

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA  
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Ana Cristina Baladelli Silva**

**EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
OLHAR, DIALOGAR, INVENTAR.**

**Sorocaba/SP**

**2016**

**Ana Cristina Baladelli Silva**

**EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
OLHAR, DIALOGAR, INVENTAR.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup>. Alda Regina Tognini Romaguera

**Sorocaba/SP**

**2016**

### Ficha Catalográfica

Silva, Ana Cristina Baladelli

S578e      Experiências no cotidiano da educação infantil : olhar, dialogar,  
inventar / Ana Cristina Baladelli Silva. -- 2016.

93 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Regina Tognini Romaguera

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
Sorocaba, Sorocaba, SP, 2016.

**Ana Cristina Baladelli Silva**

**EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
OLHAR, DIALOGAR, INVENTAR.**

Dissertação aprovada como requisito parcial  
para obtenção do grau de Mestre no Programa  
de Pós-Graduação em Educação da  
Universidade de Sorocaba.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Profª Dra. Alda Regina Tognini Romaguera (Orientadora)  
Universidade de Sorocaba

---

Profª Dra. Roseli Gonçalves Ribeiro Martins Garcia  
Prefeitura Municipal de Sorocaba/Secretaria Municipal de Educação

---

Profª Dra. Eliete Jussara Nogueira  
Universidade de Sorocaba

*Marcio...  
companheiro,  
amigo,  
apoiador,  
parceiro...*

## **AGRADECIMENTOS**

À equipe gestora da unidade em que foi realizada a pesquisa na pessoa do diretor Ednilson, das funcionárias Marina, Cibeli, Irani e Maria, auxiliares de serviços gerais que ajudaram diariamente com a modificação física da sala, Meire e Djhane, merendeiras, pelo entendimento e respeito com as crianças, as estagiárias Dilene e Francisca que puderam vivenciar e registrar todos esses momentos e as demais profissionais que atuam na unidade.

À Aliane, auxiliar de educação, uma grande amiga que esteve comigo no início dessa pesquisa.

Em especial gostaria de agradecer às crianças Pedro Henrique, Diogo, Marcella, Mariana, Miguel, Maria Luiza, Igor, Arthur, Pablo, Daniel, Isabela, Eloá, Miguel, Cauê, Murilo, Mariana e suas famílias que autorizaram a participação e o uso de suas imagens nesta pesquisa.

Sem vocês, nada seria possível!

À Profª Drª Alda, minha orientadora, pelos diálogos, pela poética, pela luz que trouxe ao meu caminho durante essa pesquisa.

A todos os amigos e amigas que fiz no decorrer desses anos e que tanto me apoiaram, e aos professores do programa que tanto saber e vivência trouxeram para minha vida.

À minha família, que apesar da distância, sempre me apoiou.

Muito obrigada!!

## Poeminha em língua de brincar

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.  
Falava em língua de ave e de criança.  
Sentia mais prazer de brincar com as palavras  
do que de pensar com elas.  
Dispensava pensar.  
Quando ia em progresso para árvore queria florear.  
Gostava mais de fazer floreios com as palavras do  
que de fazer ideias com elas.  
Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem  
que chegar ao grau de brinquedo  
Para ser séria de rir.  
Contou para a turma da roda que certa rã saltara  
sobre uma frase dele  
E que a frase nem arriou.  
Decerto não arriou porque não tinha nenhuma  
palavra podre nela.  
Nisso que o menino contava a estória da rã na frase  
Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.  
A Dona usava bengala e salto alto.  
De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:  
Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança  
Pois frases são letras sonhadas, não têm peso,  
nem consistência de corda para aguentar uma rã  
em cima dela  
Isso é língua de Raiz – continuou  
É Língua de Faz-de-conta  
É Língua de brincar!  
Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave  
extraviada  
Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom  
senso.  
E jogava pedrinhas:  
Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada  
sobre uma lata ao modo que um bentevi sentado  
na telha.  
Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou:  
Mas lata não agüenta uma Tarde em cima dela, e  
ademais a lata não tem espaço para caber uma  
Tarde nela!  
Isso é Língua de brincar  
É coisa-nada.  
O menino sentenciou:  
Se o Nada desaparecer a poesia acaba.  
E se internou na própria casca ao jeito que o  
jabuti se interna.

Manoel de Barros (2013)

## RESUMO

Esta dissertação se desenvolve a partir do percurso pedagógico da professora-pesquisadora no Centro de Educação Infantil nº 50 – “Professor Alípio Guerra da Cunha”, em Sorocaba/SP., com crianças na faixa etária entre três e quatro anos. Trata-se de pesquisa que se funda nas experiências observadas, dialogadas e inventadas no cotidiano da educação infantil. Objetiva a análise do uso do tempo e do espaço físico e propõe novas possibilidades de ocupação destes. Com apoio teórico em algumas obras de Faria e Abramowicz fundamenta as leituras e reflexões sobre as culturas infantis para compreender a relação entre as crianças e a prática pedagógica. Em diálogo com Gallo, Kohan e Deleuze a professora-pesquisadora procura trazer o olhar da filosofia da diferença sobre o tempo infantil e os devires minoritários para o cotidiano. Por meio das bio:grafias, metodologia apresentada por Reigota, o percurso da pesquisa é narrado, levando em consideração o tempo e o espaço como objetos de intervenção profissional e política. Deste cenário e por meio de investigações e experimentações, resulta um espaço que respeita as crianças, as ouve, possibilita novos inícios, cria possibilidades num ambiente onde tudo é previamente planejado, rotinas definidas, mas que não foram obstáculo para as mudanças, as possibilidades.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Brincar. Infância. Cotidiano escolar.

## **ABSTRACT:**

The present dissertation unfolds from the teacher-researcher's pedagogical experience in the school "Centro de Educação Infantil No. 50 - Professor Alípio Guerra da Cunha" in Sorocaba - State of São Paulo, with children from three to four years of age. It is a study based on experiences observed, devised and discussed over the daily routine of children education. It aims an analysis of the use of time and physical space, and proposes new possibilities for such use. With theoretical support of some works by Faria and Abramowicz, the research corroborates the readings and reflections about children's culture in order to understand the relationship between children and the pedagogical practice. In dialogue with Gallo, Kohan and Deleuze, the teacher-researcher seeks to bring the views of the philosophical concept of "Difference" to daily life, regarding childhood time and "Becoming-Minority" concept. Through the "bio:grafias", a methodology conceived by Reigota, the research is narrated, taking time and space as objects of political and professional intervention. From this scenario and through investigation and experimentation, a space that respects and listens to the children is devised, making new beginnings possible, creating possibilities in an environment where everything is planned in advance with defined routines, but without being an obstacle to change and possibilities.

**Key words:** Children education. Play. Childhood. School daily routine.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
1.1 Bio:grafias: uma opção metodológica de narrar o cotidiano.....	14
<b>2. EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>22</b>
2.1 E assim tudo começou... ..	16
2.2 O início que não era início, mas sim meio... ..	22
2.3 E que venha 2015... ..	32
2.4 O espaço externo como possibilidade.....	37
2.5 E depois...e agora...2016... ..	39
2.6 Que somos nós?.....	43
<b>3. MODOS DE VER E CONCEBER A INFÂNCIA.....</b>	<b>53</b>
3.1 A forma-educação infantil.....	53
3.2 Desconstruindo... ..	59
3.3 Educação emancipatória: é possível?.....	65
3.4 O tempo e a infância: o devir.....	68
3.5 Uma experiência que me atravessou... ..	73
3.6 Tempo para pensar um pouquinho... ..	78
<b>4. SE O NADA DESAPARECER A POESIA ACABA.....</b>	<b>80</b>
<b>5. REFERÊNCIAS.....</b>	<b>82</b>
<b>6. APÊNDICES.....</b>	<b>85</b>
Apêndice A – Termo de Consentimento livre e esclarecido	
Apêndice B – Consentimento de participação da pessoa como sujeito	
Apêndice C – Autorização para uso de imagem	
Apêndice D – Cadastro de pesquisadora realizado junto a Prefeitura Municipal de Sorocaba – Secretaria de Educação	
Apêndice E – Termo de responsabilidade da pesquisadora e da orientadora realizado junto a Prefeitura Municipal de Sorocaba – Secretaria de Educação	
<b>7. ANEXOS.....</b>	
Anexo A – Autorização para a realização da pesquisa – Prefeitura Municipal de Sorocaba	
Anexo B – Parecer de aprovação do CEP – Plataforma Brasil	



## 1 INTRODUÇÃO

Perguntei a um homem o que era Direito.  
Ele me respondeu que era a garantia do exercício da possibilidade.  
(Mario de Andrade, Trecho do Manifesto Antropofágico, 1928)

Esta dissertação se apresenta entre encontros, encontros e encontros.

É resultado de inquietações, reflexões, dúvidas que trago de um cotidiano: com as crianças que me tiram o sossego diariamente; com as famílias que esperam a minha resposta para suas dúvidas; com minha vida, que não me deixa quieta um minuto.

Logo que cheguei ao cotidiano da educação infantil, me deparei com aquelas crianças, que me olhavam e diziam, sem precisar falar uma única palavra: O que vamos fazer agora? Você sabe o que precisamos não é mesmo? Você sabe do que não gostamos, do que gostamos e do que não queremos, nem pensar?

Não, eu não tinha as respostas! Perambulava por pensamentos, ideias, diálogos, um ideal de trabalho de uma professora. Isso, com o passar do tempo, foi me angustiando, me entristecendo e me levando ao trabalho mais fácil: copiar cotidianos, sem pensar.

E a ideia de copiar cotidianos nunca me deixou em paz, a minha inquietação era forte, já sentia sua presença nas noites sem dormir. Resolvi buscar respostas na graduação, na especialização e acabei por chegar ao mestrado. Desorientada, buscava uma saída, pois as crianças estavam lá, todos os dias, me questionando, me observando, tentando me ensinar e eu não conseguia “aprender”, talvez nem mesmo vê-las e/ou ouvi-las!

Nesse caminhar, fui apresentada às pesquisas já existentes sobre as crianças pequenas e comecei a buscar freneticamente minhas respostas, meus desejos, meus anseios, mas acabei por me deparar com mais dúvidas, mais questionamentos, mais reflexões.

A primeira dúvida, dentre muitas outras, começou a surgir na minha prática: será que eu, professora de educação infantil há mais de dez anos, tinha uma prática escolarizante? Será que existiam outras formas de “ensinar” as crianças pequenas sem ser de uma única forma: a tradicional? Será que isso realmente funcionava? E as famílias, como iriam receber essa proposta de trabalho? E as crianças, será que

iriam aprender alguma coisa? E a minha unidade, meu gestor, iria aceitar esse trabalho “diferente”?

Além de todos esses questionamentos, como poderia fazer uma pesquisa, como professora-pesquisadora, no corpo a corpo, no cotidiano? Qual seria a forma dessa pesquisa? Existiria um método?

Esta pesquisa pretende demonstrar que sim, é possível ter outra prática na educação infantil, não com esse “formato escola” que vigora atualmente; sim, as crianças sabem o que querem, desejam ser ouvidas, participam ativamente da construção de sua rotina e, mesmo dentro de uma rotina planejada e fracionada em “minutos”, outro trabalho é possível. E a professora, é sim a pesquisadora que apresenta a importância de unir *prácticateoriaprática*<sup>1</sup>, através de suas narrativas do cotidiano, pois essa é sua metodologia de pesquisa.

A narrativa desta dissertação apresenta as alegrias e amarguras desta professora-pesquisadora em campo. Traz o sorriso das famílias com suas crianças felizes, desejando estar diariamente com as outras crianças; o som da solidão daquela criança que não desejava estar com ninguém e que assim se pronunciava e era respeitada; o descrédito nos olhares de algumas pessoas. Tentarei aqui narrar tais fatos/situações transportando os leitores para a situação vivenciada.

Trata-se de trazer a possibilidade de um outro olhar para as crianças, a infância e o trabalho de uma professora na educação infantil.

## 1.1 BIO:GRAFIAS: uma opção metodológica de narrar o cotidiano

Contar uma história leva tempo e toma tempo. Leva tempo para ser contada e toma o tempo de quem escuta e lê. É atividade real que consome minutos ou horas do narrador e do ouvinte e do leitor. E, como atividade real, pode ser o exercício de uma arte, cujos parceiros estão em confronto, situados no mesmo espaço, se a narrativa é oral e distantes entre si, separados no espaço e no tempo, no caso da narrativa escrita

(REIGOTA, PRADO, 2008, p. 123, *apud* NUNES, 1995, p. 14)

Encontrar-se e desencontrar-se, assim foi a minha trajetória pessoal e profissional.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Regina Leite Garcia para demonstrar a complexa relação entre teoria e prática nas pesquisas com o cotidiano (2003, p. 11).

Escrever a minha história, descrever as relações humanas vivenciadas, as minhas experiências, narrar meu cotidiano, percorrer esse caminho me fez perceber a construção de um pertencimento, já que as narrativas são também “portadoras de possibilidades de construção de identidade, de cultura e de expressão política”, de acordo com Reigota e Prado (2008, p. 124).

Ao conhecer as narrativas como forma de “contar” um percurso de vida e pesquisa, vi a possibilidade de trazer o meu cotidiano para a dissertação, trazer as vozes tão presentes em minha vida, um cotidiano, pessoal, que para alguns é tão rejeitado, “coisa menor, coisa pós moderna (?) [...], como a não-ciência”, como cita Garcia (2003, p. 10).

Trazer lembranças, reviver caminhos, perspectivas, memórias do que um dia experimentei, me fez repensar toda a construção da minha vida, de meu “eu”, já que de acordo com Reigota e Prado (2008, p. 125) “[...] as lembranças que todos têm de onde vieram, moldam seu sentido do “eu” e, dessa forma, afetam as maneiras como constroem suas vidas”.

Mais que um exercício de escrita, “as narrativas enfatizam as trajetórias dos sujeitos, trazem informações pessoais e do local onde atuam”, suas representações e conhecimentos que circulam no cotidiano, além de suas relações sociais e afetivas, segundo Reigota e Prado (2008, p. 125).

Busco com esse exercício, refletir sobre a minha vida, trazer a público um pouco das minhas vivências cotidianas para que os leitores possam, por meio desse exercício reflexivo e descritivo, compreender-me e incorporar os sabores, prazeres e demais sentimentos e sentidos narrados nessa pesquisa.

Trazer também, conforme Garcia (2003, p. 12), a “*prácticateoriaprática*”, ou seja, a prática e a teoria unidas, uma convalidando a outra, para juntas melhorarmos o nosso cotidiano através de estratégias para uma melhor intervenção.

De acordo com Reigota e Prado (2008, p. 128) esses registros e escritos em contextos específicos, são definidos como BIO:GRAFIAS, ou seja, “não são biografias no sentido mais amplo, escritas por uma pessoa sobre outra que revelam interpretações [...], nem são autobiografias que trazem confissões [...]”. São narrativas de uma pesquisa, da práxis cotidiana, em que a vida da pesquisadora também trilha o caminho que foi se desenhando com o “caminhar” das narrativas, uma ligada à outra.

O conceito de BIO:GRAFIAS, Reigota e Prado (2008), trouxe a mim um outro olhar para a pesquisa e para o cotidiano, entendido como tempo e espaço existencial e de intervenção profissional e política, numa relação constante entre os sujeitos, consigo e com o outro e com o meio ambiente, sendo esse o espaço físico inerente às suas práticas pessoais e sociais.

Nada mais apropriado para uma pesquisa em que se busca outras possibilidades para o tempo e espaço na educação infantil, narrar a trajetória do cotidiano das práticas sociais e pessoais, através das BIO:GRAFIAS e dessa forma romper com “os discursos homogêneos, produzidos e difundidos nos e pelos espaços hegemônicos (Reigota, Prado, 2008, p. 130)”, dando visibilidade a outras possibilidades.

Fica o convite para adentrarmos a intimidade e a privacidade, com cumplicidade, da trajetória dessa professora-pesquisadora, através das narrativas do cotidiano, um cotidiano repleto de sabores, sons, dificuldades, sentimentos...

## 2 EXPERIÊNCIAS NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### 2.1 E assim tudo começou...

Minha trajetória me levou, mesmo que inconscientemente, à minha escolha profissional.

Vivíamos num momento de regime militar, era 1971, o presidente do Brasil era Emílio Garrastazu Médici. Maringá, no Paraná, uma cidade nova, planejada, com apenas vinte e cinco anos, então, todos os prédios públicos tinham o nome de algum general, capitão, entre outras patentes militares.

Minha mãe era e é professora, atuou em todas as faixas etárias, mas quando eu nasci, em 1971, ela trabalhava numa creche em Maringá. Portanto, aos três meses de idade, estava eu numa creche pública. Depois fui seguindo todos os seus passos profissionais, ou seja, onde ela estivesse trabalhando, lá estava eu, acompanhando...

Não tenho lembranças ruins dessa época, sempre me lembro de momentos bons, pessoas boas, lugares ótimos e, às vezes a nostalgia aparece. Sei que são apenas lembranças de infância, com um detalhe importantíssimo: todas me remetem à escola ou a ambientes escolares públicos. Tenho até hoje um “boletim” de uma unidade pré-escolar que era chamada de Unidade Satélite de Aprendizagem Pré-Escolar – sim, era satélite, pois era montável e desmontável, construída com telhas de Eternit, paredes e telhados.

Lembranças como um boletim (imagens 1 e 2), que minha mãe guarda até hoje, além de muitas fotos que me ajudaram a resgatar tantas lembranças.

Imagem 1 - Boletim – capa e verso



Arquivo pessoal

Imagem 2 - Boletim – conteúdo interno

NA ESCOLA EU SOU ASSIM:												L E G E N D A	
		MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO			
COM A TIA		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
COM OS COLEGAS		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
COM A ESCOLA		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
ATIVIDADE		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
HIGIENE		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	
OBS.:													

Arquivo pessoal

Momentos felizes, lembro-me ainda que tinha uma árvore enorme na escola (não sei se era tão grande, pois eu tinha apenas quatro anos), com um grande tronco, onde realizávamos as festas em volta dela. Minha professora se chamava Regina e minha diretora Beth, pessoas muito legais e eu simplesmente amava estar naquele local.

Na sequência minha mãe foi designada diretora de uma escola rural e lá fomos nós, outra experiência marcante. Tinha apenas cinco anos e ficava com minha mãe o tempo todo na escola e o que aconteceu? Acabei alfabetizada aos cinco anos, numa sala lotada, com quarenta crianças, numa zona rural e com a professora Idorilde.

Tristeza? Não, de maneira alguma, tínhamos tantas atividades legais, que até hoje volto àquele local, em Maringá, para contar essa história, que me remete a uma infância feliz, livre. Cicatrizes, inevitáveis! Marcas das brincadeiras que ficaram indelévels no corpo e na alma.

Prossegui minha vida escolar, passando por diversas escolas, em sua maioria pública, o que realmente me traz um orgulho enorme. E, ao finalizar o ensino fundamental, (antigo ginásio), fui para o magistério, em decorrência de uma grande vivência em escolas...

Então, com quatorze anos ingressei no magistério em 1986 e me formei em 1988. Esse período foi maravilhoso, de grande aprendizado, professores inesquecíveis, recordações que jamais se apagarão. Mas como tudo naquele período não era fácil, a vida de um professor, de uma professora, era extremamente desgastante, com um salário baixíssimo, escolas com péssimas instalações, muitas

em áreas rurais, distantes, acessos perigosos, acabei por desistir da carreira e procurei outra formação superior, que não fosse pedagogia.

Direito foi minha opção e sinceramente até hoje não consigo entender “como” e nem “porque” optei por esse curso, talvez porque fosse de humanas, não sei. Acabei ingressando na Faculdade de Direito de Sorocaba em 1991 e me graduando em 1995. Mudei-me para Sorocaba, definitivamente. Permaneci na advocacia até o ano de 2002, quando então voltei ao magistério, através de um concurso público junto a Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP. Ingressei na rede no ano de 2003, na educação infantil onde permaneço até hoje.

Minha decisão em retornar ao magistério não foi fácil, pois sempre soube que a profissão não era reconhecida e nem valorizada, principalmente na questão financeira. Mas segui adiante e meu primeiro ano (2003) foi junto ao Centro de Educação Infantil nº 23, com uma turma de quatro anos, numa unidade que tinha apenas três turmas por período. Pude perceber que a educação infantil tinha melhorado muito da época em que cursei o magistério, mas dificuldades ainda existiam, como por exemplo, muitas crianças num espaço pequeno, pouco cuidado e poucos materiais/recursos.

No ano seguinte fui para a Escola Municipal Norma Justa Dall’Ara, na zona norte da cidade, com uma turma de seis anos, numa escola com 12 turmas por período, fundamental e infantil juntos e, na minha turma, havia 36 crianças.

Em 2005 fui para o Centro de Educação Infantil nº 28 - Rauldinéia Esteves Machado - Parque São Bento, também na zona norte da cidade, numa turma com 36 crianças.

Nesse mesmo ano aconteceu a remoção de professores e novamente fui para outra escola, onde permaneço até os dias atuais.

Desde 2006 estou no Centro de Educação Infantil nº 50, no Jardim Ipiranga, zona oeste da cidade. Unidade de tamanho médio, com cinco turmas por período, atualmente. No ano de 2006 trabalhei com 36 crianças na faixa etária de seis e sete anos.

Já em 2007 recebi uma turma com 34 crianças, com seis e sete anos.

Em 2008 novamente uma turma com 34 crianças, na faixa etária de seis e sete anos, sendo este o último ano em que as crianças permaneceriam na educação infantil com sete anos, pois a partir de 2009 se iniciaria o ensino fundamental com seis anos.

E no ano de 2009, a Secretaria de Educação alocou em algumas unidades de educação infantil o primeiro ano com crianças de seis anos de idade e foi o que aconteceu em minha unidade, três turmas com crianças de seis anos no primeiro ano, que seria ensino fundamental, pela legislação. Portanto acabei trabalhando com uma turma de 1º ano do ensino fundamental de 9 anos de 25 crianças com seis anos de idade, que seria a última etapa da educação infantil, mas que se tornou o primeiro ano do ensino fundamental.

Isso não se repetiu mais, ou seja, as crianças que completavam seis anos até março, iriam todas para o primeiro ano do ensino fundamental nas escolas municipais, a educação infantil, pré-escola, passou a atender apenas crianças com quatro e cinco anos completos até março, o que vigora até os dias atuais.

Em 2010 voltei a trabalhar com a faixa etária de quatro anos, numa turma com 28 crianças. Com essa turma permaneci no ano seguinte, sendo essa a primeira vez que aconteceu, uma experiência nova, diferente e gratificante, pois conheci muito bem todas as crianças e suas famílias, o que refletiu em meu trabalho cotidianamente.

Já em 2012 voltei para as crianças com cinco anos, numa turma de 25, com famílias muito participativas, atuantes, moradores do bairro que se identificavam com a unidade, a direção e a professora.

Em 2013 veio a grande mudança em minha vida profissional, a direção me atribuiu uma turma de três anos, creche III com 24 crianças que estariam frequentando a unidade pela primeira vez. Surpresa, preocupação, pois nunca tinha trabalhado com crianças tão pequenas, dúvidas sobre suas necessidades, seu tempo, o que fazer, medo do desconhecido. Junto com essa turma passei a trabalhar com uma auxiliar de educação, Aliane, com muita experiência em creche, que muito me ajudou.

Passei a pesquisar muito, ler, mas nada como a prática para realmente saber o que é trabalhar com crianças nessa faixa etária, e descobri que tudo é diferente, tempo, brincadeiras, diálogos, necessidades...

Tudo mudou em minha vida profissional...

Trabalhar com crianças pequenas, me trouxe momentos de reflexão muito importantes, pois passei a observar, ouvir, entender um pouco mais a infância, as necessidades da criança pequena. O que aprendi com isso? Crianças precisam de

liberdade, de autonomia, serem ouvidas, acolhidas e o professor(a) é quem irá proporcionar tudo isso.

Não foi fácil trazer para a rotina de trabalho um novo olhar, uma nova forma de organizar o tempo e o espaço das crianças pequenas, principalmente, fazer com que as pessoas e o ambiente respeitassem essa maneira de atender as crianças.

E essa experiência acabou me levando ao mestrado, para pesquisar muito mais a educação infantil...

E assim, teremos nesta dissertação na seção dois, as experiências e as modificações ocorridas no espaço de trabalho, denominado sala, além do espaço externo que se tornou outro ambiente para novas experiências. A voz das crianças estará presente, através de alguns diálogos registrados num diário e aqui narrados.

Já no seção três veremos alguns modos de ver e conceber a infância, a forma-educação infantil, alguns conceitos para desconstruir a ideia de que a educação infantil é apenas um passo anterior ao ensino fundamental, a ideia de Mario de Andrade e seus pioneiros parques infantis em São Paulo, a possibilidade de uma educação emancipatória de crianças pequenas, o devir-criança, devires minoritários, o tempo e a infância na visão da filosofia da diferença e uma experiência linda que me atravessou no percurso do mestrado.

Vamos lá?

## **2.20 início que não era início, mas sim meio...**

E o início, que não era início, e sim meio, para se alcançar o desejado...

Sou professora efetiva desta unidade desde janeiro de 2006, mas minha história com esta escola começou em 2004, quando substituía professoras como eventual. Desde então era o meu desejo trabalhar nessa unidade.

O Centro de Educação Infantil nº 50 – Professor Alípio Guerra da Cunha, situado no Jardim Ipiranga, zona oeste de Sorocaba/SP., faz parte da rede municipal de ensino, é uma unidade com construção simples, contando com cinco salas, um espaço fechado para refeições, cozinha, área de serviço, três banheiros para funcionários, dois banheiros para crianças, secretaria e uma ampla área externa com tanque de areia, parque, mesa para atividades diversas, gramado e várias árvores. Sua construção é de 1991 e por ser antiga já passou por reformas (fotografias 1, 2, 3 e 4).

Fotografia 1 - Centro de Educação Infantil nº 50 – Professor Alípio Guerra da Cunha



Arquivo pessoal

Fotografia 2 - Vista do espaço externo onde se localiza o parque



Arquivo pessoal

Fotografia 3 - Vista do tanque de areia, azulejo para pintura e espaço externo gramado.



Arquivo pessoal

Fotografia 4 - Vista da mesa para atividades diversas no espaço externo



Arquivo pessoal

Temos aproximadamente 280 crianças matriculadas e assim divididas: creche 3 – três anos – 23 crianças; pré 1 – quatro anos – 120 crianças e pré 2 – cinco anos – 120 crianças.

A equipe é constituída por: 10 professoras, uma supervisora de ensino, uma orientadora pedagógica, um diretor, uma auxiliar administrativo, uma auxiliar de serviços gerais, um estagiário, duas merendeiras e três funcionárias para a limpeza.

A unidade atende diversos bairros próximos, haja vista que esta região se desenvolveu muito rápido nos últimos dez anos, mas existem outras unidades próximas que também atendem outras faixas etárias, como creche e ensino fundamental I e II.

O bairro em que se encontra foi formado por migrantes, em especial do Sul e do Nordeste do Brasil e apenas há alguns poucos anos os moradores conseguiram os títulos dos seus terrenos. É uma região que conta com boa infra-estrutura como terminal de ônibus, casa do cidadão, posto de saúde, centro de assistência social, território jovem, ruas asfaltadas, água, saneamento básico, praças com quadras, parques infantis, academia ao ar livre, entre outros.

Até então nunca havia trabalhado com crianças menores de quatro anos, confesso que no momento fiquei apreensiva, pois não sabia o que me esperava, mas como já estava na fase dos questionamentos e reflexões, procurando o mestrado, resolvi aceitar mais esse desafio.

Não tive férias naquele ano, minha ansiedade acabou com minhas noites de sono, pois não fazia ideia do que viria pela frente, o que fazer, o que trabalhar, como trabalhar, tantos questionamentos.

Chegado o grande dia de conhecer as crianças, sala arrumada, mesas, cadeiras, alguns poucos jogos nas mesas e lógico lápis e papel para PINTAR.

Sim e as crianças chegaram...choraram muito...e eu quase morri!

No decorrer desse ano tentei todas as formas de trabalhar com as crianças de maneira que elas correspondessem aos “meus” anseios, as “minhas” ideias, que na época eram completamente escolarizantes, atividades prontas e muito pouco do brincar.

Esse ano definitivamente me desafiou e traçou a minha pesquisa e acabei por ingressar no programa de mestrado nessa mesma época.

Ao iniciar 2014 novamente com a mesma faixa etária, iniciei com novas perspectivas, pois começaria a minha pós graduação, como aluna regular e então, no meu primeiro encontro com a orientadora, ela me indicou algumas leituras, que rapidamente realizei.

Meu universo começou a mudar, minha visão de mundo, em especial o mundo da educação infantil começou a trilhar um outro caminho, muitas mudanças pela frente.

Como as crianças já estavam frequentando a unidade, passei a conhecê-las melhor, seus interesses, seus desejos, comecei a me aproximar mais delas, passei a ouvi-las sobre o ambiente em que estavam, passei a observar o que faziam e assim aos poucos fui traçando meus planos para colocá-los em prática.

Iniciei com o espaço, o que poderia ser feito no espaço que era destinado as minhas crianças, denominado como sala de aula mas que eu prefiro chamá-lo de sala, simplesmente.

Com algumas ideias em mente, passei a estudá-lo e constatei que as mudanças só poderiam ocorrer no meu período de trabalho, já que no período oposto haveria outra turma, com outra professora, com outra disposição de mesas e cadeiras.

Busquei diálogo com a direção e com as funcionárias que concordaram e se prontificaram a me auxiliar nas modificações necessárias para colocar em prática meu planejamento e dessa maneira consegui que a sala se modificasse três vezes por semana, com a retirada das cadeiras e outra disposição da sala (fotografias 5 e 6).

Fotografia 5 - Sala "antes"



Fotografia 6 - Sala “depois”



Arquivo pessoal

Na fotografia 5 temos a sala disposta diariamente e como eu consegui deixar na primeira modificação realizada. As cadeiras eram retiradas três vezes por semana e acondicionadas no corredor ao lado da sala. Ao final do dia eu e a auxiliar colocávamos todas para dentro e novamente a deixávamos “normal” para a professora do outro período.

Isso mesmo: “normal” porque é assim que se referem quando a sala está com todas as suas cadeiras e mesas “em ordem”, conforme a disposição apresentada na fotografia 5.

O primeiro contato das crianças com a sala disposta na fotografia 6 foi simplesmente maravilhoso, elas expressaram uma alegria, corriam pela sala, não sabiam qual lado escolher, onde ficar, e eu, observando todos os movimentos, refletindo sobre como isso era importante para elas.

Mas ainda havia muito a fazer, um longo caminho até conseguir descolonizar meu pensamento e minha prática, que ainda era permeada por atividades sem sentido algum para a criança.

Em julho do mesmo ano (2014) voltei do recesso mais determinada, com muitos planos e novamente modifiquei o espaço da sala, mas acrescentei outros objetos como casinhas, fantasias, túnel, jogos, fantoches, entre outros (fotografias 7 e 8).

Fotografia 7 - Sala julho/2014



Arquivo pessoal

Fotografia 8 - Sala Julho/2014



Arquivo pessoal

Quando decidi fazer essa modificação, a primeira atitude foi retirar a mesa da professora e sua cadeira da sala e incrivelmente essa atitude gerou um incômodo em todos na unidade, haja vista que a professora tem sua mesa e cadeira privilegiadas.

A primeira pergunta foi: onde você sentará? Minha resposta foi: no chão com as crianças, qual o problema? E a resposta, que já era esperada foi a seguinte: eu jamais faria isso, de maneira alguma. Professora tem que ter autoridade com as crianças e sentar no chão é perder totalmente o respeito!

Nesse mesmo mês o prefeito, o secretario de educação e sua equipe, fizeram uma visita em nossa unidade, e ele, prefeito, assim como a professora também se sentou no chão, porque não havia cadeira de professora na sala!

Mas as modificações não pararam por aí...

A próxima mudança foi deixar de formar fila. Daí sim, consegui desorganizar o pensamento de todos na unidade.

As crianças, que já estavam acostumadas a formar fila, no começo se perderam um pouco, assim como eu e sinceramente as coisas não andaram bem. Mas não desisti, fui adiante, sempre conversando com as crianças, explicando sobre a utilização do espaço por outras pessoas, tudo com muita calma, tranquilidade e assim tudo foi se acertando e a fila ACABOU!!!

A experiência foi tão bem sucedida que as crianças já se organizavam antes mesmo de sairmos da sala, davam as mãos, chamavam os amigos para ficarem juntos, levavam a cadeira que utilizávamos como suporte para o sabonete, copos, me auxiliavam e no pátio, não havia qualquer problema de interferência na outra turma, bagunça, correria, que era o temor de todos na unidade.

Demonstrei mais uma vez que mudanças são possíveis, bastando para isso planejamento e dedicação.

Nesse ano (2014), pela primeira vez, inscrevi essa experiência no Fórum Educação e Desafios do Magistério "Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental: aproximações e interlocuções entre múltiplos olhares", realizado no Centro de Convenções da Unicamp, em Campinas/SP. (fotografia 9) de 01 a 02 de Outubro de 2014<sup>2</sup> e foi muito legal vê-lo em formato de *banner* possibilitando que tantas pessoas, de outras cidades e estados, perguntassem sobre a possibilidade de

---

<sup>2</sup> Publicado nos anais do evento: <http://www.fef.unicamp.br/fef/forumeducacaoinfantil/anais>

alterarem suas salas, mobílias, na pré-escola, mesmo sozinha em sala e com muitas crianças.

Experimentações, sempre experimentações, diálogos maravilhosos, trocas de experiências encantadoras, e eu lá, apresentando essa experiência, essa possibilidade e observar outros olhares, outras pessoas, outras realidades, isso foi muito interessante.

Nesse mesmo ano também apresentei outra experiência, "Roda de conversa" na educação infantil: não poderia ser apenas roda? Desta vez no Seminário Internacional de Educação de Sorocaba, realizado em novembro/dezembro de 2014, pela Secretaria de Educação de Sorocaba, na Uniso.

Vivenciei outra experiência difícil, apresentação oral que eu nunca havia feito, e ainda por cima, para um público tão expressivo, mas que foi interessante e significativa.

E assim encerramos 2014, com muitas ideias e expectativas para 2015, novamente com a mesma faixa etária, no mesmo espaço físico, mas com novas crianças.

Fotografia 9 - Seminários Unicamp e PMS



Arquivo pessoal

### 2.3E que venha 2015...

Ao iniciar o ano, mais um desafio, toda a equipe gestora estava “fora” da unidade, haja vista a troca de supervisores, orientadora e principalmente da direção, uma mudança temporária, mas fiquei sabendo que ficaria um bom tempo sob uma nova equipe gestora.

Primeiramente, descobri que a sala ficaria somente para mim, haja vista o fechamento da turma no período oposto, o que já facilitou muito a minha rotina, pois dessa maneira conseguiria organizar a sala e a mesma permaneceria assim sempre. Com todas essas informações, iniciei o ano com novos propósitos, mas com a mesma ideia de manter a sala sempre “desorganizada”, mas “organizada” para as crianças. Segui adiante, sendo assim iniciei as mudanças na sala, novamente.

A primeira montagem foi realizada em fevereiro (2015) acrescentei mais possibilidades com atividades diversificadas, procurei delimitar e diferenciar os espaços, para que as crianças entendessem o significado dos mesmos, e assim ficou a sala (fotografias 10 e 11):

Fotografia 10 - fevereiro 2015



Fotografia 11 - Sala fevereiro 2015



Arquivo pessoal

Iniciou-se o ano letivo, as crianças conheceram o espaço, brincaram, aos poucos foram se soltando, interagindo com os outros e o espaço.

Iniciei o ano com 14 crianças matriculadas com idades entre três e quatro anos e dois meses depois ingressaram mais oito crianças e depois mais duas fechando o módulo com 24 crianças.

Observando-as, já no período de acolhimento, percebi que no começo elas estranharam, mas depois gostaram e começaram a criar suas próprias regras, orientações, modos de brincar.

O choro, a angústia de estar num ambiente que não era conhecido, deu lugar a brincadeiras, sorrisos, amizades, discussões, já que apenas duas crianças vieram da creche e uma de escola particular, para as demais era a primeira experiência num espaço educativo público. Apenas uma mãe ficou no primeiro dia acompanhando seu filho, mas depois ninguém precisou ficar e todas as crianças ficaram bem e brincaram muito.

Foi um início de ano sem choro, tristezas, o que deixou as famílias confiantes no trabalho.

E assim, com o passar dos dias fui conhecendo as crianças e alterando a sala, de acordo com o que observava, como por exemplo, a necessidade de algumas crianças em deitar ou brincar deitada, então acrescentei colchões.

Outro fator interessante é que observei que as crianças gostavam muito de brincar com as cadeiras, subir, passar embaixo, havia um interesse muito forte no túnel, então também acrescentei esses entre outros elementos no espaço (fotografias 12 e 13).

Fotografia 12 - Sala maio 2015



Fotografia 13 - Sala maio 2015



## 2.4 O espaço externo como possibilidade...

Em nossa unidade o espaço externo é privilegiado, há muitas árvores, uma mesa enorme para atividades diversas, parede com azulejos, um gramado, tanque de areia coberto, ou seja, muito espaço para ser explorado e foi o que também fiz.

Utilizei de maneiras diversas, ora como momento de pintura/desenho, ora interferindo com lonas, caixas de papelão, espaguete de piscina, bolinhas de plástico, bolas convencionais, rampas de madeira, entre outros.

As crianças foram se apropriando do espaço, explorando cada canto, descobrindo seus insetos, animais, frutas, como por exemplo, um pé de jaca que temos e que frutificou bastante no ano passado.

E eu fui descobrindo um espaço para trabalhar com mais liberdade, principalmente com experimentações de materiais diversos como carvão, guache, terra, areia, entre outras que fomos fazendo ao longo do ano.

Observando diariamente a evolução das brincadeiras, da linguagem oral, da interação das crianças, da criatividade nas brincadeiras, do desejo de se encontrarem para brincar, meus questionamentos aumentavam e ficava a dúvida: estou no caminho certo? Será que as crianças estão se desenvolvendo? O que estarão aprendendo? Estou respeitando as crianças com esse trabalho? O que elas pensam disso?

Dúvidas...dúvidas...

Então, passamos a ter assembleias na sala, para avaliarmos o que estava acontecendo, se as crianças estavam gostando, quais ideias teriam, o que desejavam e pensavam sobre tudo isso.

No início, uma novidade para mim, foi tudo meio confuso, estranho, mas para as crianças estava tudo certo, cada um expressava o seu desejo, o que não gostava e os diálogos eram simplesmente fantásticos. Solicitaram mais caixas, brincar de fantasia, inclusive quais fantasias desejavam (princesas e super heróis), bastante parque, ficar sem sapatos, desenhar na lousa, e brincar sempre.

Com o passar dos dias, ideias novas surgiam, materiais novos, atividades novas e com isso todos os espaços que utilizávamos estavam de alguma maneira modificados, porque o meu olhar para o espaço educativo da unidade mudou, pois havia possibilidade de mudança em todos os cantos, porque foi isso que fiz e faço até hoje.

Deixar a criança livre para experimentar foi algo maravilhoso!!

Fotografia 14 - Espaço externo como possibilidade



Arquivo pessoal

## 2.5 E depois... e agora... 2016

Ao finalizar 2015, tive a possibilidade de permanecer com as mesmas crianças, agora no pré 1, em outra sala e com uma turma de 30 crianças, sem auxiliar.

Recebi 20 crianças da mesma turma de 2015 e oito crianças que vieram de outra unidade, além de receber duas crianças que nunca frequentaram nenhum espaço educativo.

Conhecer as novas crianças foi minha prioridade, pois sabia que a realidade delas era outra, diferente das crianças que já estavam juntas desde o ano anterior e isso de certa maneira foi uma experiência que durou tempo.

O comportamento das novas crianças era bem dependente, condicionado, elas só faziam algo se houvesse um comando e para mim foi muito estranho, já que a autonomia das crianças que já estavam comigo no ano anterior era muito nítida, elas faziam tudo com muita independência.

Basicamente “tentar” desconstruir nessas crianças essa “dependência” do adulto foi minha prioridade.

Para tanto, contei com a ajuda das crianças, que constantemente orientavam as demais em suas atitudes, em especial nas brincadeiras, já que no espaço externo a “força” utilizada era desproporcional. Ocorriam muitos empurrões, lutas, socos, algo que as crianças não estavam habituadas entre elas.

Outro fator interessante é que caixas de papelão, espaguete de piscina, bolas, bambolês, não faziam parte do interesse em suas brincadeiras e com isso a maioria se recolhia e não brincava e esse fato me preocupou muito. Fiquei pensando e refletindo como poderia fazer para que essas crianças se integrassem com as demais, que utilizassem a criatividade para brincar, não dependessem tanto de ordens, rotinas, tudo na “caixinha”.

Num determinado dia me deparei com a postura “condicionada” delas quando estávamos saindo da sala, pois ao olhar para trás estavam todas em fila e uma puxando a camiseta da outra.

Logo perguntei por que faziam isso e elas me disseram que era para ficarem sempre juntas, em fila e isso se repetiu diversas vezes, apesar das crianças dizerem sempre que ninguém precisa ficar “preso” com ninguém.

Durante os três primeiros meses só observei e dialoguei para saber um pouco mais sobre esse comportamento e deixei o grupo solucionar a questão.

E assim tem sido neste trabalho em grupo e posso dizer que eles já estão se entendendo melhor, a autoestima melhorou bastante, já se sentem mais “confiantes” em brincar e também já entenderam que existe o respeito de todos quando o desejo for de “não se integrar”, “não brincar”, “ficar sozinho”.

E dessa maneira o trabalho prossegue...

Fotografia 15 - E as crianças criam, dialogam, brincam...



Fotografia 16 - Caixas, canetinhas, tecidos, entre outros materiais – possibilidades...



## 2.6 Que somos nós?

"...há entre o mundo dos adultos e o das crianças como que um mar tenebroso, impedindo a comunicação. Que somos nós, para as crianças que brincam ao nosso redor, senão sombras? Elas nos cercam, chocam contra nós; respondem às nossas perguntas, num tom de condescendência, quando fingimos interessar-nos por suas atividades; mas sente-se, perfeitamente, que, para elas, somos como os móveis da casa, parte do cosmos exterior, não pertencemos a seu mundo, que tem seus prazeres e seus sofrimentos. E nós, os adultos, vivemos também dentro de nossas próprias fronteiras, olhamos as crianças brincar, repreendemo-las quando fazem muito barulho, ou, se deixamos cair sobre seus divertimentos um olhar amigo, não é para eles que olhamos, mas, através deles, para as imagens nostálgicas de nossa infância desaparecida".

Roger Bastide, prefácio de As "Trocinhas" do Bom Retiro, de Florestan Fernandes

E as crianças, o que elas dizem...

No decorrer dessa pesquisa, registrei num diário alguns casos, causos, ações, eventos, ocorridos na convivência entre as crianças.

Encantei-me com suas ideias, "soluções", espantos, detalhes, sensibilidade, emoções, enfim suas culturas infantis. Com a intenção de ouvir a voz das crianças, torná-las protagonistas e imprimir aspectos da cultura infantil neste cotidiano, citarei aqui algumas dessas "histórias"...

### **A solução do problema**

- Professora, acho que vou ao banheiro. – Manu.

- Sim. – respondi.

- Vou com ela para ajudar professora - disse Maria Luiza.

Demoraram para voltar, fiquei preocupada e de repente voltam...

- Tudo certo? Perguntei.

- Sim.

E voltaram a brincar.

Depois de algum tempo a funcionária da escola vem me contar que a Manu tinha feito cocô e a Maria Luiza buscou ajuda com a funcionária, da seguinte maneira: parou na porta do banheiro, colocou a mão na cintura e fez um sinal com o dedo chamando a funcionária, dizendo: minha amiga está precisando de você tia!

Então, por isso demoraram.

### **Observação**

Outro dia fui com uma camiseta estampada com animais, eis que chega a Marcella e diz:

- Professora, minha mãe trabalha nisso – e apontou para a minha camiseta.
- O que ela faz? – perguntei.
- Dá banho em cachorro... – a mãe dela trabalha num *pet shop*.

### **Questionamentos**

No lanche, sentados, Arthur pergunta para a merendeira:

- Porque as canecas da escola são todas iguais?
- Porque a Prefeitura nos enviou todas assim – respondeu a merendeira.
- O que é a Prefeitura? – pergunta Arthur.
- Quem manda os materiais para nós, para a escola – respondeu a merendeira.
- Entendi, então tenho uma lista de coisas para pedir para a prefeitura – diz Arthur.
- O que, por exemplo? – perguntei.
- Brinquedos, muitos brinquedos – e saiu para a sala conversando com os amigos para saber o que eles queriam na lista de brinquedos...

### **O segredo da lona azul...(fotografia 17)**

Num dia, observando as crianças brincarem com a lona azul, percebi que todos estavam se divertindo muito embaixo da lona e resolvi verificar o que estava acontecendo:

Perguntei: o que há de tão legal aí?

Resposta das crianças: professora olha que legal todo mundo fica azul!!

Perguntei: é, mas porque será?

Resposta das crianças: vamos descobrir depois, né amigos...

E rapidamente, adentraram ao mundo azul novamente, e eu também!!!

Fotografia 17 - A lona azul



Arquivo pessoal

### **Frustração, que sentimento é este?**

- Professora, quando acontece alguma coisa comigo eu fico frustrada sabia? - disse Mariana.

- Frustrada, mas o que é “frustrada”? - perguntei.

- É assim ó: colocou as mãos na cintura e fez uma cara de brava... – entendeu.

- Sim, entendi – respondi.

### **Você sabe brincar?**

- Professora, essa criança nova que entrou na nossa sala, não sabe brincar! – disse Marcella.

- Como assim Marcella? – perguntei.

- Olha, eu já chamei ela para brincar com as caixas, inventar uma loja, fazer compras e ela disse que não sabe, nunca brincou assim, olha lá ela sentada. – disse Marcella.

- Você já a convidou para brincar? – perguntei.

-Sim, mas vou tentar de novo, ela disse que não sabe brincar, mas todo mundo sabe brincar né professora? – disse Marcella.

- Você acha mesmo que todo mundo sabe brincar? – perguntei.

- Sim, aqui todo mundo sabe, minha mãe não sabia e eu ensinei. Vou falar para ele como a gente brinca tá? – disse Marcella.

- Tudo bem. – respondi.

### **A lagarta (fotografia 18)**

As crianças estavam brincando no parque e encontram uma lagarta...

Todas falavam ao mesmo tempo...

- Professora venha ver a lagarta...
- Ela é amarela!!
- Será que ela vai virar borboleta?
- Professora, vamos levar ela para outra árvore?
- Sim, aqui ela vai descansar e virar borboleta!!!

Algum tempo depois...

- Professora, ela morreu!!!
- Acho que as formigas mataram ela...
- Não foi o calor...
- Ah, que pena, ela morreu mesmo...
- Vamos cobrir ela?
- Sim, vamos...

Quando fui registrar, vi a folha verde sob a lagarta...

Fotografia 18 - O encontro da lagarta



Arquivo pessoal

### Comportamento leitor (fotografia 19)

Peguei um livro e fui sentar junto às crianças para ler, me aproximei das mesmas para observá-las e aos poucos outras foram chegando e formaram um grupo de cinco ao meu lado todas portando um livro. Outra criança viu a câmera de fotos e pediu para registrar diversos momentos e acabou por registrar. Então, deixei o livro na mesa e quando voltei o Guilherme estava com o livro na mão. Leu, observou, analisou e depois me devolveu dizendo:

- Gostei do seu livro!

Fotografia 19 - Leituras



Arquivo pessoal

### **Médica de cachorro**

- Professora, eu não quero ser professora de “criançada”, elas fazem muito barulho, você tem que ficar chamando elas toda hora, não gosto disso. – disse Maria Luiza.

- E o que você deseja fazer? – perguntei.

- Ser médica de cachorro! – respondeu.

- Que legal. – respondi.

- Sabe, minha mãe disse que vou ter que estudar bastante e já estou guardando moedas no meu porquinho. – respondeu.

- Então vou te dar uma moeda para ajudar. – respondi.

- Tá bom, mas dê uma grande, porque as pequenas não valem nada. – respondeu.

### **Regras da brincadeira (fotografia 20)**

A regra da brincadeira era a seguinte:

- Vou subir e você joga a estrela para mim - disse Igor.

- Tá, mas você tem que pegar - respondeu Eloá.

Jogaram diversas vezes até que inverteram a ordem da brincadeira:

- Agora eu joga e você pega - disse Igor.

- Legal, joga então - respondeu Eloá.

A estrela era uma dobradura de papel, pintada com caneta esferográfica azul, feita em casa pelo Igor.

Fotografia 20 - Estrela



Arquivo pessoal

### **Uma “escola” que não brinca...**

Arthur mudou de cidade e, portanto deixou o nosso grupo.

Ele me enviou a seguinte mensagem:

- Oi professora Ana, estou com tanta saudade, eu não gostei da minha “escola” nova, porque a minha professora não deixa fazer nada, não deixa ir no parque, não deixa brincar, só fica dentro da sala. – disse Arthur.

O que responder...

Em outra conversa entre o Daniel e o Arthur observem a percepção dele da nova “escola”:

- Arthur, também estou com saudade, mas eu vi você falando que você não gostou da escola nem da sua professora nova, é verdade que ela não deixa você ir graminha, na areia, nem no parque? Tem mesa aí ou não? Porque eu não sei se tem mesa ai na sua escola nova. – perguntou Daniel.

- A professora não deixa ir no parque, a mesa é de ferro, tem prego, tem que ficar sentado na mesa até a mãe chegar, não dá para ir no parque, ela só dá atividade e não deixa a gente ir na graminha e no parque e ela mandou eu ficar quietinho porque eu estava conversando. E também é muito chato, sabe porquê? Porque a professora fala, ela briga, é brava, ela manda ficar quietinho, manda sentar. - respondeu Arthur.

No dia seguinte...

- Daniel, na minha escola tem prova sabia, eu acho que é escola de criança grande, não é a escola da professora Ana, você sabe por que a da professora Ana a gente não fazia provas sabia? Essa escola eu faço muita lição, a professora deu duas provas ontem dos números – disse Arthur.

Esses são diálogos reais, de uma “escola” de educação infantil, que na avaliação da criança de 4 anos é uma escola de criança “grande” e com prova!!!

### 3. MODOS DE VER E CONCEBER A INFÂNCIA

#### 3.1 A forma-educação infantil...

A criança, considerada pela lei nº 8.069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente - a pessoa com até 12 anos de idade (artigo 2º) é portadora de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa (artigo 3º).

Seu direito à educação, garantido pela lei nº 9.394/96, está constituído na primeira etapa da educação básica (artigo 4º, inciso II) que é a Educação Infantil gratuita para crianças de até cinco anos de idade.

Desta forma a educação infantil precede, legalmente, o ensino fundamental, mas esse fato não deve retirar da Educação Infantil aquilo que a *singulariza*, que é a *não-forma*, como veremos.

Não se deve admitir que o trabalho com crianças pequenas se constitua em meros degraus para etapas posteriores (Drumond, 2011).

E para tanto se faz necessário reconhecer que “educar as crianças pequenas não é apenas tomar conta: exige um/a profissional que não deve seguir o modelo escolar nem no conteúdo, nem no espaço, nem no tempo.” (Faria, 2007, p. 15).

Segundo Drumond, o professor Marcos César de Freitas trouxe uma discussão inédita quando cita pela primeira vez a “forma-Educação Infantil” problematizando a “forma-escolar”, ao dizer que a mesma é muito conhecida de todos nós:

[...] que frequentamos por longos anos a escola e as salas de aulas, com sua disposição mobiliária, suas regras próprias de funcionamento e a postura docente, tão bem retratada nas brincadeiras infantis de faz de conta, quando as crianças dizem: “*Agora eu era a professora!*” (DRUMOND, 2011, p. 213).

Essa “problematização” teve início com o resgate do texto “A estrutura da escola” de Antonio Candido, de 1966, hoje considerado um clássico, pois demonstrou à sua maneira, a singularidade presente na instituição escola.

[...] Indicou que as relações sociais travadas nos domínios internos da escola sofrem um processo denso de particularização à medida que “o específico” do trabalho escolar e das sociabilidades secundárias possíveis em ambientes complexos como o pátio da escola não são simplesmente reflexos da malha legislativa que envolve a instituição, mas são também expressões das *relações em si* que todos travam com todos, quando

mergulhados nas águas inquietas do cotidiano escolar (FREITAS, 2007, p. 7).

Ainda de acordo com Freitas (2007, p. 8) anos mais tarde Narodowski descreveu uma situação na qual a rusticidade de um local ermo, representava o mesmo argumento, ou seja, a forma escolar.

A fotografia que mais chamava a atenção dos presentes era de uma escola rural, situada em uma clareira da selva no estado brasileiro do Acre, fronteira ocidental do país com Bolívia e Peru [...]. O prédio da escola estava construído com oito postes de maneira distribuídos no perímetro de um retângulo, quatro instalados um em cada canto e dois postes em cada lado maior da figura. Esses pilares sustentavam um teto duplo inclinado formado por duas grandes folhas de palma, sustentadas por sua vez uma leve estrutura de bambu [...]. Como entre os pilares não havia parede, podia-se visualizar alguns dos objetos e das pessoas situados dentro da pequena escola. Os bancos se acomodavam em fileiras [...] e os alunos se sentavam lado a lado, em duplas. Bancos e alunos olhavam para diante, onde era possível encontrar uma professora parada ao lado de uma lousa negra, retangular [...]. Evidentemente, a imediata reação diante das imagens era de um sentimento de profunda pena pela situação experimentada por alunos e professores em várias regiões iberoamericanas [...]. Porém, a esse primeiro efeito seguia-se outro muito menos afetivo: embora a escola não possuísse qualquer parede, seus limites exteriores eram perfeitamente reconhecíveis. Uma linha imaginária mas contundente separava a instituição do mundo exterior. Na realidade, esses limites estavam tão precisamente demarcados pela cuidadosa distribuição do mobiliário e a meticulosa localização das pessoas somadas à existência de elementos típicos (como o quadro negro) que o receptor da imagem podia concluir que esse rancho, essa tapera, esse barracão, constituía a realização de uma das instituições típicas da cultura ocidental: tratava-se nada mais e nada menos do que de uma escola (FREITAS, 2007, p. 8).

E prossegue:

“Nada menos do que uma escola”. Se observarmos duas crianças brincando de professor/aluno, ainda que não tenham nenhum instrumento em mãos, ainda que toda a geografia do local de trabalho escolar esteja em suas cabeças repletas de imaginação, provavelmente identificaremos com facilidade o que estão a fazer simplesmente porque existe algo na “forma escolar” que se apresenta com impressionante regularidade toda vez que a escolarização é produzida ou mimetizada (FREITAS, 2007, p. 8-9).

Situando ainda essa questão da “forma”, Freitas (2007, p. 9) cita uma pesquisa que investigou as práticas de escolarização levadas a efeito em instituições prisionais (Lourenço, 2005), e mesmo num espaço tão institucional, a “escola da cadeia” também repete, naquilo que tem de *específico*, as regularidades que transformam o espaço escolar.

Então diante do pátio escolar retratado por Candido; a escola funcionando na longínqua tapera lembrada por Narodowski; as práticas educacionais nas prisões investigadas demonstram cada qual a sua maneira, “que a educação que se tornou escolar manteve uma lógica interna que, independentemente das variações a que está sujeita, faz com que o específico predomine sobre o genérico em termos de trabalho educativo.” (Freitas, 2007, p. 9), o específico do formato escolar dirá que ali, naquele local funciona uma escola.

Diz ainda Freitas (2007) que “historicamente, ensinar se configurou como reiteração da “forma escolar”.

Atualmente, com legislações que determinam o ingresso da criança na educação infantil aos 4 anos, a partir de 2016, em especial a Emenda Constitucional nº 59/2009, obrigatoriamente, precisamos nos perguntar que local essa criança freqüentará, haja vista que, como diz Freitas (2007, p. 9), as crianças pequenas sempre se encontram as voltas com “o espectro da forma escolar. E por que resistir?”

E ainda podemos continuar a nos questionar: qual é o espaço das infâncias na organização física das creches e pré-escolas? A infância tem seu lugar no espaço? Ou o espaço devorou esse tempo de vida? (Silva, Bufalo, 2011, p. 29-30).

[...] o espaço na educação infantil se configura em muitíssimas situações como um espaço da perversidade, em que a forma escolar, repleta das suas mais nefastas práticas discriminatórias, hierarquizadas, silenciadoras e disciplinares embasa uma pedagogia de morte à infância, formando e conformando os corpos das crianças para a dura jornada que virá da escola fundamental, com seus rígidos tempos e espaços congelados (SILVA, BUFALO, 2011, p. 29-30).

A Educação Infantil representa um universo com forma própria, pois as crianças pequenas necessitam, em função de suas peculiaridades e necessidades diárias, de uma configuração espacial diferente daquela comumente difundida no espaço escolar, justamente porque tem uma maneira particular de constituir-se.

[...] é fundamental ter em conta que o específico da educação infantil não deve ser reconhecido no “reino da prática”. Ou seja, o peculiar da educação de crianças pequenas não é o mister das mãos, tão pouco é o triunfo da prática sobre a teoria. [...]. Mas se não é o imperativo da prática aquilo que singulariza o trabalho com crianças pequenas, o que do seu conteúdo é “estritamente seu” a ponto de fazer com que espaço, tempo, organização e práticas escapem da poderosa forma escolar? O que lhe é essencialmente particular é a própria “cultura da infância” (FREITAS, 2007, p. 10-11).

Se por um lado precisamos nos preocupar com o ingresso, obrigatório, da criança de 4 anos na educação infantil, também podemos afirmar, de acordo com Faria e Finco (2013, p. 11-12) que “no Brasil a entrada da criança pequena na creche e na pré-escola significa o encontro com as diferenças, a chegada na esfera pública [...]”.

Portanto, em virtude dessas peculiaridades como faixa etária, necessidade de cuidados como trocar fraldas, brinquedos, alimentação, entre outros, que Faria e Finco (2013, p. 11-12) dizem que essa “singularidade da construção cotidiana do espaço, do tempo, da organização dos materiais e das práticas pedagógicas que o trabalho educativo com crianças ganha uma tonalidade própria. [...]”.

E o que esperar desses espaços? O que as instituições de educação infantil poderão fazer para não ser apenas um degrau para as próximas fases escolares? Como não antecipar passos?

De acordo com Faria (2000, p. 70) “as instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais variadas diferenças [...]”.

E ainda nessa linha de pensamento da “forma educação infantil” que segundo Drumond (2011, p. 217), a mesma não deve ser confundida com a “forma-Escola”, porque para Freitas (2007, p. 10) a forma educação infantil tem uma maneira peculiar de se organizar, pois são construídas no “seio das intensas relações que transbordam da cultura da infância quando as crianças ainda não se tornaram expressões inequívocas da forma-aluno.”

Possibilidades de ver, uma resistência aqui, uma criação ali, o espaço em movimento, a forma escolar sendo revista, combatida, expelida de nossas práticas cotidianas mecanizadas, alienadas, abrindo espaço para uma nova forma que encontra seu par, o espaço da infância e seus sujeitos indissociados, e nesse processo flui nas inúmeras brechas possíveis de transformar as condições dadas, flui nos espaços e tempos que as crianças ajudam a construir, onde a infância possa acontecer e simplesmente a criança está na paisagem, é a paisagem (SILVA, BUFALO, 2011, p. 30).

Lembra ainda Freitas (2007, p. 10) “[...] que foi lento, mas contínuo e vigoroso processo de consolidação da sociedade salarial que temos que separou as mãos do cérebro.”

E não seria falsa essa separação? Para Freitas (2007, p. 10) sim, e ainda diz que apesar de falsa, ela ainda subsiste, em especial nas práticas cotidianas “que

não cessam reforçar a imagem de que tudo o que não tem forma escolar é menor porque adstrito ao condomínio da prática.”

Importante salientar que as crianças pequenas reproduzem e transformam qualitativamente a cultura do mundo adulto. Como diz Freitas (2007), essa “apropriação” se dá na escala do microscópio e o mundo pré-escolar é inegavelmente microscópico. Porém, quando amplificada, traz a luz à construção coletiva daquilo que é a ação da criança, demonstrando seus próprios domínios.

Os únicos casos de classificação impossível eram os de José Arcádio e Aureliano Segundo. Foram tão parecidos e travessos durante a infância que nem a própria Santa Sofia de La Piedad os podia distinguir. No dia do batizado, Amaranta colocou neles as pulseiras com os respectivos nomes e vestiu-os com roupas de cores diferentes, marcadas com as iniciais de cada um, mas começaram a ir à escola, optaram por trocar a roupa e as pulseiras e a se chamarem eles mesmos com os nomes ao contrário. O mestre Melchor Escaiona, acostumado a conhecer José Arcádio Segundo pela camisa verde, perdeu as estribeiras quando descobriu que este trazia a pulseira de Aureliano Segundo, apesar de vestir a camisa branca e trazer a pulseira marcada com o nome de José Arcádio Segundo. A partir daí não se sabia mais com certeza quem era quem. Mesmo quando cresceram e a vida os tornou diferentes, Úrsula continuava a se perguntar se eles mesmos não teriam cometido um erro em algum momento do seu intrincado jogo de equívocos e não teriam ficado trocados para sempre. (GARCIA MARQUEZ, 1976, p. 166 *apud* FREITAS, 2007, p. 12).

A provocação de “colocarmos o nosso mundo de ponta-cabeça”, feita por Silva e Bufalo (2011, p. 31), nos faz pensar em outros mundos, “os nossos olhos poderão ver de outra maneira, ressignificando a forma, os tempos, os espaços, onde cabe o ócio, o brincar, a transgressão”, precisamos questionar essa visão adultocêntrica citada por Drumond (2011, p. 217) que nos instiga a “pensar para além do conhecido e familiar, para demonstrar que outras relações são possíveis” e dessa maneira, ainda de acordo com Silva e Bufalo (2011, p. 31), “essa “desconstrução” escolar, a infância esteja mais presente entre meninos e meninas nas creches e pré-escolas brasileiras [...]”.

Fotografia 21 - Provocando: construção e desconstrução do espaço denominado SALA.



Arquivo pessoal

### 3.2 Desconstruindo...

A educação infantil como vimos, obrigatória a partir dos quatro anos, traz à tona a discussão da pessoa, identificada como criança (até os 12 anos de idade), presente na legislação brasileira, detentora de todos os direitos inerentes à pessoa, atores sociais. De acordo com Santos, Santiago e Faria (2015, p. 192), tal obrigatoriedade tem como grande objetivo escolarizar muito precocemente “a população mais pobre brasileira.”

Nos últimos anos assistimos essa transformação com a elaboração de leis visando à primeira infância, mais recentemente a publicação da lei nº 13.257/2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância, estabelecendo várias ações em diversas áreas.

Para Faria (2005, p. 1014) “tem sido produto da grande transformação nos conceitos de infância e criança a reformulação de políticas públicas que as contemplem na área da educação.”

Essa transformação, apesar de não ter atingido todo o espectro de possibilidades, vem sendo construída no Brasil desde 1946, com Florestan Fernandes (2004), que através de sua pesquisa junto às crianças, apresentou o que Faria (2005) denomina de “novos atores” (as crianças) na cena social, mas que com certeza, não são tão novos assim já que “ao vê-las como sujeitos de direito, superamos a identidade única que lhes foi atribuída e que afirma sua incompletude com relação ao adulto, tornando-as como apenas um vir a ser” (FARIA, 2005, p. 1014).

De acordo com Faria e Finco (2013, p. 110) já na década de 1940, o sociólogo brasileiro Fernandes (2004) pesquisou crianças de diferentes idades brincando juntas na rua, fora da esfera privada da família. Esse modo de pesquisar focalizando as crianças em suas brincadeiras na rua, através da observação, fora do ambiente familiar, foi pioneiro, pois trouxe os elementos das culturas infantis presentes. Dessa maneira sua pesquisa “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro” inova ao trazer a condição infantil como objeto de estudos. Ele registrou e analisou o modo como se constroem a cultura infantil, diante da observação das brincadeiras das crianças, que as chamou de “folclore infantil”.

E aqui podemos falar um pouco sobre *culturas infantis*, no plural, já que são muitas infâncias compreendidas a partir da pesquisa de Fernandes (2004), que ao

se dedicar a entender as relações entre as crianças, as especificidades do mundo infantil, apresenta o que foi denominado de base social da cultura infantil, de acordo com Canavieira e Caldeiron (2011).

As Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2009), também pontuam as relações estabelecidas entre as crianças, denominando-as como *culturas infantis*:

Na história cotidiana das interações com diferentes parceiros, vão sendo construídas significações compartilhadas, a partir das quais a criança aprende como agir ou resistir aos valores e normas da cultura de seu ambiente. Nesse processo é preciso considerar que 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, 2009, p. 7).

De acordo com Corsaro (2011, p. 128), culturas de pares infantis “é um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais.”

*Pares*, são entendidos por Canavieira e Caldeiron (2011, p. 156) como um “grupo de crianças com idade aproximada que passam um tempo juntas, diariamente, produzindo e compartilhando ações nas interações face a face, toque a toque, olhar a olhar, som a som, imaginário a imaginário.”

Portanto, a partir da pesquisa de Fernandes (2004) as crianças brasileiras passaram a ser o centro das preocupações da pedagogia, mesmo que ainda numa visão “criatura e criadora da história em ‘condições dadas’”, de acordo com Faria (2005, p. 1015).

Nesse mesmo sentido, Canavieira e Calderon (2011, p. 156), citam Marx que diz: “o homem faz história em condições dadas”, então podemos dizer que “as crianças estão sujeitas às mesmas condições sociais que os adultos, e isso implica diretamente a produção de suas culturas.”

Portanto, de acordo com Canavieira e Calderon (2011, p. 156). teremos múltiplas culturas infantis, pois diversas são as formas como a infância pode e é vivida “dentro de um mesmo tempo histórico e espaço geográfico, aliada a pluralidade cultural de nosso país e de outros países.”

Apesar desse reconhecimento das crianças e suas culturas como “atores sociais”, ainda persistiu e persiste a ideia de que a educação infantil é apenas um passo anterior para o ensino fundamental, tanto legalmente como pedagogicamente.

A prática pedagógica dos professores e professoras de educação infantil, como esclarece Faria (2012), foi e ainda é o de antecipar o ensino fundamental para a pré-escola, entendendo assim que teoricamente iriam resolver o problema do fracasso escolar nesse estágio de escolarização (ensino fundamental), mas sem levar em consideração a condição da criança, e dessa maneira acabaram por atropelar a infância e suas culturas.

Não é isso que se espera do profissional comprometido com a educação infantil, mas sim, de acordo com Faria (2011a, p. xiii) profissionais comprometidos com a difícil tarefa de levar a cabo uma “educação laica, pública, gratuita, não espontaneísta, não improvisada, com conteúdo, embora não escolar [...]”, com foco na criança.

De acordo com Faria (2011a) a experiência e o saber nesta fase da vida são indissociáveis e as crianças aprendem mesmo quando não há intenção dos adultos em ensinar.

É na educação infantil que haverá essa possibilidade de ser criança e a de se divertir, inventar, descobrir, brincar, comunicar, expressar e principalmente experimentar, como demonstrado nessa dissertação.

Segundo Faria e Finco (2013, p. 109) precisamos tornar o “espaço da educação infantil brasileira”, cheio de potencialidades, que sejam permitidas vivências em ambientes coletivos, convivência com as diferenças e respeito à diversidade.

Diante desse contexto escolar em que se encontra a educação infantil, Faria (2012) traz a reflexão sobre como pensar uma “pedagogia da educação infantil” sem conteúdo escolar (antecipação do ensino fundamental), que não seja centrada no adulto (o/a professor/professora determina todos os comportamentos da criança), em que professor/professora não irão dar aulas e criança é criança e não “aluno”, como no ensino fundamental, mas organizando o tempo e o espaço de maneira que possibilite a construção das culturas infantis.

A comparação de uma professora com uma cenógrafa Faria (2011a, p. xiv), nos traz a ideia de que a/o professora/professor (des)organiza o espaço e o tempo reproduzidos nas instituições educativas para dessa maneira “superar aquela

educação reprodutora que didatiza o lúdico, patologiza a infância e reduz a educação ao ensino.”

Precisamos levar em consideração nessa construção, de acordo com Faria e Finco (2013) que a concepção de infância não pode se basear na concepção de uma criança homogênea, delimitada pela imaturidade e pela falta em relação ao adulto, por sua incompletude. Necessitamos de uma pedagogia da diferença, da escuta, das relações, uma pedagogia “macunaímica”.

E dizer “macunaímica” é fazer referência direta ao poeta Mário de Andrade, que teve grande participação na história da educação infantil no Brasil, em especial nos anos de 1935-1938, quando criou no município de São Paulo os primeiros parques infantis.

Pesquisando infância e os PARQUES INFANTIS (PI) em Mario de Andrade, Faria escreve:

Mário [de Andrade] é macunaímico. E, assim como ele, o Brasil: uma identidade que não é uma; sua especificidade está na indefinição que, por sua vez, reúne muitas definições e muitas especificidades; possibilita aos opostos se encontrarem; “sem nenhum caráter” é a pluralidade de caracteres diversos. Pensando dessa forma, é que foi possível pensar a criança de uma maneira diferente das usuais: o fato de a criança não falar, ou não escrever, ou não saber fazer as coisas que os adultos fazem transforma-a em produtora de uma cultura infantil, justamente através “dessa(s)” especificidade(s). A ausência, a incoerência e a precariedade características da infância, em vez de serem “falta”, incompletude, são exatamente a infância (FARIA, 1999, p. 77).

Os parques infantis criados por Mário de Andrade, de acordo com Faria (1999) foram considerados a primeira experiência brasileira de educação pública municipal (embora não-escolar) para crianças de famílias operárias que tiveram a oportunidade de brincar, de serem educadas e cuidadas, de conviverem com a natureza, de movimentarem-se em grandes espaços (e não em salas). Produziam cultura e conviviam com a diversidade da cultura nacional, quando o cuidado e a educação não estavam antagonizados, e a educação, a assistência e a cultura estavam integradas.

Ainda segundo Faria (1999), o idealismo de Mário de Andrade, sua atenção e seu respeito para com as crianças, além de suas características de grande educador, fariam com que ele concebesse um parque infantil diferente das experiências existentes para disciplinar o operariado, já que enquanto as crianças estivessem no parque, não estariam trabalhando.

Naqueles parques infantis estariam as crianças conhecendo várias manifestações da cultura brasileira, expressando-se das mais variadas maneiras, convivendo com a natureza e com pessoas de idade, origem étnica e culturas diversificadas, já que o lúdico foi entendido como elemento integrante da cultura dos povos.

Mário de Andrade trouxe aos educadores “outra forma de contemplar as crianças na política governamental.” Interessante observar que foi no seu modo “contraditório de ser e pensar a infância e a humanidade que ele pôde conceber o PI como um espaço do brincar gratuito, ‘à toa’, nem sempre ao gosto da educação escolar [...]” (Faria, 1999, p. 77)

Quando da inauguração do PI de Santo Amaro, em 1938, Nicanor Miranda, enfatizou o caráter complementar dos parques infantis em relação à escola:

A escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia e nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação. Tudo se passa como se o interesse da criança gravitasse em torno de livros, silêncio, passividade, inatividade. A escola é ainda individualista, na época em que vivemos, não se propondo a ensinar cooperação, iniciativa, autodireção ou a arte de fazer amigos e dirigir os outros. Violando as leis do crescimento físico e psíquico, prepara homens sem iniciativa, sem vontade, sem ideias. Forma pulmões e corações débeis, braços e pernas macilentos e debilitados, gerando na criança uma anemia e uma constituição acanhada e incompleta (...). Ao invés de respeitar o corpo e deixar a mente cuidar de si mesma, respeitamos a mente e descuidamos do corpo. Ambas as atitudes são erradas, mas não podemos deixar de reconhecer esta verdade tão simples: o físico serve de base ao mental e este último não deve ser desenvolvido em prejuízo do primeiro. A escola não é, pois, o sistema ideal de cultura infantil. Um outro sistema precisa, não diremos substituí-la, mas completá-la. Um sistema que tome a criança como ela é, e a nossa complexa civilização como ela é. Harmonizando os dois fatos de uma maneira científica e ao mesmo tempo humana. Este é o parque infantil (FARIA, 1999, p. 66).

E foi assim, segundo Faria (1999) que o PI<sup>3</sup> ousou, pois com relação as crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada a sua preparação para a escolarização, pré-alfabetização, currículo com disciplinas, etc. Ele foi um complemento, mesmo para as crianças pequenas onde elas brincavam, jogavam, se expressavam artisticamente, enfim, continuavam a ser crianças.

---

<sup>3</sup> Parques Infantis denominação de Mario de Andrade aos parques por ele criados em São Paulo/SP.

Saliente-se que “os modernistas já apresentavam uma visão de criança como criadora, inventiva, produtora de artefatos culturais, como os próprios desenhos, capazes de influenciar os artistas e suas obras”, de acordo com Faria, Macedo e Santos (2013, p. 51).

Para Mário de Andrade a criança é:

[...] essencialmente um ser sensível à procura de expressão. Não possui ainda a inteligência abstraída completamente formada. A inteligência dela não prevalece e muito menos não abumbra a totalidade da vida sensível. Por isso ela é muito mais expressivamente total que o adulto. Diante duma dor: chora – o que é muito mais expressivo do que abstrair: “estou sofrendo”. A criança utiliza-se indiferentemente de todos os meios de expressão artística. Emprega a palavra, as batidas do ritmo, cantarola, desenha. Dirão que as tendências dela ainda não se afirmaram. Sei. Mas é essa mesma vagueza de tendências que permite pra ela ser mais total. E aliás as tais “tendências” muitas vezes provêm da nossa inteligência exclusivamente (FARIA, 1999, p. 77).

Assim, inspirados na infância pós-colonial macunaímica, criativa e inventiva, de acordo com Faria, Macedo e Santos (2013), surge a pedagogia macunaímica, uma pedagogia que vai contra a valorização do individualismo e do consumismo, contra um modelo único de educação, que possibilita o encontro dos opostos, onde sua especificidade está na indefinição, que reúne muitas especificidades que se transformam em cultura infantil, onde as características da infância não são consideradas “falta”, nem incompletude, mas apenas infância!

### 3.3 Educação emancipatória: é possível?

Para ser e estar no mundo as crianças precisam ser deste mundo, precisam ser civilizadas, higienizadas, humanizadas e educadas. Educar para socializar, para disciplinar, para controlar, para colonizar. Em espaços, tempos e ações pensadas por adultos/as, com experiências planejadas, orientadas, supervisionadas e avaliadas. O que não seria de fato um problema, se não ignorassem as crianças como atores e atrizes desse processo, como produtoras de culturas infantis [...]. (SANTOS, FARIA, 2015, p. 65)

Quando pesquisamos crianças, quando pensamos em crianças, quando ouvimos as crianças, passamos a entender seus desejos, suas alegrias, suas conquistas, passamos a entender que nada é mais prazeroso do que a conquista, aquela conquista de algo, para ela, muito difícil, que não conseguia fazer sozinha, mas com a ajuda dos “seus pares” (crianças), conseguiu, conquistou sua liberdade, desafiou o medo e chegou ao seu objetivo.

Então a criança precisa conquistar sua confiança, desafiar o medo e principalmente dizer para o adulto “viu, consegui”. Quando o/a professor(a) passa a ouvir, observar e principalmente a respeitar a criança, vai ouvir muito isso, as crianças gostam de enfatizar suas conquistas e muitas vezes dizem que não precisaram de “adultos” para conseguir.

Mas sabemos que controles existem e de acordo com Faria (2005) a cada vez que um novo ator social surge, um novo controle o rege, sempre.

Ainda de acordo com Faria, Macedo e Santos (2013), quando pensamos em crianças pequenas, capturamos as crianças numa disciplinarização, normatização dos corpos, das palavras e dos gestos e dessa maneira rejeitamos sua autonomia e as diferenças que as mesmas apresentam.

Para se constatar essa situação, basta visitar qualquer unidade de educação infantil e verificar o “silêncio mortal” em que a instituição se encontra, a limpeza quase hospitalar que se apresenta, sabemos que silêncio e limpeza são necessários, mas o fundamental é a presença da criança, de sua fala, voz e quando não as encontramos (crianças) constatamos que naquele local controles existem e que possivelmente ali a infância não tem vez.

Portanto, diante dessa possibilidade de “controle”, precisamos pensar numa educação emancipatória para as crianças pequenas, algo novo, inexistente diante

das concepções de infância e criança que ainda vigoram, já que simplesmente não consideram a criança como pensante e produtora de saberes.

De acordo com Santos e Faria (2016, p. 64) é habitual observarmos que apesar de origem e percurso completamente diferentes da escola (fundamental), as instituições de educação infantil ainda nos remetem as “práticas de cuidado e disciplinamento [...] exercitando a submissão e a obediência num processo de governo dos corpos, das subjetividades e das produções infantis.”

Estas instituições, assim como toda instituição educacional, convivem com o binômio “atenção/controle”: ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção as crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança penda para a “atenção” e o “controle” deverá estar voltado, não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade. (SANTOS, FARIA, 2015, p. 64, *apud* FARIA, 1999, p. 71).

Quando observamos a relação do adulto com a criança, sentimos aquele desejo e um “poder” em dizer que a criança está sempre num vir a ser e que, obrigatoriamente, necessita de um adulto para guiá-la como se houvesse um apêndice nessa situação, necessita da escola para educar-se, tornar-se “gente”, de acordo com Faria, Macedo e Santos (2013).

E dessa maneira o adulto passa a “educar” as crianças, demonstrando e cristalizando seu poder nessa relação e prolongando a dependência da criança, segundo Santos e Faria (2015).

Precisamos urgentemente “transgredir as normas, discordar usando pensamentos pós-coloniais que busquem formas não convencionais (pedagogias inventadas).[...] (Faria, Macedo e Santos, 2013, p. 62).”

Novos olhares Faria, Macedo e Santos (2013, p. 65) dizem que “precisamos de novos olhares que busquem se maravilhar com a criança ‘estrangeira’”...

“A criança como estrangeira.” Não como alguém que é de fora, desconhecida, mas como alguém que nos instiga a sair do lugar comum e a conhecer outros lugares, atravessar fronteiras. Aquela que nos instiga a construir novos olhares no intuito de maravilharmo-nos com suas “peraltagens” e seus “despropósitos” (Barros 1999), ao mesmo tempo em que nos convoca a estudá-las, conhecê-las e insistir nas nossas utopias para que seus direitos, recentemente conquistados, sejam preservados e garantidos. (FARIA, MACEDO, SANTOS, 2013, p. 65)”

Vamos aceitar então o convite dessa criança e nos fascinar com ela, com suas produções, suas transgressões e principalmente, vamos recriar através desse fascínio nossas percepções e possibilidades de transformações dessa realidade que as crianças e suas infâncias convivem.

Precisamos pensar “pedagogias descolonizadoras e construir práticas possibilitadoras”, como diz Faria e Finco (2013, p. 110), “desobedecendo, transgredindo as normas e inventando um jeito de fazer a educação infantil [...] as crianças não podem esperar!”

Quando exercitamos nosso olhar, nos deparamos com a originalidade da criança, com sua potência criativa, sua espontaneidade, seu “faz de conta que eu era...”, com sua capacidade de criar e imaginar.

[...] Talvez olhar ao contrário ver o mundo de ponta-cabeça possa nos aproximar da forma como as crianças se sentem. Talvez seja possível enxergar seu protagonismo, suas ações dentro do processo de uma educação *emancipatória* (FARIA, FINCO, 2011b, p. 5).

Fotografia 22 - Minha casa



Arquivo pessoal

### 3.4 O tempo e a infância: o devir

Vamos pensar em duas coisas: o tempo e a infância.

Segundo Abramowicz (2011, p. 18), “o tempo diz respeito à criança” e a infância é o momento anterior e para entender esse “*infans*”, anterior à linguagem e que acabou por colocar a criança num lugar de exclusão, onde “algo falta”, precisamos nos esforçar.

Abramowicz (2011, p. 18) denomina esse período de “caos” e que depois será dado o nome de infância, ou seja, “isto que chamamos de infância, poderia dizer outrora um caos, serve para designar várias coisas.”

Passamos pela elaboração de diversos saberes sobre a infância, conceito disputado entre diversos campos de conhecimento, ora é estrutura universal, ora é geracional, ou seja, ora a infância é singular, ora é plural.

E porque precisamos conhecer esses diversos saberes sobre a infância, em seus diversos campos de conhecimento?

Para entendermos as crianças.

Para respeitarmos as crianças.

O conhecimento e a reflexão sobre esses conceitos trazem ao professor/professora de educação infantil o respeito ao seu tempo e a sua infância.

De acordo com Abramowicz (2011, p. 19) “a infância, para outros, é a única possibilidade de configurar história, pois designa o momento de entrada na linguagem, sem a qual nem chegaríamos na adultice.”

Giorgio Agamben, particularmente na obra *Infância e história*, mostra-nos muito sugestivamente, que se bem é verdade que a infância é a ausência de linguagem, não é menos verdade que a adultícia é a ausência da possibilidade de se inscrever na linguagem, porque já se está dentro dela, ou porque se impossibilitou de entrar durante a infância. Em outras palavras, se tirarmos os casos excepcionais, são sempre as crianças e não os adultos que aprendem a falar. Quem entra na linguagem pela primeira vez é a infância, a aprendizagem da linguagem está ligada à disposição infantil, ao abandonarmos a infância, deixamos a possibilidade de entrar na linguagem (ABRAMOWICZ, 2011, p. 19).

E então, qual seria a ideia de tempo?

Para a criança o tempo é o presente, o agora e para Agamben a criança é contemporânea (Abramowicz, 2011).

E nos perguntamos, mas o que é ser criança contemporânea?

Segundo Abramowicz (2011, p. 20), “a criança<sup>4</sup>, ao nascer, indica-nos em relação ao tempo que ele não é igual ao que foi, e nem é continuidade.”

A criança está no entre: o igual e o diferente, naquilo que continua e se diferencia, na fratura. A criança é um presente. O presente que ela anuncia é um presente do qual nós adultos não fazemos parte e desconhecemos, pois é um presente em infância, como criança, um tempo que não somos/temos mais [...] . Está claro, portanto, que há dois presentes no olhar da criança, um, o presente em criança de que não fazemos parte, e o outro presente de que todos fazemos parte. Mas também, a criança é um passado, pois ao nascer traz uma infância, na qual de uma certa forma nos reconhecemos, e também ao nascer já se inscrevem nela muitas coisas, a história de um gênero, de uma sexualidade. Inscreve e é inscrita, na medida em que nossas práticas constituem crianças de determinadas maneiras, ao mesmo tempo em que as crianças se subjetivam, como uma força sobre si próprias, que as e se constituem [...] Assim uma criança é ao mesmo tempo universal, individual e singular. Mas a criança é devir, um futuro que ainda não está e não é, uma criança que nasce traz em si esse futuro, ela é o tempo intempestivo, o tempo de ruptura, a fratura, a descontinuidade daquilo que não sabemos, não somos, não está, estamos em via de nos diferir, e que será inventado [...] (ABRAMOWICZ, 2011, p. 20-21).

Ainda de acordo com Abramowicz (2011) a infância é uma experiência e, portanto, não poderá estar vinculada à idade ou a uma temporalidade linear, pois é ligada ao acontecimento. Vincula-se, portanto, a uma des-idade. E como toda experiência, pode ou não atravessar as pessoas adultas.

E isso é fundamental para o professor/professora de educação infantil, deixar que a experiência o/a atravesse, observar a criança em sua plenitude, que ela traz e produz suas culturas e que respeitá-la e principalmente conhecê-la é fundamental, pois dessa maneira esse/essa profissional estará também aprendendo e vivenciando essa experiência que é *ser criança*.

Corroborando com Abramowicz, Kohan (2007) diz que os gregos utilizaram diversas palavras para designar o tempo como *chrónos*, tempo sucessivo, *kairós*, relação com o tempo e *Aión*, intensidade do tempo, um destino, uma duração, uma temporalidade, não numerável, nem sucessiva.

O intigrante fragmento 52 de Heráclito conecta esta palavra temporal ao poder e à infância. Ele diz que “aión é uma criança que brinca (literalmente, “criançando”), seu reino é o de uma criança”. Há uma dupla relação afirmada: tempo-infância (*aión-paîs*) e poder-infância (*basileíe-paîs*). Este fragmento parece indicar entre outras coisas, que no tempo da vida não é

<sup>4</sup> Mas dissei, meus irmãos, de que ainda é capaz a criança, de que nem mesmo o leão foi capaz? Em que ainda o leão rapinante tem ainda de se tornar em criança? Inocência é a criança, e esquecimento, um começar-de-novo, um jogo, uma roda rodando por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim. (Abramowicz, 2011, p. 20, *apud*, Nietzsche, 1983, p. 230).

apenas questão de movimento numerado e que esse outro modo de ser temporal parece com o que uma criança faz. Se uma lógica temporal segue os números, outra brinca com os números. Com relação à infância, o fragmento também sugere que o próprio da criança não é ser apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – com o movimento. No reino infantil que é o tempo não há sucessão nem consecutividade, mas a intensidade da duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, que é o tempo *aiónico* (KOHAN, 2007, p. 86-87).

Duas infâncias, essa é a ideia de Kohan (2007, p. 94-95), sendo uma majoritária, uma infância que desde Platão se educa conforme um modelo, e outra minoritária que é a infância que resiste aos movimentos totalizantes. “Somos habitantes dos dois espaços, das duas temporalidades, das duas infâncias [...]. Uma leva a consolidar, unificar e conservar; a outra a irromper, diversificar e revolucionar.” A micropolítica leva a novas potências infantis, “devir-criança, infantilizar<sup>5</sup>. O possível é criado pelo devir, pela experiência, pelo acontecimento, pelo infantilizar.”

Precisamos levar para a educação infantil esse *infantilizar*, não podemos ficar a todo tempo na infância majoritária, como diz Kohan, sempre copiando modelos, a criança é a resistência personificada, então vamos para essa infância minoritária, vamos revolucionar, diversificar, irromper com os modelos, vamos experimentar!

Os autores do conceito “devir-criança” são Deleuze e Guattari (1997, p. 41 ss.), que segundo Kohan (2007, p. 95-96):

[...] não é tornar-se uma criança, infantilizar-se, nem sequer retroceder à própria infância cronológica. Devir é um encontro entre duas pessoas, acontecimentos, movimentos, ideias, entidades, multiplicidades, que provoca uma terceira coisa entre ambas, algo sem passado, presente ou futuro; algo sem temporalidade cronológica, mas com geografia, com intensidade e direção próprias. Um devir é algo “sempre contemporâneo”, criação cosmológica: um mundo que explode e a explosão de mundo.[...] Devir-criança é assim, uma força que extrai, da idade que se tem, do corpo que se é, os fluxos e as partículas que dão lugar a uma ‘involução criadora’, a ‘núpcias antinatureza’, a uma força que não se espera, que irrompe, sem ser convidada ou antecipada. (KOHAN, 2007, p. 95-96)

De acordo com Gallo (2015, p. 4), em seus estudos sobre a obra do filósofo René Schérer, o conceito de devir-criança “possibilita sair do registro da infância pensada pelo adulto”, em especial das noções evolutivas da pedagogia e da psicologia e que esse devir instala-se no “*distanciamento* absoluto em relação a

---

<sup>5</sup> Walter Kohan utiliza esse neologismo para evitar “infantilizar”, de sentido usualmente pejorativo. Sandra Corazza é mestre desta criação.

qualquer forma de devir-adulto, do devir família para o qual ela se limita a ser um único período da infância, evolutivo, aquele que conduz à idade adulta”. Afirma ainda que “vivemos na modernidade uma ‘perversão da pedagogia’, que se ocupa do infantil apenas como modo de atingir a idade adulta.”

[...] não é possível conceber uma educação e uma pedagogia infantil sem pensar ao mesmo tempo na completa transformação da ordem social, uma vez que todas as instituições educativas objetivam, ao contrário, imobilizar a expansão do movimento passional (GALLO, 2015, p. 4-5).

E ao pensar nessa pedagogia infantil, de acordo com Gallo (2015, p. 10-12) Schérer identifica e caracteriza o *dispositivo pedagógico*, que em sua visão seria o que “provoca a união do conjunto de linhas de forças muito heterogêneas que tornam possível o campo educativo. Temos ali toda uma arquitetura das escolas, que se reproduz em todos os espaços [...]”. E acrescenta nesse mesmo conceito os discursos pedagógicos que determinam o que é educar, o conjunto de leis que regulamentam os processos educativos, as práticas dos professores em sala, tudo o que é institucionalizado nas práticas educativas e nas instituições.

Dessa maneira, de acordo com Gallo (2015, p. 14), “ao contrário da afirmação ingênua da inocência, o devir-criança é uma arma de luta, possibilidade de pensar e agir de outros modos, fora dos modelos impostos pelos adultos.” E portanto, deve-se pensar o devir-criança, como algo que seja novo para a realização de um novo trabalho educativo.

[...] pensar um ato educativo como linha de fuga, como “co-ire”, ir junto com as crianças, não normatizando e ditando suas ações, mas aprendendo com elas, entrando, com elas, num devir-criança que abre possibilidades de investir contra o mundo adulto. Uma produção de minoridades, de invenções, de possibilidades de criação, a cada momento, para além dessa pedagogização integral da qual somos, todos, vítimas e executores ao mesmo tempo. (GALLO, 2015, p. 16)

O convite para pensarmos o “novo” também é feito por Kohan (2007, p. 97-98), pensar a educação de outra forma, deixar o desejo de transformarmos as crianças em algo que elas não são, pensar numa escola que promova o encontro dos devires minoritários, “que não aspiram imitar nada, a modelar nada [...]” mas sim “propiciar novos incícios.”

Não se trata de nos infantilizar, de voltar à nossa tenra infância, de fazer memória e reescrever nossa biografia, mas de instaurar um espaço de encontro criador e transformador da inércia escolar repetidora do mesmo. Quem sabe, tal encontro entre uma criança e uma professora ou entre uma criança e outra criança ou, ainda, entre uma professora e outra professora possa abrir a escola ao que ela ainda não é, permita pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história; tempo de *aión*, e não somente de *chrónos*. (KOHAN, 2007, p. 97-98)

O conhecimento sobre a criança, tempo, infância *devir*, traz ao/a profissional da educação infantil um novo olhar para a criança, para a vida, para sua prática pedagógica e que não faz qualquer sentido para a criança os modelos seguidos e que são cotidianamente copiados.

Chega de modelar a infância e a criança!

A criança é única, cada uma carrega em si suas experiências, suas culturas, suas potências e precisamos propiciar a elas seus encontros, possibilidades, novos inícios.

Pensar a educação infantil, propiciando momentos de “devires minoritários”, um novo espaço educativo, algo que ainda não o é, é isso que precisamos, é isso que busquei e busco em meu cotidiano, e assim fica o convite, vamos experimentar!

### 3.5 Uma experiência que me atravessou...

Se estamos falando de novos inícios, de experienciar, nada mais correto do que narrar uma das experiências que vivenciei no decorrer do mestrado e que me atravessou, experiência essa vivenciada numa das disciplinas que cursei, pois até aqui eu estava focada nos textos relacionados a educação infantil, quando sou apresentada a outros textos, de áreas diferentes, faixa etária diferente, mas muito próximos a minha pesquisa, então diante dessa importância, essa relação com a minha pesquisa, fiz essa seção para narrar o percurso dos estudos.

No segundo semestre de 2015, na disciplina Cultura, Meio Ambiente e Cotidiano Escolar II, do Prof<sup>o</sup>. Dr. Marcos Reigota, iniciamos os diálogos sobre alguns artigos do Prof<sup>o</sup> Dr. Leandro Belinaso Guimarães, uma novidade para mim.

Dialogamos sobre práticas pedagógicas no cotidiano escolar, pós-colonialismo, educação ambiental, estudos culturais, dispositivo da sustentabilidade, pós-modernidade, dentre outros temas, todos muito interessantes.

Em meio a tantos diálogos, os temas ficavam sempre em mente, e como consequência os levava para a minha prática, pois sempre os identificava no meu cotidiano escolar.

Em setembro estávamos dialogando sobre o texto “Os objetos das ciências: imaginação em uma experiência de ensino” (Belinaso Guimarães, Krelling, 2014 p. 4679), e leio o seguinte: “[...] uma pedagogia imaginativa requer também dos educadores uma reinvenção de si próprios, para que abram espaço e tempo em suas vidas para as experiências da imaginação (Gilka Girardello, 2011, p. 81).”

[...] seria muito interessante, nas salas de aula, intervalar o cotidiano pelo jogo e pela brincadeira, criando uma interação entre a realidade e imaginação. As crianças dão vida imaginativa aos objetos através das brincadeiras (BELINASO GUIMARÃES, KRELLING, 2014, p. 4680).

Nesse instante, aparece Artur Bispo do Rosário, artista brasileiro que ressignificou os objetos cotidianos, transformando-os. E justamente nessa época Sorocaba recebia a exposição desse grande artista, o que significou muito para mim, pois ainda não havia visitado uma exposição sua, apesar de conhecê-la através de imagens e textos pela internet, além de documentários exibidos na televisão.

A experiência me atravessou, deixou marcas, pensamentos, juntamente com esse texto, que me fez refletir ainda mais na busca por “práticas que despertem não só a imaginação infantil, mas principalmente a dos próprios educadores em seu processo de formação (Belinaso Guimarães, Krelling, 2014, p. 4681).”

Fiz uma pequena intervenção junto às crianças, levei todas as fotos da exposição, o livro com as informações sobre as obras, artista, etc., e assim diálogos surgiram, de diferentes formas, brincadeiras e uma criança me questionou querendo saber quando ele viria nos visitar para fazer aquele casaco lindo.

E a experiência atravessou também as crianças, pois algumas famílias foram visitar a exposição depois dessa intervenção realizada, tendo em vista o diálogo das crianças em suas casas, com os seus familiares. E as crianças falaram, falaram muito sobre tudo o que viram.

As brincadeiras prosseguiram com tecidos, caixas, fizeram o “barco” do Artur, o casaco, as letras, tudo na mais divertida brincadeira ressignificando objetos simples do cotidiano!!

Fotografia 23 - Artur Bispo do Rosário  
Esse é o barco do Arthur, meu amigo...



Fotografia 24 - Quando esse moço vai vir fazer um casaco desses para mim?



Arquivo pessoal

A não interferência ou mediação do adulto traz para a criança a autonomia, liberdade, produz sua cultura infantil, faz com que ela seja protagonista de seu aprendizado:

A ausência da mediação adulta, pode ser pensada a partir de Girardello (2011), como a necessidade de 'haver um equilíbrio entre a estruturação das atividades pelo adulto e a possibilidade de que as crianças possam brincar sozinhas, livres de supervisão (p. 80-81) (BELINASSO GUIMARÃES, KRELLING, 2014, p. 4683).

Ao observar experiências como estas, entendemos o quanto é importante a formação de professores para juntos criarmos em sala práticas pedagógicas experimentais, artísticas e inventivas, ou como diz Faria (2013, p. 49-70), uma “*pedagogia macunaímica*”, que seja descolonizadora e que tenha como finalidade a formação das culturas infantis.

Ao ler o artigo “Educação ambiental, formação docente e pós-colonialismo” vislumbrei a visão das perspectivas pós-colonialistas envolvidas na *descolonização*

*do saber*, ou seja, “na liberação das linhas de controle sobre os saberes cotidianos através da experiência.” (Belinaso Guimarães, 2012)

O artigo acima citado (Belinaso Guimarães, 2012) foi escrito para um simpósio sobre a formação de professores, e o ponto forte da discussão foi sobre a “escuta” nas práticas pedagógicas em Educação Ambiental.

A narrativa desse artigo faz com que você se envolva e sinta-se “parte” daquele grupo de professores e professoras que participaram daquele simpósio, em especial quando os/as colocam como “protagonistas” e os mesmos/mesmas deixam de ser meros espectadores/espectadoras, fato esse completamente desconhecido por muitos nessa sociedade “adultocêntrica” em que vivemos.

Problematizar o cotidiano da educação, principalmente na formação dos/das professores/professoras através dos questionamentos apresentados, dialogando sobre temas como pós-colonialismo, descolonização do saber, protagonismo das crianças, pedagogia criativa, “escuta”, etc., se faz necessário, inclusive para “desfazermos as relações assimétricas de poder existentes nas práticas pedagógicas (Belinaso Guimarães, 2012, p. 78).”

Assistir o vídeo “Abita”, citado no texto “Crianças como pequenos dragões voadores (Belinaso Guimarães, 2015)” trouxe a mim, de maneira forte, mas com uma sensibilidade enorme o impacto da tragédia nuclear no cotidiano de uma criança e o mais profundo “pensar sobre a criança”, a impossibilidade da criança brincar ao ar livre e o impacto disso em minhas atividades cotidianas na educação infantil.

Mesmo com toda aquela tragédia nuclear acontecendo, as crianças não deixaram de “voar”, de “brincar”, o que restou devidamente corporificado na libélula apresentada na animação, um “devir dragão”.

Segundo Belinaso Guimarães (2015), ainda resta saber “se essa condição de brincar sem impedimentos ao ar livre, como crianças em um devir dragão, seria algo ‘nuclear’ em nossas escolas, nossas casas, nossos bairros, nossas ruas.”

Esses textos e as experiências que surgiram após suas leituras, trouxeram a mim um sentimento incrível e muitas possibilidades, para mim e para as crianças, o entusiasmo foi enorme e as crianças participaram ativamente de tudo o que foi proposto, quanto diálogos, brincadeiras, potências...

Diligar sobre educação, nas diferentes etapas, pensando nas crianças, ouvindo as crianças, vendo as crianças, conhecer tantos trabalhos de diferentes

áreas, mas com a intenção de possibilitar a descolonização de saberes e sempre trazer a criança como centro do trabalho, seu protagonismo, sua autonomia, faz parte do cotidiano de muitos professores e professoras, que como eu, não buscam modelos, mas sim refletir sobre sua prática, pensar a educação sob a perspectiva da criança, pensar em outras possibilidades, experienciar.

### 3.6 Tempo para pensar um pouquinho...

Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago<sup>6</sup>.

Como criar e produzir um espaço fora das amarras de sentido, da ideia de infância/povo, uma espécie de espaço fora-da-infância, uma banda larga, uma margem maior, que nunca se sabe exatamente onde se vai chegar, em que as crianças possam ficar sós, pensar, grunhir, falar etc.? [...] (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009, p. 193).

Pensar um pouquinho, nas crianças, nos inícios...

Rupturas, espaços, tempo, infância, o que fazer com todas essas palavras em sua mente, em sua vida, estampadas nos rostinhos daquelas pequenas crianças?

Pensar os espaços, dialogar com as crianças, mudar a visão sobre a infância, sobre a criança, sobre o espaço e de qual espaço estamos falando, o público, o institucionalizado, etc. Todas essas ideias permearam minha prática, conduziram meus passos, toda essa miríade de ideias, experimentações, vivências.

De acordo com Abramowicz, Levcovitz & Rodrigues (2009, p. 193) “a educação de crianças pequenas as coloca no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar [...]” e com isso podemos afirmar que esse espaço deveria ser aquele que oferecesse à criança múltiplas experimentações, criações, sociabilidade, afetos, amizades. Empenhar-se em entender, conhecer, ouvir, esse deve ser o trabalho da professora/professor de criança pequena, que precisa pensar numa educação “*com* a criança, no espaço público, em que as afectibilidades criem novas redes de solidariedade e pensamento para que se possibilite um devir-criança.”

Precisamos pensar e agir para buscarmos um espaço público, entendido aqui como não sendo privado, fora da família, destinado a educação infantil, primeira etapa da educação básica, e que ele seja realmente espaço de “devires”, de novos inícios, espaço para as criações, *com* as crianças porque elas existem, falam e querem ser ouvidas, resistem ao que não desejam e, portanto, não podemos compartilhar do pensamento de que as crianças são um vir a ser, pois são o agora e a educação infantil é o momento onde ela, junto a todos e todas, adultos e crianças, poderá conviver com as diversidades, criar suas culturas, se movimentar, experimentar....

---

<sup>6</sup> Manifesto Antropofágico escrito por Oswald de Andrade e publicado em maio de 1928.

É isso que pretendo trazer nessa pesquisa, um espaço que respeita as crianças, que as ouve, que possibilita novos inícios, cria possibilidades num ambiente onde tudo é previamente planejado, rotinas definidas, mas que não foi obstáculo para as mudanças, as possibilidades.

Essa professora/ professor que reflete e tem como objetivo principal propiciar o tempo e espaço para que as culturas infantis aconteçam também precisa de novos inícios, enxergar novas possibilidades, sair da zona de conforto, sair do tradicional, e isso não acontece de maneira fácil e nem rápida, necessita tempo e conhecimento, além de uma grande vontade de mudar, desconstruir, refletir, analisar, rever conceitos, vivenciar experiências, perder o medo...

A potência que a criança nos apresenta, quando é ouvida, entendida, traz ao professor/professora uma gama de possibilidades de trabalho que é simplesmente fantástica, que chega a beirar o medo, em especial do desconhecido.

Não sabemos o que a criança pensa, como ela processa as informações, como assimila as frustrações, mas podemos conhecê-la, dialogar com essa criança, respeitar seu tempo e não tentar moldá-la, direcioná-la, porque ela pode até aceitar, mas não saberemos qual será o prejuízo para a sua vida.

[...] que a educação infantil seja capaz de compor uma educação pós-colonialista, aproveitando-se, de maneira antropofágica, daquilo que esta posto como inventividade e diferença no campo da educação. Não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar. A antropofagia era esse movimento na temática sobre o outro, comer o outro para poder criar algo que era "outro" e, somente assim, novo. Pois, novo nessa perspectiva é a capacidade de outrar-se. (ABRAMOWICZ, 2011, p. 32).

#### 4. Se o NADA desaparecer a poesia acaba...

Isso é Língua de brincar  
É coisa-nada.  
(Manoel de Barros, 2013)

Ter a oportunidade de trilhar os caminhos e percursos de vida, tanto profissional quanto pessoal, trouxe a mim a possibilidade de re-significar toda minha trajetória, inclusive aqueles momentos não tão bons que foram apagados da minha memória.

Através das bio:grafias pude narrar um pouco do caminho percorrido até chegar ao que temos hoje, um caminho ainda por percorrer, nada foi, nem será finalizado agora, pois estamos sempre no “caminho”.

Minha pesquisa, que se iniciou através de muitos questionamentos e muitas reflexões sobre a minha prática pedagógica, procura trazer a criança para o centro de todas as discussões acadêmicas.

E como poderia trazer a criança e o cotidiano da educação infantil para esse contexto, a dissertação?

As narrativas aparecem como meio, para narrar o cotidiano da professora-pesquisadora e das crianças.

Mas quem disse que isso seria fácil?

Não foi, ao narrar um cotidiano em constante modificação, trouxe tantas reflexões, tantos questionamentos, que ao final constatei que esse organismo vivo, o cotidiano, não pode ser narrado como fato estanque, num único momento, mas sim com as vozes das crianças, algo sempre num *devir*.

Manoel de Barros (2013) diz que “[...] a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo para ser séria de rir [...]”, e foi isso que busquei nesse trabalho, a palavra séria da criança, a poesia que ela nos apresenta em seus diálogos, tão preciosos e presentes no cotidiano.

Com apoio em Faria, Abramowicz, Freitas, Mario de Andrade, autores que com muita propriedade e conhecimento, trazem as vozes das crianças para seus livros e que tanto puderam acrescentar com seus estudos e pesquisas.

Também trouxe a questão do tempo e da infância, com suporte em Gallo, Kohan, Deleuze, Guattari, que também conceituaram e falaram com tanta maestria sobre o devir-criança e sua criação.

Com base em todos esses conceitos, passei a modificar minha rotina, em especial a questão física da sala, para que as crianças pudessem “experenciar” outras possibilidades, tivessem escolhas, pudessem exercer sua autonomia.

As modificações que se realizam no decorrer dessa pesquisa aconteceram numa unidade de educação infantil pública, onde a rotina existe, é bem planejada e deve ser seguida, portanto, alterações somente em minha sala e no meu horário de trabalho, o que foi respeitado.

E assim tudo foi acontecendo, criando um espaço aqui, dialogando com as alterações ali e através dessas mudanças as crianças foram ganhando visibilidade, experimentando as possibilidades que aquele espaço poderia oferecer.

Mas não era apenas isso, fui ganhando confiança, fui conhecendo um caminho para trabalhar com a criança pequena extremamente significativo para elas, que foram dialogando comigo durante todo esse percurso, foram demonstrando o que era bom, o que não era tão legal e eu fui aprendendo a ouvi-las e principalmente a vê-las.

Entendo que o cotidiano da educação infantil não precisa ser apenas um passo anterior para o ensino fundamental, pois as crianças não desejam isso, seu aprendizado não depende disso, precisamos criar possibilidades, possibilitar novos inícios e isso é possível, como aqui foi demonstrado.

Esta pesquisa convida a *outrar-se* (Abramowicz, 2011) a transformar-se, a renovar-se, a constituir-se a partir do outro, nesse caso as crianças, inspirados no movimento antropofágico (1929), criar um “outro” novo, já que “não há nenhuma possibilidade de absorver o outro sem se alterar.”

Vamos deixar a “Dona Lógica da Razão” fora dessa brincadeira, que a “língua de brincar” seja oficial já que não é “coisa-nada”, pois se o “NADA desaparecer a poesia acaba.” (Barros, 2013)

Vamos desorganizar o tempo e espaço da educação infantil para que outras experiências aconteçam?

Vamos virar o mundo de ponta-cabeça e enxergar outras possibilidades?

As crianças não podem esperar!

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 17-36.

\_\_\_\_\_. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 14, nº 3 (42), p. 13-24, 2003.

\_\_\_\_\_; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, nº 3 (60), p. 179-197, set./dez. 2009.

BARROS Manoel de. Poeminha em língua de brincar. **Biblioteca Manoel de Barros [coleção]**. São Paulo: LeYa, 2013. p. 27-29.

BELINASSO GUIMARÃES, Leandro; KRELLING, Aline G.. Os objetos das ciências: imaginação em uma experiência de ensino. **Revista da SBEnBio**, nº 7, p. 4679-4687, out. 2014.

\_\_\_\_\_. Crianças como pequenos dragões voadores. **Jornal Educação & Imagem**, ano 4, ed. 30, jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Educação Ambiental, formação docente e pós-colonialismo. **POIÉSIS – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina**, Tubarão, número especial, p. 78-87, jul./dez. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1.996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.257 de 8 de março de 2.016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo

Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº11.770, de 9 de setembro de 2008 e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CANAVIEIRA, Fabiana O.; CALDEIRON, Ana Cláudia. Relações entre as crianças pequenas e a produção das culturas infantis: vistas, ouvidas e citadas. In: SILVA, Adriana et al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 153-171.

CORSARO, William A.. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. v. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DRUMOND, Viviane. Em busca da forma-educação infantil. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, nº 3 (66), p. 213-217, set./dez. 2011.

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.

FARIA, Ana Lucia G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 69, p. 60-91, dez. 1999.

\_\_\_\_\_. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: \_\_\_\_\_; PALHARES, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios**. Campinas: Autores Associados, 2000, 2ª ed., p. 67-91.

\_\_\_\_\_. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, nº 92, p. 1.013-1.038, out. 2005.

\_\_\_\_\_ (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: SILVA, Adriana et al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011a. p. xiii-xvii.

\_\_\_\_\_. Apresentação. In: \_\_\_\_\_; FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011b. p. 1-15.

\_\_\_\_\_. Sons sem palavras e grafismos sem letras: linguagens, leituras e pedagogia na educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely A. (orgs.). **O mundo da escrita no universo da pequena infância**. 3ª Edição. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 97-114.

\_\_\_\_\_; FINCO, Daniela. Creches e Pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDERBORECK, Michel. (orgs.). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 109-147.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elina E. de; SANTOS, Solange E. dos. Educação infantil e diversidade cultural: para uma pedagogia macunaímica. In: ABRAMOWICZ, Anete; VANDERBORECK, Michel. (orgs.). **Educação Infantil e Diferença**. Campinas: Papirus, 2013. p. 49-70.

FERNANDES, Florestan. As “Trocinhas” do Bom Retiro: Contribuição ao Estudo Folclórico e Sociológico da Cultura e dos Grupos Infantis. **Pro-Posições**, Campinas, v. 15, nº 1 (43), p. 229-249, jan./abr. 2004.

FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lucia G. (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Editora Cortez, 2007. p. 07-13.

GALLO, Silvio. René Schérer e a filosofia da educação: aproximações. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED: PNE - tensões e perspectivas para a educação pública brasileira, 37., 2015, Florianópolis, SC. **Resumos...**

GARCIA, Regina L.. Tentando compreender a complexidade do cotidiano. In: GARCIA, R.L.. (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003. p. 09-16.

KOHAN, Walter. O.. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. São Paulo: Editora Autêntica, 2007.

REIGOTA, Marcos.; PRADO, Barbara H. S. do (orgs.). **Educação Ambiental: utopia e práxis**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SANTOS, Solange E. dos.; FARIA, Ana Lucia G. de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Revista Eventos Pedagógicos – Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva**, UNEMAT, v. 6, nº 3 (16 ed.), edição especial temática, p. 63-74, jan./abril 2016.

SANTOS, Solange E. dos.; SANTIAGO, Flavio.; FARIA, Ana Lucia G. de; Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. **Revista Texturas**, Canoas/RS., v. 18, nº 36, p. 191-205, ago./out. 2015.

SILVA, Adriana; BUFALO, Joseane. O espaço na pedagogia da educação infantil: fábula, perversidade e possibilidade. In: SILVA, Adriana et al. **Culturas infantis em creches e pré-escolas estágio e pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 9-34.

**APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido****TCLE - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a autorizar a participação de seu (sua) filho (a) como voluntário(a) desta pesquisa. A participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador (a) ou com a Instituição.

O Sr.(a) receberá uma via original deste termo onde constam o telefone e endereço do pesquisador(a) responsável e equipe de pesquisa, podendo tirar dúvidas do projeto e de sua participação.

**TÍTULO DA PESQUISA:** “Tempo e espaço na educação infantil pública: inventando possibilidades”

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Ana Cristina Baladelli Silva

**ENDEREÇO:** Rua Júlio de Mesquita Filho, 194, apto. 03, Jardim dos Estados, Sorocaba/SP.

**TELEFONE:** (15) 3411-4127

**PESQUISADOR PARTICIPANTE:** Prof<sup>a</sup> Dra. Alda Regina Tognini Romaguera

**ENDEREÇO:** Rodovia Raposo Tavares, km. 92,5, UNISO – Cidade Universitária

**TELEFONE:** (15) 2101-7000

**OBJETIVOS:** proporcionar momentos de conhecer com e pela brincadeira no espaço e no tempo; exercitar o protagonismo infantil e a ludicidade.

**PROCEDIMENTOS DO ESTUDO:** observacional

**RISCOS E DESCONFORTOS:** nenhum

**BENEFÍCIOS:** demonstrar que é possível sair desse “formato escolar” da educação infantil, contestando a ideia de que esta etapa seja apenas um “degrau” para a fase de escolarização, proporcionando às crianças pequenas o direito de serem protagonistas de sua infância.

**CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE:** nenhum

**CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA:** será mantido o sigilo e a privacidade dos participantes da pesquisa durante todas as fases.

**Assinatura do Pesquisador Responsável:**

**APÊNDICE B – Consentimento de participação da pessoa como sujeito****CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, declaro que li as informações contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do projeto intitulado "Tempo e espaço na educação infantil pública: inventando possibilidades", que tem como pesquisador(a) responsável Ana Cristina Baladelli Silva e equipe de pesquisa Prof<sup>a</sup> Dra. Alda Regina Tognini Romaguera e, fui devidamente informado(a) dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa e concordo em participar.

Foi-me garantido também que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Consentimento.

Sorocaba, de de .

**NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:**


---

(Nome por extenso)

---

(Assinatura)

**APÊNDICE C – Autorização para uso de imagem****AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, autorizo gravação da imagem de meu filho (a) (foto e/ou filmagem) como parte da coleta de dados do projeto intitulado “**Tempo e espaço na educação infantil pública: inventando possibilidades**”, que tem como pesquisador(a) responsável **Ana Cristina Baladelli Silva** e equipe de pesquisa **Profª Drª Alda Regina Tognini Romaguera**.

Declaro ainda que fui informado que as imagens serão utilizadas somente para fins de estudo entre os pesquisadores envolvidos, não havendo divulgação em outros meios, garantindo a preservação e o sigilo.

Sorocaba, de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**NOME E ASSINATURA DO SUJEITO OU RESPONSÁVEL:**

---

(Nome por extenso)

---

(Assinatura)

**APÊNDICE D** – Cadastro do pesquisador realizado junto a Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP., Secretaria de Educação.

### **CADASTRO DO PESQUISADOR**

A pesquisadora **ANA CRISTINA BALADELLI SILVA**, RG nº 5.401.181-4 SSP/PR., nascida em 30/12/1971, residente à Rua Júlio de Mesquita Filho, nº 194, apto. 03, Jardim dos Estados, na cidade de Sorocaba/SP., portadora dos contatos telefônicos (15) 3411-4127 e 997247826 e e-mail **ana@digimage.com.br**, vinculada ao programa de pós graduação da **UNIVERSIDADE DE SOROCABA (PPGE-Uniso)**, solicita autorização desta Secretaria de Educação para realização de pesquisa no **CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL Nº 50 – “PROFESSOR ALÍPIO GUERRA DA CUNHA”**, situada na Rua dos Itaporanguenses, nº 116, Jardim Ipiranga, Sorocaba/SP., por meio do projeto **“Tempo e espaço na educação infantil pública: inventando possibilidades”**, sob orientação da **Prof<sup>a</sup>. Alda Regina Tognini Romaguera**, cujo objetivo é proporcionar momentos de conhecer com e pela brincadeira no espaço e no tempo, além de exercitar o protagonismo infantil e a ludicidade.

Estou ciente que este cadastro é apenas um instrumento oficializando minha solicitação, que passará pelos seguintes procedimentos:

O projeto será analisado pela DAGPE, que observará:

- ✓ Viabilidade da pesquisa (Análise da metodologia proposta no projeto e os impactos na rotina escolar);
- ✓ Relevância da temática para o sistema municipal de ensino;
- ✓ Aprovação do Comitê de Ética por meio do cadastro na Plataforma Brasil <sup>7</sup>(o Comitê de Ética da Instituição de Ensino Superior também será validado, no entanto, para que a pesquisa seja autorizada na SEDU, a Plataforma Brasil torna-se critério *sine qua non*);

---

<sup>7</sup>Desde 15 de janeiro de 2012, a CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) implantou no Brasil um novo sistema CEP-CONEP denominado Plataforma Brasil. A Plataforma Brasil foi criada para substituir o Sistema Nacional de Informação sobre Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (SISNEP), com mecanismos de busca que permitem analisar retrospectivamente as pesquisas em andamento no País. O novo sistema será formado por um banco de dados com quatro fontes primárias: pesquisadores, CEPs, CONEP e o público em geral.

- ✓ Solicitação do Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação para realização da pesquisa nas dependências desta secretaria;
- ✓ A análise ocorrerá num prazo máximo de 30 dias, após efetivação do protocolo. E o parecer quanto à validação ou não do projeto de pesquisa, se dará em comum acordo entre DAGPE, Assessoria Pedagógica e Secretária da Educação.
- ✓ Conter de modo explícito o objetivo da pesquisa, o retorno para rede e/ou seus alunos.
- ✓ A resposta ao pesquisador será formalizada via e-mail ou por telefone por um dos membros da equipe que compõe a DAGPE, após o prazo máximo para análise;
- ✓ Caso a resposta seja favorável à realização da pesquisa, o pesquisador deverá junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação assinar o Termo de Responsabilidade.

Sorocaba, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

---

Assinatura do Pesquisador

**APÊNDICE E** – Termo de responsabilidade do pesquisador assinado junto a Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP., Secretaria de Educação.

### **TERMO DE RESPONSABILIDADE DO PESQUISADOR / ORIENTADOR**

Nome do Pesquisador: **ANA CRISTINA BALADELLI SILVA**, proponente da pesquisa de mestrado em educação, intitulada ***“Tempo e espaço na educação infantil pública: inventando possibilidades”***, declaro que respeito e tenho pleno conhecimento dos procedimentos éticos que envolvem a execução deste Projeto de Pesquisa junto a Secretaria de Educação do Município de Sorocaba, bem como comprometo-me a executá-los, conforme critérios abaixo:

O pesquisador deverá junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação assinar o Termo de Responsabilidade, comprometendo-se a:

- a) Divulgar à SEDU os protocolos que se fazem necessários para acompanhamento da pesquisa cadastrada e aprovada na Plataforma Brasil;
- b) Junto ao Orientador e/ou do Coordenador do Programa de Pós-Graduação apresentar os dados, informações quantitativos/qualitativos coletados por meio da pesquisa, para a Secretária da Educação em data consensada entre ambos;
- c) Convidar a Secretaria da Educação, bem como os demais envolvidos na realização da pesquisa, para a cerimônia de defesa da dissertação ou tese;
- d) Enviar a versão final do trabalho de pesquisa em formato digital (CD-ROM OU DVD) e impresso para o acervo da Secretaria de Educação;
- e) Submeter a outra análise da Secretaria de Educação, dissertação ou tese caso venha a se tornar livro ou artigo em revista indexada;
- f) Seguir a legislação vigente no que concerne o uso de imagem, depoimento oral, produção textual de alunos, professores e funcionários, prédios, entre outros.

Sorocaba, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_.

Assinatura do pesquisador:

Assinatura do Orientador:

**ANEXO A – Autorização da Prefeitura Municipal de Sorocaba/SP. – Secretaria de Educação.**



**Secretaria da Educação**

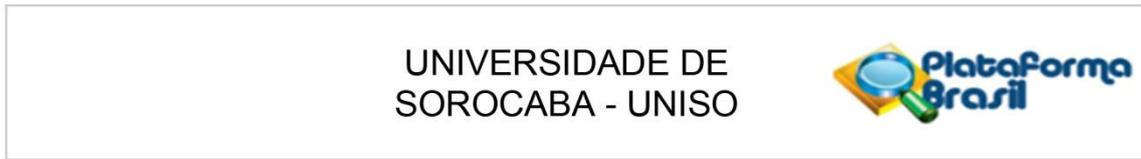
**Ofício SEDU-DAGP nº545 /2015**

**Sorocaba, 23 de setembro de 2015.**

**Assunto: Autorização para pesquisa em Instituições Educacionais da Rede de Ensino Municipal**

A Secretaria da Educação de Sorocaba, autoriza *Ana Cristina Badadelli Silva*, R.G: 5.401.181-4/SSP/PR, aluna do Programa de Pós Graduação ( Stricto-Sensu) da Universidade de Sorocaba (UNISO) a pesquisar no Centro de Educação Infantil nº 50 “ Alípio Guerra da Cunha , como proporcionar momentos de conhecer com e pela brincadeira no espaço e no tempo, além de exercitar o protagonismo infantil e a ludicidade. O trabalho compõe a dissertação de mestrado em desenvolvimento: *“Tempo e espaço na Educação Infantil pública: inventando possibilidades”*, sob orientação da Professora Dr. Alda Regina Tognini Romaguerra.

**Flaviano Agostinho de Lima**  
Secretário da Educação

**ANEXO B – Parecer de aprovação do CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** Tempo e espaço na educação infantil pública: inventando possibilidades

**Pesquisador:** Ana Cristina Baladelli Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 50277615.8.0000.5500

**Instituição Proponente:** Universidade de Sorocaba - UNISO

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.365.684

**Apresentação do Projeto:**

Como ser um(a) profissional da educação infantil sem obedecer a um modelo escolar, nem no conteúdo, nem no espaço, nem no tempo? Como esse(a) novo(a) profissional inventaria outras possibilidades para: “garantir a construção das infâncias, comprometido(a) com o conhecimento”(FARIA, 2007, p.15)? De que diferentes maneiras poderíamos redimensionar “o tempo e o espaço na esfera pública para que as crianças construam a própria identidade moral, social e cultural, favorecendo o protagonismo infantil na construção da realidade social” (FARIA, 2007, p.16)? Refletindo e pesquisando sobre esse novo profissional, e, principalmente, sobre as crianças enquanto atoras-arteiras, buscamos encontrar novas formas de organizar o tempo e espaço na sala numa tentativa de modificar o modelo escolar que vínhamos seguindo. Começamos por alterar/retirar o mobiliário da sala de aula, modificando a rotina, e passamos a ter outro olhar para o trabalho e para as crianças. O que se pode concluir dessa reflexão é que é possível sair desse “formato escolar” da educação infantil, contestando a ideia de que esta etapa seja apenas um “degrau” para a fase de escolarização, proporcionando às crianças pequenas o direito de serem

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, km 92,5  
**Bairro:** Vila Artura **CEP:** 18.023-000  
**UF:** SP **Município:** SOROCABA  
**Telefone:** (15)2101-7101 **Fax:** (15)2101-7073 **E-mail:** cep@uniso.br

Continuação do Parecer: 1.365.684

protagonistas de sua infância.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Subsidiar uma prática melhor apresentando outras formas de trabalho com as crianças, demonstrando que ao proporcionar momentos de conhecer com e pela brincadeira no espaço e no tempo as crianças exercitam o protagonismo infantil e a ludicidade, sem necessariamente passar pelo “formato escolar” e pela “escolarização” nessa etapa da educação básica.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Poderão acontecer acidentes leves como batidas de partes do corpo nos móveis, no chão, quedas dos brinquedos, cortes nos pés ou nas mãos, já que estarão descalços, tudo de maneira leve.

Benefícios:

Demonstrar que é possível sair desse “formato escolar” da educação infantil, contestando a ideia de que esta etapa seja apenas um “degrau” para a fase de escolarização, proporcionando às crianças pequenas o direito de serem protagonistas de sua infância.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa se mostra pertinente em sua área de conhecimento.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos foram apresentados.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências anteriores foram resolvidas.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

**Endereço:** Rodovia Raposo Tavares, km 92,5  
**Bairro:** Vila Artura **CEP:** 18.023-000  
**UF:** SP **Município:** SOROCABA  
**Telefone:** (15)2101-7101 **Fax:** (15)2101-7073 **E-mail:** cep@uniso.br

UNIVERSIDADE DE  
SOROCABA - UNISO



Continuação do Parecer: 1.365.684

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_602065.pdf	23/11/2015 21:19:33		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ana_plataforma_brasil_2.docx	23/11/2015 21:18:27	Ana Cristina Baladelli Silva	Aceito
Outros	Cadastro_de_pesquisador_01.pdf	21/10/2015 09:35:59	Ana Cristina Baladelli Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ana_plataforma_brasil.docx	19/10/2015 19:35:39	Ana Cristina Baladelli Silva	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_Alda.pdf	19/10/2015 19:35:03	Ana Cristina Baladelli Silva	Aceito
Outros	Modelo_autorizacao_de_uso_de_image_m.docx	19/10/2015 19:12:03	Ana Cristina Baladelli Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido.docx	19/10/2015 19:11:16	Ana Cristina Baladelli Silva	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes.pdf	19/10/2015 19:04:11	Ana Cristina Baladelli Silva	Aceito
Outros	Carta_de_Apresentacao.pdf	19/10/2015 19:00:55	Ana Cristina Baladelli Silva	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	19/10/2015 18:58:28	Ana Cristina Baladelli Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SOROCABA, 14 de Dezembro de 2015

Assinado por:  
ana laura schliemann  
(Coordenador)

Endereço: Rodovia Raposo Tavares, km 92,5  
Bairro: Vila Artura CEP: 18.023-000  
UF: SP Município: SOROCABA  
Telefone: (15)2101-7101 Fax: (15)2101-7073 E-mail: cep@uniso.br