar pela reflexão.

Nessa dinâmica, o papel do educador é de mediador da relação da criança com a realidade, concebendo tempo e espaço como elementos determinantes para o desenvolvimento das crianças. Desse modo, ressignificar a experiência a partir de uma organização espaçotemporal focada na aprendizagem significativa das crianças, e não apenas de aspectos burocráticos e institucionais que engessam a rotina escolar, pode ser a chave para um movimento consistente de adequação do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS E INDICAÇÃO DO PRODUTO DO ESTUDO: PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS PARA A (RE)INVENÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Após a apresentação e a reflexão acerca dos elementos de análise que sustentam a presente investigação, é necessário, também, um movimento propositivo capaz de cotejar esses elementos com o problema central de pesquisa, que assim se enuncia: *de que modo o binômio experiência e organização espaçotemporal pode contribuir para a (re)invenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância?*

Voltando à questão central, a análise do *corpus empírico*, somada às contribuições teóricas utilizadas, permitiu evidenciar que o binômio experiência e organização espaçotemporal pode contribuir para a reinvenção do currículo da Educação Infantil, desde que estejam claras suas funções dentro de um projeto ocupado com a formação humana integral, bem como com os deslocamentos necessários, a fim de garantir que essa proposta formativa se efetive. A resposta afirmativa quanto à questão principal de pesquisa foi possível a partir das reflexões acerca dos questionamentos derivados dela.

O primeiro deles, *de que modo alguns estudos desenvolvidos na área da Educação Infantil concebem a organização dos tempos/espacos e a experiência*, foi respondido a partir da retomada e da análise dos estudos que se ocupam do referido binômio em sua relação com a Educação Infantil.

A partir da mencionada retomada, foi possível identificar *quais as implicações das concepções de experiência e organização espaçotemporal para o trabalho educativo na Educação infantil*, segunda questão de pesquisa; e, além disso, perceber *de que forma as discussões acerca da primeira infância feitas em áreas diversas do conhecimento, como as apresentadas no documentário, podem contribuir para a Educação Infantil*, terceira questão norteadora deste estudo.

Respondidas as três questões apontadas anteriormente, cabe agenciá-las em favor da reflexão acerca dos *deslocamentos necessários para uma adequação do currículo da Educação Infantil ao contexto contemporâneo, marcado pela aceleração da infância*. Com a clareza das questões norteadoras, busquei descrever analiticamente as possíveis contribuições do binômio experiência e organização espaçotemporal para a reinvenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância, a partir de um objeto de análise pouco convencional na esfera acadêmica: o gênero *documentário*.

O documentário *O Começo da Vida*, associado ao referencial teórico agenciado ao longo da pesquisa, contribuiu para as primeiras aproximações com o que chamo de produto final deste estudo, o qual consiste na apresentação de alguns princípios pedagógicos desenvolvidos na pesquisa, a fim de contribuir para a reinvenção do currículo da Educação Infantil. Denomino princípios, para os fins deste estudo e para a configuração do produto final aqui apresentado, como aspectos gerais ou pontos de partida que expressam os fundamentos teóricos relacionados ao binômio experiência e organização espaçotemporal, com vistas à reinvenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração de infância.

Para oferecer esses princípios, busquei ampliar o leque de produções e de materiais acerca do tema desta pesquisa, começando pela metodologia mais tradicional, a revisão de literatura, e ampliando a análise a partir da sugestão da Professora Dra. Marita Redin: o documentário *O Começo da Vida*. Uma evidência de que o uso de documentários em textos da esfera acadêmica é pouco convencional é que, na ocasião da realização da revisão de literatura, não foi encontrado nenhum estudo que se ocupasse dos episódios do referido documentário como *corpus empírico*.

Ao longo do movimento de análise, confirmei a pertinência do documentário na construção de princípios para a reinvenção do currículo, tendo em vista seu caráter multidisciplinar, que abre possibilidades para a realização de estudos variados. O trabalho com o documentário permitiu, também, uma abordagem interdisciplinar do entendimento da infância, já que nele são apresentadas contribuições de profissionais e estudiosos de diversas áreas do conhecimento. Essa

perspectiva de rompimento com a fragmentação na produção de conhecimento deve se manter também na constituição de princípios para a reinvenção da Educação Infantil.

Quanto aos princípios aqui apresentados como produto final, o primeiro deles aparece tanto no documentário quanto nos estudos analisados na revisão de literatura: **a criança, por mais jovem que seja, não é tábula rasa a ser preenchida de conhecimentos, saberes e competências. Pelo contrário, “[...] as crianças são as melhores cientistas e aprendizes do universo.”** (O COMEÇO..., 2016, ep. 01). O comportamento da criança enquanto cientista pode ser identificado em suas ações mais corriqueiras, pautadas nas contínuas repetições com vistas ao domínio de determinadas atividades. Trata-se de uma postura de dominar, de aprender frente à vida.

Por isso, outro princípio importante, fruto tanto da análise do material empírico quanto da retomada das publicações científicas acerca do binômio estudado, é que: **é necessário permitir que a criança erre, falhe e repita, ou seja, experiencie.** Isso se justifica a partir da forma pela qual as crianças aprendem: vendo as coisas se repetirem e o resultado se dar da mesma forma para, a partir dessas experiências, compreenderem o mundo.

Por isso, **é necessário materializar no currículo a necessidade de elevar a autoestima das crianças mesmo quando elas erram em algo, potencializando seu protagonismo.** O currículo precisa apresentar motivos para que elas se interessem em se aproximar do conhecimento, seja ele manual, físico ou cognitivo. Nessa construção de motivos, é central a atuação do professor.

Daí a pertinência de um terceiro princípio: **é essencial a clareza do papel do professor enquanto aquele que organiza, de modo intencional e comprometido, experiências significativas de aprendizagem.** A partir desse princípio, o professor organiza situações desafiadoras que levam a criança a descobrir que, para aprender, é necessário se movimentar em direção a esse processo. **Ou seja, o docente deve estar ocupado com as ações que a criança ainda não consegue realizar sem ajuda, criando situações-problema em que ela se desafie a ultrapassar seus entraves e superar suas dificuldades.** O princípio que orienta o papel do professor enquanto responsável pela organização de situações significativas de aprendizagem responde à necessidade de equilíbrio apontada no primeiro episódio do documentário, quando há a reflexão de que, **“Se tudo é fácil demais, você não cresce. Se tudo é difícil demais e te deixa frustrado, não é bom. Precisamos de um equilíbrio.”** (O COMEÇO..., 2016, ep. 01).

O quarto princípio tem como embasamento empírico os estudos apresentados ainda no primeiro episódio do documentário, e como ancoragem teórica as produções acadêmicas voltadas à importância da experiência na Educação Infantil: **as experiências dos primeiros anos de vida são insubstituíveis.** Crianças privadas de experiência significativa nos primeiros

anos de vida desenvolvem uma série de problemas – linguísticos, psicológicos, afetivos, entre outros – com os quais terão de conviver ou buscar alternativas de superação por toda a vida. Eis aí uma grande responsabilidade das instituições de Educação Infantil.

Relacionada ao quinto princípio, temos uma discussão bastante recorrente nos debates atinentes ao papel das instituições de Educação Infantil: educar ou cuidar. Por isso, destacamos que **educar e cuidar são atividades de ensino indissociáveis na Educação Infantil**. Isso porque alimentação e segurança foram os grandes objetivos do ser humano no início de sua história biológica, que culminaram em sua história social e que coexistem contemporaneamente. **Em outras palavras, atendidas as necessidades de alimentação e segurança, pelo movimento do cuidar, surgem necessidades que as extrapolam, como a socialização, o uso da linguagem, as atividades cognitivas e outros aspectos característicos do movimento de educar.**

Conforme apontado tanto no documentário quanto na fundamentação teórica desta pesquisa, a família é a grande responsável pela transmissão de valores, normas, hábitos, rotinas e costumes, elementos que são mimetizados pela criança e se refletem também na rotina escolar. Quanto maior a semelhança entre o conjunto de atitudes estabelecidas pela família e a rotina organizada pela escola, melhor será a adaptação da criança à instituição de Educação Infantil. Do mesmo modo, quanto maior a divergência entre esses dois aspectos, menos fluida será a adaptação à nova rotina. Derivado dessa reflexão, tomamos como princípio a **necessidade de que a escola realize um mapeamento das convergências e distanciamentos entre a rotina que as crianças têm em casa e os objetivos da escola quanto à organização da rotina institucional.**

Convergente com a ideia de um mapeamento da rotina familiar, é importante, também, reconhecer que **a família é forte influenciadora do processo de aprendizagem, tanto oferecendo elementos de positividade quanto interferindo negativamente no processo**. O documentário reafirma esse princípio quando defende, a partir da fala do especialista em desenvolvimento infantil Joan Lombardi, que crianças criadas em um ambiente saudável, do ponto de vista físico e psicológico, tendem a desenvolver habilidades cognitivas e sociais, enquanto aquelas criadas em ambientes hostis não têm os mesmos resultados.

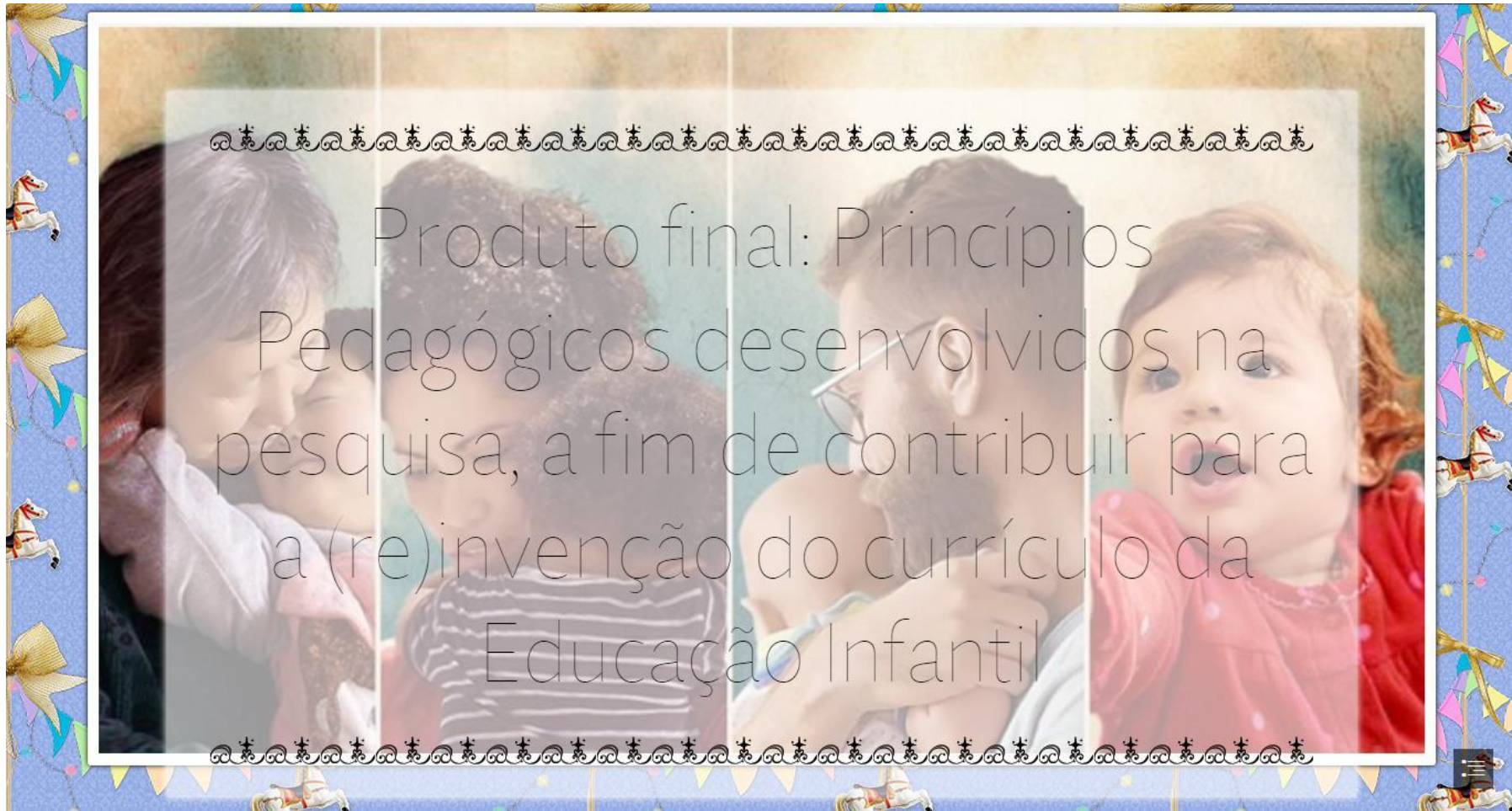
Outro ponto de atenção específico da Educação Infantil contemporânea está na relação das crianças pequenas com as telas e dispositivos eletrônicos em geral, o que origina outro princípio: **é preciso oferecer às crianças todos os subsídios para o manuseio consciente das ferramentas digitais**. Essa conscientização já inicia na Educação Infantil, pois, desde a mais tenra idade, a criança já percebe o celular, por exemplo, como ferramenta utilizada pelos seres humanos na maior parte do tempo, que também é oferecida a ela como forma de entretenimento.

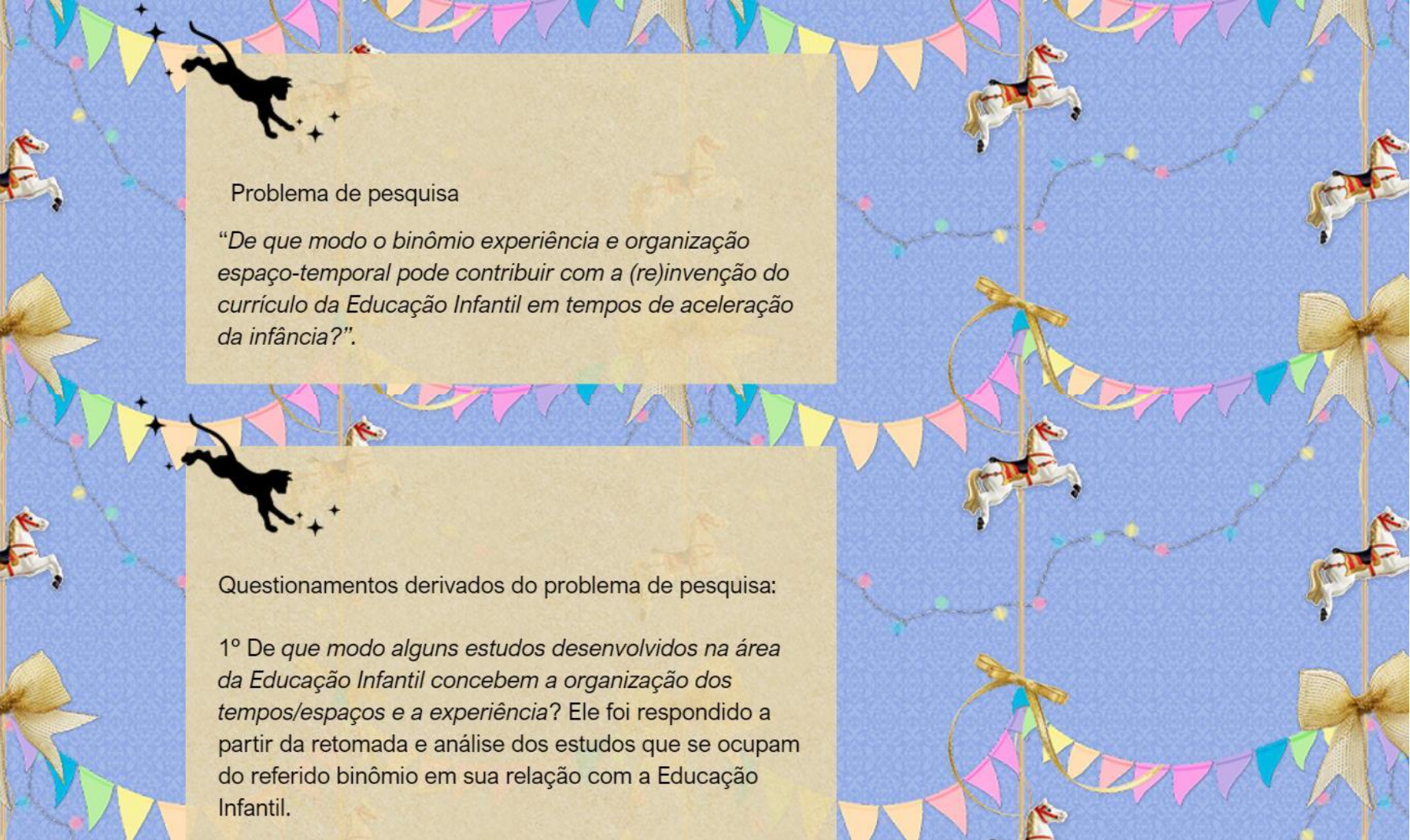
O grande ponto de atenção é que, quando manipuladas com exagero sob o pretexto do entretenimento, as ferramentas tecnológicas acabam por privar a criança de outras interações significativas para o seu desenvolvimento, sejam elas ao lado da família, com os educadores ou com outras crianças.

Pensando na relação de tempo e espaço dentro da construção de uma rotina em tempos de aceleração da infância, o último princípio para a reinvenção da Educação Infantil consiste em **conceber as categorias tempo, espaço e rotina para além da mera organização institucional. Afinal, como evidenciado nos três episódios do documentário, nos estudos científicos que analisam esses aspectos e na experiência Reggio Emilia, muitas vezes, aquilo de que a criança mais precisa para se desenvolver não é uma rotina estanque e engessada, ocupada com a produtividade deste mundo acelerado, mas justamente o contrário: tempo e espaço livres para que ela mesma crie e invente mundos que permitirão seu desenvolvimento pleno.**

Por fim, apresento, na imagem seguir, os princípios que constituem o produto final desta pesquisa, ou seja, os aspectos gerais ou pontos de partida que expressam os fundamentos teóricos relacionados ao binômio experiência e organização espaçotemporal para a reinvenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância. Tenho clareza de que a discussão não se esgota nesses princípios, mas acredito que, se considerados, eles podem oferecer avanços significativos para um movimento de reinvenção do currículo da Educação Infantil. Além disso, o trabalho apresenta de forma detalhada o adensamento das discussões de cada um dos princípios, de forma a possibilitar uma série de reflexões no cotidiano da Educação Infantil.

Figura 11 - Produto final





Problema de pesquisa

“De que modo o binômio experiência e organização espaço-temporal pode contribuir com a (re)invenção do currículo da Educação Infantil em tempos de aceleração da infância?”.

Questionamentos derivados do problema de pesquisa:


1º De que modo alguns estudos desenvolvidos na área da Educação Infantil concebem a organização dos tempos/espacos e a experiência? Ele foi respondido a partir da retomada e análise dos estudos que se ocupam do referido binômio em sua relação com a Educação Infantil.

2º Quais as implicações das concepções de experiência e organização espaço-temporal para o trabalho educativo na Educação infantil?

3º De que forma as discussões acerca da primeira infância feitas em áreas diversas do conhecimento, como as apresentadas no documentário, podem contribuir com a Educação Infantil?

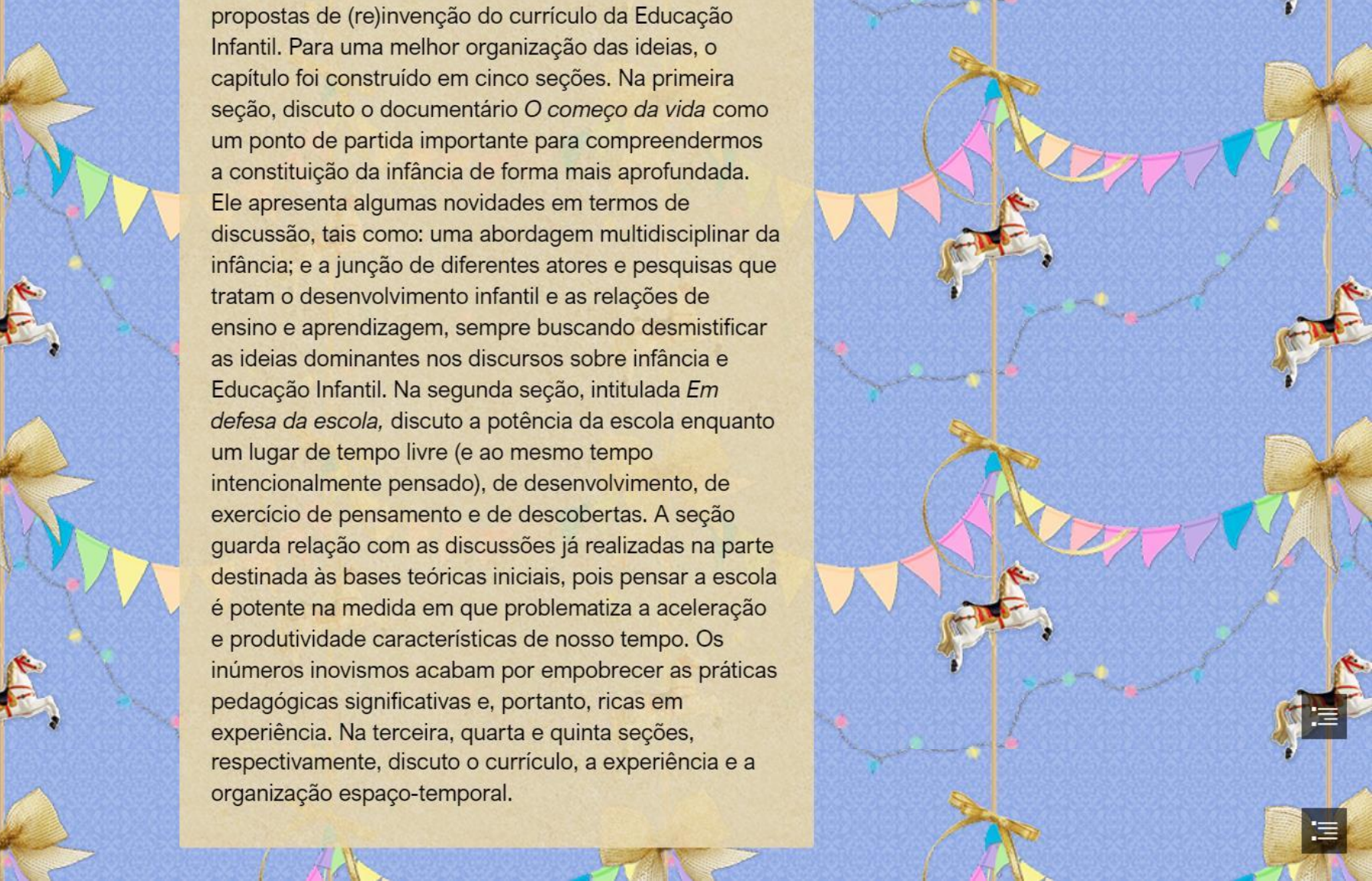
Respondidas as três questões apontadas anteriormente, foi preciso agenciá-las em favor da reflexão acerca dos “[...] deslocamentos necessários para uma adequação do currículo da Educação Infantil ao contexto contemporâneo, marcado pela aceleração da infância”.

Bases Teóricas iniciais I: Transformações da Infância e funções da Educação Infantil - Este capítulo tem como objetivo discutir, brevemente, a historicidade da infância e as funções da Educação Infantil. Dividido em duas seções, discuto que a infância não é a-histórica; apresento as principais concepções pedagógicas e sobre infância que nortearam o percurso da Educação Infantil até a contemporaneidade – mais especificamente, questões referentes ao currículo e contribuições das teorias psicogenéticas e interacionistas de autores como Piaget, Wallon e Vygotsky.



Bases Teóricas Iniciais II: Transformações da sociedade contemporânea e suas implicações para a Educação Infantil - O presente capítulo apresenta uma reflexão sobre as transformações oriundas da contemporaneidade. Para tal, nele discorro sobre as novas temporalidades e novas espacialidades introduzidas por fenômenos como a globalização econômica e o advento das tecnologias da informação e da comunicação.

Tramando infância, currículo e organização espaço/temporal e experiência: Neste capítulo, apresento as análises realizadas a partir do material empírico composto por excertos dos três primeiros episódios do documentário *O começo da vida* e do referencial teórico sobre currículo, organização espaço/temporal e experiência. São elas que oferecerão subsídios para as



propostas de (re)invenção do currículo da Educação Infantil. Para uma melhor organização das ideias, o capítulo foi construído em cinco seções. Na primeira seção, discuto o documentário *O começo da vida* como um ponto de partida importante para compreendermos a constituição da infância de forma mais aprofundada. Ele apresenta algumas novidades em termos de discussão, tais como: uma abordagem multidisciplinar da infância; e a junção de diferentes atores e pesquisas que tratam o desenvolvimento infantil e as relações de ensino e aprendizagem, sempre buscando desmistificar as ideias dominantes nos discursos sobre infância e Educação Infantil. Na segunda seção, intitulada *Em defesa da escola*, discuto a potência da escola enquanto um lugar de tempo livre (e ao mesmo tempo intencionalmente pensado), de desenvolvimento, de exercício de pensamento e de descobertas. A seção guarda relação com as discussões já realizadas na parte destinada às bases teóricas iniciais, pois pensar a escola é potente na medida em que problematiza a aceleração e produtividade características de nosso tempo. Os inúmeros inovismos acabam por empobrecer as práticas pedagógicas significativas e, portanto, ricas em experiência. Na terceira, quarta e quinta seções, respectivamente, discuto o currículo, a experiência e a organização espaço-temporal.



1. "A criança, por mais jovem que seja, não é tábula rasa a ser preenchida de conhecimentos, saberes e competências".

Pelo contrário, "as crianças são as melhores cientistas e aprendizes do universo."



2. "É necessário permitir que a criança erre, falhe e repita, ou seja, experieencie."

Por isso é necessário materializar no currículo a necessidade de elevar a autoestima das crianças mesmo quando elas erram em algo, potencializando seu protagonismo.



3. "É essencial a clareza do papel do professor enquanto aquele que organiza, de modo intencional e comprometido, experiências significativas de aprendizagem."

Ou seja, ele deve estar ocupado com as ações que a criança ainda não consegue realizar sem ajuda, criando situações-problema em que ela se desafie a ultrapassar seus entraves e superar suas dificuldades.



4. "As experiências dos primeiros anos de vida são insubstituíveis."

Crianças privadas de experiência significativas nos primeiros anos de vida desenvolvem uma série de problemas: linguísticos, psicológicos, afetivos, entre outros, com os quais terão de conviver ou buscar alternativas de superação por toda a vida.



5. "Educar e cuidar são atividades de ensino indissociáveis na Educação Infantil".

Em outras palavras, atendidas as necessidades de alimentação e segurança, pelo movimento do cuidar, surgem necessidades que as extrapolam, como a socialização, o uso da linguagem, as atividades cognitivas e outros aspectos característicos do movimento de educar.



6. "Necessidade de que a escola realize um mapeamento das convergências e distanciamentos entre a rotina que as crianças têm em casa e os objetivos da escola quanto à organização da rotina institucional."

A família é forte influenciadora do processo de aprendizagem, tanto oferecendo elementos de positividade quanto interferindo negativamente no processo.



7. "É preciso oferecer às crianças todos os subsídios para o manuseio consciente das ferramentas digitais".

O grande ponto de atenção é que, quando manipuladas em exagero sob o pretexto do entretenimento, as ferramentas tecnológicas acabam por privar a criança de outras interações significativas para o seu desenvolvimento, sejam elas ao lado da família, com os educadores ou com outras crianças.



8. "Conceber as categorias tempo, espaço e rotina para além da mera organização institucional".

Afinal, como evidenciado nos três episódios do documentário, nos estudos científicos que analisam estes aspectos e na experiência Reggio Emilia, muitas vezes, o que a criança mais precisa para se desenvolver não é uma rotina estanque e engessada, ocupada com a produtividade deste mundo acelerado, mas justamente o contrário: tempo e espaço livres para que ela mesma crie e invente mundos que permitirão seu desenvolvimento pleno.

9. "Se tudo é fácil demais, você não cresce. Se tudo é difícil demais e te deixa frustrado, não é bom. Precisamos de um equilíbrio".

O princípio que orienta o papel do professor enquanto responsável pela organização de situações significativas de aprendizagem responde à necessidade de equilíbrio.

Fonte: Elaborada pela autora.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ACORSI, Roberta. **(Des)encaixes**: espaço e tempo na escola contemporânea. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.
- ALMEIDA, Elaine Conceição Silva. **"Se você estiver aqui, você é nossa amiga, senão não é"**: as interações entre um grupo de crianças no Ambiente da Educação Infantil. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
- ANTUNES, Celso. **Educação Infantil**: prioridade imprescindível. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARAÚJO, Inês Lacerda. Resenha: DEWEY, John. Arte como Experiência. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 646 p. (Coleção Todas as Artes). **Redescrições**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 108-114, 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- AVILA, Maele Cardoso. **Como anda a Pré-Escola?** Uma Análise das Práticas Pedagógicas após a Lei de Ampliação do Ensino Fundamental (Lei 11.274/06). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2014.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 67-79.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira *et al.* Uma ferramenta para educar-se e educar de outro modo. **Revista Pátio**: Educação Infantil, Porto Alegre, n. 30, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.grupoa.com.br/revistapatio/artigo/6243/uma-ferramenta-para-educar-se-e-educar-de-outro-modo.aspx>. Acesso em: 24 mar. 2019.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen; FÁRIA, Ana Lúcia Goulart de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro, Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015. p. 185-198.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BERGER, John. **Modos de ver**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BEZERRA, Letícia da Silva Batista. Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil. **Revista Educação**, Guarulhos, v. 13, n. 1, p. 228-229, 2018. BLUMENAU. Prefeitura Municipal. **Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Básica – Educação Infantil**. Blumenau: Prefeitura Municipal/SEMED, 2012. v. 1.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, set./dez. 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana. Introdução. *In*: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susana (orgs.). **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 13-37.

BORGHI, Batista. As escolas infantis municipais de Modena I. *In*: ZABALZA, Marco. **Qualidade da Educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 93-108.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 jul. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 12 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Práticas cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC/SEB; UFRGS, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13453&Itemid. Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/SEB. 2017. Disponível

em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DED_EZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 28 mar. 2019.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. *In*: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007. p. 13-33.

CAGNETI, Luciana Gutzimer. **A Educação Infantil foi para a escola: o que dizem os profissionais envolvidos nesse processo?** 2017. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. **Modos de brincar na Educação Infantil: o que dizem as crianças?** 2017. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, Lagarto, 2017.

CARRETERO, Mario. **Construtivismo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CARVALHO, Thaís Regina de; GAUDIO, Eduarda Souza. Resenha do Livro: BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Por amor e por força: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 185-188, jul./dez. 2013.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-315.

COLÉGIO CATARINENSE. **Projeto Pedagógico da Educação Infantil**. Florianópolis, 1998. Documento interno da escola.

COLÉGIO CATARINENSE. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Florianópolis, 2017. Documento interno da escola.

COLÉGIO CATARINENSE. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Florianópolis, 2020. Documento interno da escola.

CORSETTI, Berenice. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. **Unirevista**, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 32-46, jan. 2006.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. Documentação pedagógica: uma prática para a reflexão e para a democracia. *In*: DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter, PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 189-207.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010b.

DORNELLES, Leni Vieira. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 101-108.

DUARTE, Miguel Mesquita. A arte como experiência [Resenha de: DEWEY, John. *Art as Experience*. New York: A Perigee Book, 1980.] **Crítica Cultural**, Palhoça, v. 12, n. 1, p. 161-169, jan./jun. 2017.

EAGLETON, Terry. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EXERCÍCIOS Espirituais. Tradução de Vital Cordeiro Dias Pereira. 3. ed. Lisboa: [s. n.], 1999.

FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. *In*: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva (orgs.). **Educação Infantil**: para que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 27-38.

FOCHI, Paulo Sergio. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. *In*: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmem Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FOCHI, Paulo Sérgio. Inventário da experiência em Dewey. *In*: REDIN, Marita Martins; GOMES, Marta Quintanilha; FOCHI, Paulo Sérgio. **Infância e Educação Infantil**. São Leopoldo: Unisinos, 2013. p. 25-54.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FRONER, Emanuele. **Educação Infantil, do direito à obrigação**: caminho para a qualidade. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2014.

GANDINI, Lella. A escola inteira como ateliê: reflexões de Carla Rinaldi. *In*: GANDINI, Lella *et al.* (orgs.). **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 190-195.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. *In*: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini**: a abordagem italiana à educação infantil. Porto Alegre: ArtMed, 2002. p. 150-169.

GOULARTDE FARIA, Ana Lúcia. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezato. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 277-292.

- GRANDO, Marina Schnorr. **A qualidade na Educação Infantil brasileira**: uma revisão necessária. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2014.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1989.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 17. ed. Tradução de Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.
- HELM, Judy Harris *et al.* **O poder dos projetos**: novas estratégias e soluções para educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HONORÉ, Carl. **Sob pressão**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HORN, Cláudia Inês; SILVA, Jacqueline Silva da. Experiência e documentação: é possível articular estes conceitos? **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 136-145, jul./dez. 2011.
- JAMESON, Fredric. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1991.
- JOLY, Martine. **Introdução à análise da imagem**. Campinas: Papyrus, 1999.
- JUNQUEIRA FILHO, Gabriel de Andrade. Quando as imagens não falam mais que as palavras. **Revista Pátio**: Educação Infantil, Porto Alegre, n. 12, fev. 2007.
- KLEIN, Luiz Fernando. **Atualidades da Pedagogia Jesuítica**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- KLEIN, Luiz Fernando. **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.
- KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 5-18, maio/ago. 2000.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Unicamp, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos**: inquietações e buscas. *Educar*. n. 17. Editora da UFPR. Curitiba, 2001.
- LINO, Dalila. O projecto de Reggio Emilia: uma apresentação. Princípios básicos do modelo. *In*: FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). **Modelos curriculares para a educação de infância**. Portugal: Porto Editora, 1996. p. 93-123.
- LOUREIRO JÚNIOR, Eduardo Américo Pedrosa. **Labirinto**: me encontro nas coisas perdidas do mundo - não-linearidade e Educação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- LUDVIG, Daiana. **Currículo para a Educação Infantil**: uma análise a partir dos documentos curriculares de municípios catarinenses. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.
- MAFRA, Aline Helena. "**Aqui a gente tem regra pra tudo**": formas regulatórias na educação de crianças pequenas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.
- MANDELA, Nelson. “Não existe revelação mais nítida da alma de uma sociedade do que a forma como esta trata as suas crianças”. *In*: SPGL. [S. l., 2019?]. Disponível em: <https://www.spgl.pt/nao-existe-revelacao-mais-nitida-da-alma-de-uma-sociedade-do-que-a-forma-como-esta-trata-as-suas-criancas>. Acesso em: 25 ago. 2019.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MENDES, Paula Rivele Gomes Sousa. **Documentário “O Começo da Vida”**: contribuições para gestantes em relação à primeira infância. 2016. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Saúde Coletiva) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.
- O COMEÇO da vida. Direção: Estela Renner. [S. l.]: Maria Farinha Filmes, 2016. 1 vídeo (96 min), son., color.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.
- PEDAGOGIA Inaciana: uma proposta prática. São Paulo: Loyola, 1993.
- PEREIRA, Sandra Aparecida do Prado. **Planejamento e rotina na creche**: atuação da equipe gestora e de professoras para mudanças nas práticas educacionais. 2016. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.
- PINAZZA, Mônica Appezzato. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tisuko Morchida; PINAZZA, Monica Appezzato. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 64-94.
- PRADO, Clarina Alves do; MARELENQUELEM, Miguel. A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: registros no cotidiano da Educação Infantil. *In*: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO(EDUCERE), 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2013.

REDE JESUÍTA DE EDUCAÇÃO (RGE). **Projeto Educativo Comum (PEC)**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2016.

REIS, Laudeth Alves dos. **O ser criança na Educação Infantil**: o desvelar do discurso docente. 2016. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

RENNER, Estela. Um papo cabeça com a cineasta Estela Renner que ajudou a acabar com as bebidas açucaradas nas escolas. [Entrevista cedida a] Aline Vessoni. **Glamurama**, [S. l.], 13 out. 2018. Disponível em: <https://glamurama.uol.com.br/um-papo-cabeça-com-a-cineasta-estela-renner-que-ajudou-a-acabar-com-as-bebidas-acucaradas-nas-escolas/#:~:text=%E2%80%9CA%20cada%20crian%C3%A7a%20que%20nasce,tamb%C3%A9m%20problematizam%20a%20sociedade%20contempor%C3%A2nea>. Acesso em: 26 jun. 2019.

RENNER, Estela. Entrevista especial: Estela Renner fala sobre o incrível O Começo da Vida. [Entrevista cedida a] Patricia Camargo. **TempoJunto**, [S. l.], 07 maio 2016. Disponível em: <https://www.tempojunto.com/2016/05/07/entrevista-especial-estela-renner-fala-sobre-o-incrivel-o-comeco-da-vida/#:~:text=%E2%80%9CQuando%20voc%C3%AA%20d%C3%A1%20aten%C3%A7%C3%A3o%20ao,o%20enorme%20prazer%20de%20conversar>. Acesso em: 28 jun. 2019.

RODRIGUES, Aline; HORN, Cláudia Inês. Os espaços das cidades e das escolas: é possível pensar outros territórios com as crianças? **Signos**, Lajeado, n. 2, p. 123-132, jul./dez. 2013.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da Arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROSA, José Aílto Vargas da. **Infância, experiência e racionalidade**: um estudo no ambiente escolar. 2011. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio, ou, da educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTOS, Fabiano. **Labirinto**: me encontro nas coisas perdidas do mundo - educação e experiência. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

SANTOS, Rosemeire de Matos Barbosa. **A escola sob o ponto de vista da “criança de seis anos”**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015.

SENNETT, Richard. **A Corrosão do caráter**: conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1998.

SILVA, Maria Cecília Pereira da. Prefácio à edição brasileira. *In*: SOLIS-PONTON, Leticia (org.). **Ser pai, ser mãe**: parentalidade: um desafio para o terceiro milênio. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 9-10.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUBSÍDIOS para a Pedagogia Inaciana. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

TEIXEIRA, Anísio S. **Educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1999.

TOVAR-MOLL, Fernanda; LENT, Roberto. The various forms of neuroplasticity: biological bases of learning and teaching. **Prospects**, [S. l.], v. 46, p. 199–213, 2016.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). Brinquedoteca Virtual. **Unisinos | Brinquedoteca**, São Leopoldo, 02 nov. 2015. Disponível em: <http://brinquedotecavirtual.unisinos.br/> Acesso em: 02 fev. 2019.

VATTIMO, Gianni. **O fim da modernidade**: nilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as Relações entre Teoria e Prática. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627>. Acesso em: 28 abr. 2019.

VERÍSSIMO, Ana Carolina Brandão. **O brincar livre na Educação Infantil**: da diversão à garantia de direito(s). 2018. 87 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Obras escogidas**. Madrid: Machado Libros, 2020. v. 3.

VIVIAN, Danise. **O tempo escolar no currículo da escola de tempo integral**: uma relação entre “temos todo tempo do mundo” e “não temos tempo a perder”. 2015. 244 f. Tese (Doutorado Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre 2015.

WALLON, Henri. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.

WEISSBOCK, Luana Pires. **Brincando de esconde-esconde**: à procura da arte na educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2014.

YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190-202, mar. 2014.

ZABALZA, Miguel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed. 1998.