

Universidade Federal de Minas Gerais  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação  
Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente

Joaquim Ramos

**ANÁLISE CONTRASTIVA DAS ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA  
DAS CRIANÇAS FRENTE À REGULAÇÃO DOS ADULTOS EM UMA  
INSTITUIÇÃO DE EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA E DUAS  
COLOMBIANAS**

Belo Horizonte  
Dezembro de 2018

JOAQUIM RAMOS

**Análise contrastiva das estratégias de resistência das crianças frente  
à regulação dos adultos em uma instituição de educação infantil  
brasileira e duas colombianas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação:  
Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de  
Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais –  
Curso de Doutorado Latino-americano em Educação:  
Políticas Públicas e Profissão Docente – como requisito  
parcial para a obtenção do título de Doutor em  
Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Coorientador: Alexander Ruíz Silva

Belo Horizonte  
Dezembro de 2018  
JOAQUIM RAMOS

# **Análise contrastiva das estratégias de resistência das crianças frente à regulação dos adultos em uma instituição de educação infantil brasileira e duas colombianas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais – Curso de Doutorado Latino-americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente – como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação

Orientadora: Maria de Fátima Cardoso Gomes

Coorientador: Alexander Ruíz Silva

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes (Orientadora)

---

Prof. Dr. Alexander Ruiz Silva (Coorientador )  
Universidad Pedagógica Nacional/Colômbia

---

Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS)

---

Prof. Dr. Sandro Vinicius Sales dos Santos (UFVJM)

---

Profa. Dra. Vanessa Ferraz de Almeida Neves (UFMG)

---

Profa. Dra. Maria Inês Mafra Goulart (UFMG)

---

Prof. Dr. Mauro Passos (Suplente – PUC/MG)

---

Profa. Dra. Maria Isabel Antunes Rocha (Suplente – UFMG)

Às **crianças** das três escolas,  
por serem o principal motivo da pesquisa  
– sem as quais, nada teria sentido;

à **Mafá**,  
pela acolhida e pela orientação comprometida e respeitosa;

à **Maria Amélia Rodrigues Amarante** (in memorian),  
por ter me presenteado com a vida,  
contribuído com o meu desenvolvimento humano  
e ajudado na construção de minha identidade;

à **Rita Cândido** (in memorian), dou graças pelo nosso convívio! Saudades!

à Maria do Carmo Xavier, a **Carminha** (in memorian), por fazer parte da minha trajetória

E acima de tudo, a **Deus**, sempre!

Agradeço,

À *Maria de Fátima Cardoso Gomes*, por ter me recebido como orientando e acreditado em nossa parceria – obrigado pelos preciosos ensinamentos, pela disponibilidade, carinho e orientação! Você, Mafá, foi imprescindível nesta caminhada!

Aos *demais orientandos de Mafá*, pelas trocas e momentos de cumplicidade, em especial, à Rita Cândido (in memoriam) pelas marcas indeléveis deixadas no caminho e à Denise Araújo, pelo carinho, disponibilidade e trocas!

A todos os integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA/FaE/UFMG) – sem nomear, para não pecar pela falta!

Ao professor *Alexander Ruiz Silva*, pelo carinho com que me recebeu em seu país, pelas inúmeras contribuições durante a permanência em Bogotá, pela escuta atenta, pelas trocas e pela permissão em acessar o seu mundo: pessoas, lugares e “coisas”!

À equipe da Secretaria da Pós, *Rose, Daniele, Gilson, Melissa, Joanice, Isabela e Sônia* – por receber a gente sempre com um sorriso no rosto – por si só, isso faz toda a diferença!

À secretária do curso de Pós-Graduação Interinstitucional em Educação, da UPN, *Blanca Cecília Barbosa* – pela disponibilidade, carinho e respeito!

Às *crianças das instituições do Brasil e da Colômbia*: por serem tão amáveis e parecidas umas com as outras! Os abraços, os sorrisos, as trocas... não têm preço!

Aos *profissionais das três instituições* de educação infantil, meus sinceros agradecimentos! Na instituição brasileira, agradeço de modo especial, ao professor *Joaquim Custódio*, professoras *Aparecida* e *Patrícia* e à auxiliar de apoio à inclusão *Maria Aparecida Laia*! Nas duas instituições da Colômbia, agradeço às pessoas que me receberam, de coração aberto, especialmente, *Núbia, Érica* e *Diana* (Escola Maternal); *Alejandro Alvarez* e às professoras *Sônia* e *Maribel* (Instituto Pedagógico Lewis Carroll)!

Aos professores e às professoras que aceitaram compor a banca de qualificação e de defesa:

À *Lica* - como pesquisadora da maior grandeza, faz da educação infantil sua bandeira de luta! Uma honra para mim ter você na banca de qualificação e de defesa!

À *Marinês*, porque essa trajetória não teria sido do mesmo jeito se lá no início, bem no início mesmo, me faltasse a sorte de ter conhecido você e o seu trabalho! Tenho enorme admiração por tudo que você representa na FaE/UFMG e por sua luta em prol da educação infantil! Obrigado por seguir junto comigo ao longo dessa trajetória!

À *Vanessa*, por ter sido a primeira pessoa a me ajudar compreender que a pós-graduação não é bicho de sete cabeça! Obrigado pelo companheirismo e por ser uma profissional comprometida com a educação das crianças! Com você, aprendo sempre! Tenho orgulho em tê-la nesta banca de defesa!

Ao *Sandro*, companheiro de muitas histórias e de muitas lutas! Até mesmo no silêncio, aprendo com você! Parte desse aprendizado está refletido neste trabalho! Obrigado por tudo!

Ao *Mauro*, por aceitar, prontamente, fazer parte desta banca! Obrigado por me propiciar tantos aprendizados!

À *Isabel Antunes* – agradeço, de coração, suas contribuições durante a leitura do projeto e por ter aceitado compor esta banca de defesa!

Obrigado, sempre! Com toda certeza, vocês já fizeram e farão toda a diferença no produto final desse trabalho e estarão presentes em outros tantos momentos!

Ao Conselho Nacional de Aperfeiçoamento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro!

À minha mãe, *Maria Amélia Rodrigues Amarante*, por acreditar, desde sempre, que nesta vida, a educação é o caminho – o único!

Às minhas irmãs, especialmente, *Maria, Marly e Lena* – na ausência da mãe, vocês cumpriram bem o papel e não permitiram, nem por um momento, que eu deixasse de acreditar! Amo vocês!

Aos meus *cinco irmãos*, por estarem “por perto” e oferecerem o que de melhor há na vida: amor incondicional! Assim como Gabriela e Lucas, filhos amados!

À professora *Maria do Carmo Xavier* que mesmo ausente, está presente, sempre!

Aos colegas do Doutorado Latino-Americano, especialmente *Pacho, Luísa, Miguel e Marina* (Colômbia), *Marília Souza, Denise Maduro* (Brasil), por ajudarem de inúmeras maneiras!

Aos demais amigos e parentes que acompanharam, acreditaram e torceram! Deus abençoe a todos e a cada um!

Mais do que tudo, agradeço a Deus pelo ato da vida!

*Abelha fazendo mel  
Vale o tempo que não voou...*

*(Amor de índio – Beto Guedes)*

## RESUMO

O presente trabalho – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – Doutorado Latino-Americano, foi produzido em parceria com a Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia), com o objetivo de compreender, de modo contrastivo, as estratégias de regulação e resistência de adultos e crianças em três instituições de educação infantil: uma brasileira e duas colombianas. Para a sustentação da argumentação, foram utilizados autores da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1993, 1998, 2007, 2009, 2010, 2017, 2018; PINO, 2000; FREITAS, 2003; SOUZA, 1995; NEVES, 2010; GONZALES-REY, 2014, 2015), da Antropologia (GEERTZ, 1973, 2001, 2008, 2009; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005), da Sociologia das Interações (GOFFMAN, [1961] 2005, 2011, 2011b), da Análise do Discurso (BAKHTIN, 2003, 2006, CASTANHEIRA, 2010, GOMES, DIAS, VARGAS, 2017). Para a produção do material empírico, a pesquisa etnográfica foi realizada, de março a dezembro de 2016, em uma Unidade Municipal de Educação Infantil, no município de Belo Horizonte (Brasil) e de agosto a dezembro de 2017, em duas instituições de educação infantil de Bogotá, na Colômbia, perfazendo um total de 325 horas. Além da observação participante, realizamos roda de conversa com as crianças, entrevista com os adultos, desenhos produzidos pelas crianças para discussões dos assuntos de interesse da investigação, registros fílmicos, fotográficos e anotações em cadernos de campo. Observamos que na instituição brasileira, os tempos e os espaços destinados aos brinquedos e às brincadeiras foram comprometidos em função de obras no parquinho e por diferentes formas de regulação e resistência dos adultos, centradas no castigo. Nas duas instituições de educação infantil colombianas – apesar da existência dialógica nas relações entre adultos e crianças – também foram observadas algumas poucas formas de regulação e de resistência. Contudo, como forma de contrapor as regulações impostas pelos adultos, as crianças dos dois países criavam formas explícitas e implícitas de resistência que, por sua vez, regulavam, também, as ações dos adultos. Assim, numa perspectiva dialética, percebemos nas regulações dos adultos, formas de resistência às regulações/ações das crianças que se revestiam de resistência às diferentes formas de disciplinamentos. Portanto, temos o entendimento de que, nas interações sociais e nas relações dialógicas com os diferentes sujeitos, as vivências das crianças se ampliam e a cultura do meio em que elas estão inseridas se reflete e refrata em suas ações. Sendo assim, mais do que em ações concretas, nos diferentes eventos analisados, as crianças demonstraram que a



capacidade de resistir e regular se encontra nos diferentes signos – como mediadores semióticos – na fantasia e na imaginação.

Palavras chave: Educação Infantil, regulação/resistência, Dialética, Brasil/Colômbia

## RESUMEN

El presente trabajo - vinculado al Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais - Doctorado Latinoamericano, fue producido en asociación con la Universidad Pedagógica Nacional (Colômbia), con el objetivo de comprender, de modo contrastivo, las estrategias de regulación y resistencia de adultos y niños en tres instituciones de educación infantil: una brasileña y dos colombianas. Para la sustentación de la argumentación, fueron utilizados autores de la Psicología Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1993, 1998, 2007, 2009, 2010, 2017, 2018; PINO, 2000; FREITAS, 2003; SOUZA, 1995; NEVES, 2010; GONZALES-REY, 2014, 2015; GREEN, DIXON, ZAHARILICK, 2005), de la Antropología (GEERTZ, 1973, 2001, 2008, 2009; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005), de la Sociología de las Interacciones (GOFFMAN, [1961] 2005, 2011, 2011b), del Análisis del Discurso (BAKHTIN, 2003, 2006, CASTAÑHEIRA, 2010; GOMES, DIAS, VARGAS, 2017). Para la producción del material empírico, la etnografía fue realizada, de marzo a diciembre de 2016, en una Unidad Municipal de Educación Infantil, en el municipio de Belo Horizonte (Brasil) y de agosto a diciembre de 2017, en dos instituciones de educación infantil de Bogotá, en la Colombia, totalizando 325 horas. Además de la observación participante, se realizaron rueda de conversación con los niños, entrevista con los adultos, dibujos producidos por los niños para discusiones de los asuntos de interés de la investigación, registros fílmicos, fotográficos y anotaciones en cuadernos de campo. En la institución brasileña, los tiempos y los espacios destinados a los juguetes y los juegos se han comprometidos en función de obras en el parquinho y por diferentes formas de regulación e resistencia dos adultos, centradas en el castigo. En las dos instituciones de educación infantil colombianas, aún que houbera la existencia dialógica en las relaciones entre adultos y niños, también se observaron algunas pocas formas de regulación y resistencia. Sin embargo, como forma de contraponer a esas regulaciones, los niños de los dos países creaban formas explícitas e implícitas de resistencia que muchas veces regularon también las acciones de los adultos. Así, desde una perspectiva dialéctica, percibimos en las regulaciones de los adultos, formas de resistencia a las regulaciones/acciones de los niños que se resistían a las diferentes formas de disciplinamientos. Por lo tanto, tenemos el entendimiento de que, en las interacciones sociales y en las relaciones dialógicas con los diferentes sujetos, las vivencias de los niños se amplían y la cultura del medio en que ellas están, se refleja y refratan en sua acciones. Siendo así, más que en acciones concretas, en los diferentes eventos analizados, los niños demostraron que la

capacidad de resistir y regular se encuentra en los diferentes signos – como mediadores semióticos – en la fantasía y la imaginación.

Palabras clave: Educación Infantil, Regulación/Resistencia, Dialéctica, Brasil/Colombia

## **ABSTRACT**

The present thesis - linked to the Graduate Program in Education of the Federal University of Minas Gerais - Latin American PhD, was produced in partnership with the National Pedagogical University (Colombia), in order to understand, in a contrastive way, the strategies of regulation and resistance of adults and children in three institutions of early childhood education: one Brazilian and two Colombians. In order to support the argumentation, authors of Cultural-Historical Psychology were based on (VIGOTSKI, 1993, 1998, 2007, 2009, 2010, 2017, 2018; PINO, 2000; FREITAS, 2003; SOUZA, 1995; NEVES, 2010; GONZALES-REY, 2014, 2015), of Anthropology (GEERTZ, 1973, 2001, 2008, 2009; GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005), of Sociology of Interactions (GOFFMAN, [1961] 2005, 2011, 2011b), of Discourse Analysis (BAKHTIN, 2003, 2006, CASTANHEIRA, 2010, GOMES, DIAS, VARGAS, 2017). For the production of empirical material, ethnographic research was carried out from March to December 2016 at a Municipal Child Education Unit in the city of Belo Horizonte (Brazil) and from August to December 2017 at two early childhood education institutions in Bogotá, Colombia, for a total of 325 hours. In addition to participant observation, we conducted circles of conversation with the children, an interview with the adults, drawings produced by the children to discuss topics of interest to the investigation, film records, photographs and notes in field journals. We observed that, in the Brazilian institution, the times and spaces for toys and games were compromised due to construction work in the playground and by different forms of regulation and resistance of adults, centered on punishment. At the two Colombian early childhood education institutions - despite the dialogical existence in the relations between adults and children - some few forms of regulation and resistance were also observed. However, as a way of counteracting the regulations imposed by adults, the children of the two countries created explicit and implicit forms of resistance that also regulated the actions of adults. Thus, in a dialectical perspective, we perceive in the regulations of adults, forms of resistance to the regulations / actions of the children that were resistant to the different forms of discipline. Therefore we understand that in social interactions and dialogic relationships with different subjects, the children's experiences expand and the culture of the environment in which they are inserted is reflected and refracted in their actions. Hence, more than in concrete actions, in the different events analyzed, the children demonstrated that the ability to resist and regulate is found in the different signs - as semiotic mediators - in fantasy and imagination.

**Keywords:** Child Education, regulation / resistance, Dialectics, Brazil / Colombia

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1: principais retrocessos do governo Temer                                                                                                                   | 70  |
| Quadro 2: cortes no orçamento do governo Temer                                                                                                                      | 72  |
| Quadro 3: Classificação dos municípios quanto ao IDHM - ano de 2010                                                                                                 | 76  |
| Quadro 4: Critérios para atendimento das crianças e distribuição de vagas nas UMEIs de BH                                                                           | 85  |
| Quadro 5: Resultados finais do Censo Escolar 2014 – Minas Gerais                                                                                                    | 87  |
| Quadro 6: Quantitativo da produção acadêmica no período de 2006 a 2016                                                                                              | 120 |
| Quadro 7: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 37ª Reunião Nacional da ANPED – realizada em Florianópolis, em outubro de 2015                    | 130 |
| Quadro 8: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 36ª Reunião Nacional da ANPED realizada em Goiânia, em outubro de 2013                            | 133 |
| Quadro 9: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 35ª Reunião Anual da ANPED – realizada em Pernambuco, em outubro de 2012                          | 135 |
| Quadro 10: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 34ª Reunião Anual da ANPED – realizada em Natal, em outubro de 2011                              | 138 |
| Quadro 11: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 33ª Reunião Anual da ANPED – realizada em Caxambu, em outubro de 2010                            | 141 |
| Quadro 12: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 32ª Reunião Anual da ANPED – realizada em Caxambu, em outubro de 2009                            | 145 |
| Quadro 13: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 31ª Reunião Anual da ANPED – realizada em Caxambu, em outubro de 2008                            | 147 |
| Quadro 14: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 30ª Reunião Anual da ANPED – realizada em Caxambu, em outubro de 2007                            | 149 |
| Quadro 15: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 29ª Reunião Anual da ANPED – realizada em Caxambu, em outubro de 2006                            | 151 |
| Quadro 16: Teses e Dissertações apresentadas no período de 2013 a 2015 - Banco de Teses e dissertações da CAPES                                                     | 158 |
| Quadro 17: Publicação de artigos em Revistas Qualis A1 - a partir de 2006                                                                                           | 170 |
| Quadro 18: Produção dos trabalhos acadêmicos (UPN)                                                                                                                  | 185 |
| Quadro 19: Idade dos pais das crianças                                                                                                                              | 246 |
| Quadro 20: Escolaridade dos pais das crianças                                                                                                                       | 247 |
| Quadro 21: Número de familiares que residem junto às crianças                                                                                                       | 249 |
| Quadro 22: horário de atividades - Turma: Sony                                                                                                                      | 311 |
| Quadro 23: Descrição panorâmica de eventos das formas de regulação dos adultos e dos modos de resistência das crianças Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil) | 315 |
| Quadro 24: Mapa de eventos das atividades realizadas nas duas turmas investigadas na Escola Bartolomeu Campos de Queirós – dia 09/06/2016                           | 325 |
| Quadro 25: Sequência Discursiva: “Apenas brincou de lutinha?”                                                                                                       | 328 |
| Quadro 26: Sequência Discursiva: “Dedo em riste.”                                                                                                                   | 330 |
| Quadro 27: Sequência discursiva – “O que significa esse dedo?”                                                                                                      | 334 |
| Quadro 28: Descrição panorâmica de eventos formas de regulação dos adultos e modos de resistência das crianças - Escola Maternal Paulo Freire (EMPF) - Colômbia     | 338 |
| Quadro 29: Mapa de eventos do dia 20/09/2017 – atividades observadas na Escola Maternal Paulo Freire - Colômbia                                                     | 346 |
| Quadro 30: Sequência Discursiva: “Vamos perguntar a ela”                                                                                                            | 350 |
| Quadro 31: Sequência Discursiva: “Ela me disse que gosta”                                                                                                           | 353 |

|                                                                                                                                              |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 32: Descrição panorâmica de eventos sobre as formas de regulação dos adultos e os modos de resistência das crianças (IPLC) - Colômbia | 356 |
| Quadro 33: Mapa de eventos do dia 14/09/2017 – Atividades observadas no Instituto Pedagógico Lewis Carroll (Colômbia)                        | 360 |
| Quadro 34: Sequência Discursiva – “Yo no sé...” – evento ocorrido no dia 14/09/2017                                                          | 364 |
| Quadro 35: Sequência Discursiva – “Mirame...” – evento ocorrido no dia 14/09/2017                                                            | 368 |
| Quadro 36: Eventos sobre as formas de regulação frente às ações explícitas de resistências das crianças das três instituições                | 375 |

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|           |                                                                        |
|-----------|------------------------------------------------------------------------|
| ANPED     | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação            |
| BNCC      | Base Nacional Comum Curricular                                         |
| BTD/CAPES | Banco de Teses e Dissertações/CAPES                                    |
| CAPES     | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior            |
| CAIP      | Centro de Atenção Integral à Primeira Infância                         |
| CAC       | Centro de Apoio Comunitário                                            |
| CCI       | Centros Comunitários para a Infância                                   |
| CDI       | Centros de Desenvolvimento Infantil                                    |
| CEMEI     | Centros Municipais de Educação Infantil                                |
| CF        | Constituição Federal                                                   |
| CNE       | Conselho Nacional de Educação                                          |
| CNPq      | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico          |
| CNTE      | Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação                    |
| CONAE     | Conferência Nacional de Educação                                       |
| CONAPE    | Conferência Nacional Popular de Educação                               |
| CPC       | Centro de Prevenção à Criminalidade                                    |
| CRAS      | Centro de Referência da Assistência Social                             |
| DABS      | Departamento Administrativo de Bem Estar Social                        |
| DCNEI     | Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil                 |
| DNCr      | Departamento Nacional da Criança                                       |
| DNSHT     | Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho               |
| ECA       | Estatuto da Criança e do Adolescente                                   |
| EJA       | Educação de Jovens e Adultos                                           |
| EMEI      | Escolas Municipais de Educação Infantil                                |
| FaE       | Faculdade de Educação/UFMG                                             |
| FNE       | Fórum Nacional de Educação                                             |
| GECEDI    | Gerência da Coordenação da Educação Infantil/BH                        |
| IAIPI     | Educação Inicial e Atenção Integral à Primeira Infância                |
| IBGE      | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| ICBF      | Instituto Colombiano do Bem Estar Familiar                             |
| IDHM      | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal                             |
| INEP      | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| IPN       | Instituto Pedagógico Nacional                                          |
| LBA       | Legião Brasileira de Assistência                                       |
| LDBEN     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                         |

|        |                                                         |
|--------|---------------------------------------------------------|
| MEN    | Ministério de Educación Nacional                        |
| MIEIB  | Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil    |
| MLPC   | Movimento de Luta Pró-Creche/MG                         |
| NIR    | Núcleo Intersetorial Regional/BH                        |
| OCDE   | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| ONU    | Organização das Nações Unidas                           |
| PBH    | Prefeitura de Belo Horizonte                            |
| PEI    | Projeto Institucional de Educação                       |
| PIB    | Produto Interno Bruto                                   |
| PPEC   | Projeto Pedagógico Educativo Comunitário                |
| PUC/MG | Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais        |
| SDIS   | Secretaria Distrital de Integração Social               |
| SED    | Secretaria de Educação/Bogotá                           |
| SMED   | Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte      |
| UFMG   | Universidade Federal de Minas Gerais                    |
| UMEI   | Unidade Municipal de Educação Infantil                  |

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                                                        |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1: Mapa das localidades das divisões administrativas distrito Capital de Bogotá                                                                                                 | 45  |
| Figura 2: Localização da cidade de Belo Horizonte no Estado de Minas Gerais                                                                                                            | 76  |
| Figura 3: Informações da Agenda Escolar (2014) - Dados de 2012                                                                                                                         | 78  |
| Figura 4: Fotografia do pesquisador com as profissionais da Escola Lewis Carroll, após a apresentação dos resultados da pesquisa, em dezembro de 2017                                  | 227 |
| Figura 5: A professora Mary oferece, em nome das trabalhadoras do Instituto Pedagógico Lewis Carroll, uma lembrança ao pesquisador - dezembro de 2017                                  | 228 |
| Figuras 6, 7 e 8: Roda de conversa com as crianças de 5 anos, da Escola Bartolomeu Campos de Queirós                                                                                   | 229 |
| Figuras 9 e 10: Roda de conversa com as crianças colombianas sobre os desenhos - Instituto Pedagógico Lewis Carroll e na atividade coletiva na Escola Maternal Paulo Freire - Colômbia | 230 |
| Figura 11: Nomes no quadro, de crianças que ficariam sem o parquinho, na Escola Bartolomeu Campos de Queirós                                                                           | 232 |
| Figuras 12 e 13: Diferenciação de gênero (caracterização para a festa junina)                                                                                                          | 239 |
| Figuras 14, 15, 16 e 17: diferentes marcadores visuais de gênero                                                                                                                       | 239 |
| Figura 18: Momento de descontração e brincadeiras - interação professora/criança – Escola Maternal Paulo Freire, em 15/11/2017                                                         | 263 |
| Figura 19: O estudante e professor Eurípedes, em interação com as crianças da Escola Maternal Paulo Freire                                                                             | 273 |
| Figura 20: O estudante de Pedagogia Cris Marulanda - participação em rodas de conversa, com a professora Andréa, uma colega de curso de Pedagogia e as crianças                        | 275 |
| Figura 21: As crianças da turma de Sony                                                                                                                                                | 278 |
| Figura 22: Mariana, Sônia e Hilay, com o pesquisador                                                                                                                                   | 280 |
| Figura 23: Ludoteca ou "casa de bonecas" - em seu entorno, ocorrem algumas brincadeiras                                                                                                | 284 |
| Figura 24: Faixa colocada na cerca da escola, em comemoração aos 90 anos do Instituto Pedagógico Lewis Carroll                                                                         | 292 |
| Figura 25: Oferta de flores para o pesquisador - Acervo do pesquisador. Registro feito                                                                                                 | 300 |

em 27/04/2016

|                                                                                                                                                                                                                                                                                               |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 26: Saudação das crianças da turma de 4 anos - Escola Bartolomeu Campos de Queirós, em 17/05/2016 – extraído da filmagem                                                                                                                                                               | 300 |
| Figuras 27, 28, 29 e 30 - Atividades desenvolvidas: as crianças pintam flores (fig. 27); e com a professora, as crianças assentam no tapete para avaliarem a atividade de pintura (fig. 28) e na sequência (figuras 29 e 30), conversam com o professor Eurípedes sobre a guitarra “Filomena” | 342 |
| Figuras 31, 32, 33 e 34 – As crianças, com olhos vendados, participam de atividades relacionadas aos cinco sentidos do corpo humano – elas tocam no alimento para, em seguida, ingeri-lo.                                                                                                     | 345 |
| Figura 35 – Cantinho da bagunça                                                                                                                                                                                                                                                               | 382 |
| Figura 36 – Cantinho das estrelas                                                                                                                                                                                                                                                             | 382 |
| Figura 37- Combinados (uso do parquinho)                                                                                                                                                                                                                                                      | 382 |
| Figura 38 – Avisos procedimentais                                                                                                                                                                                                                                                             | 382 |

## LISTA DE TABELAS

|                                                                                                               |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabela 1: Proyecciones de población según localidad, 2006 – 2015                                              | 46  |
| Tabela 2: Proyecciones de población - Bogotá, D.C. – Período 2009– 2013                                       | 48  |
| Tabela 3: Vagas oficiais ofertadas por nível de escolaridade Bogotá, D.C. Período 2009 – 2013                 | 48  |
| Tabela 4: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes – Belo Horizonte – MG – IDHM/Educação | 77  |
| Tabela 5: idade e nº de criança por professor                                                                 | 112 |
| Tabela 9: Sinais utilizados nas transcrições                                                                  | 314 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                 |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1: Produção Acadêmica/Banco: CAPES                                                                      | 157 |
| Gráfico 2: Participação de docentes em bancas                                                                   | 157 |
| Gráfico 3: Área de concentração dos trabalhos                                                                   | 158 |
| Gráfico 4: Distribuição das crianças por sexo/gênero na turma de 4 anos                                         | 238 |
| Gráfico 5: Distribuição das crianças por sexo/gênero na turma de 5 anos                                         | 238 |
| Gráfico 6: Declaração étnica das crianças - turma de 4 anos                                                     | 243 |
| Gráfico 7: Declaração étnica das crianças - turma de 5 anos                                                     | 243 |
| Gráfico 8: Bairro de residência das famílias das crianças - turma de 4 anos                                     | 245 |
| Gráfico 9: Bairro de residência das famílias das crianças - turma de 5 anos                                     | 245 |
| Gráfico 10: Renda familiar – turma de 4 anos                                                                    | 248 |
| Gráfico 11: renda familiar – turma de 5 anos                                                                    | 248 |
| Gráfico 12: Uso de tempos e de espaços em um dia de observação na turma investigada                             | 306 |
| Gráfico 13: distribuição do tempo e dos espaços (em porcentagem)                                                | 307 |
| Gráfico 14: Padrão Cultural de uma turma de crianças de 5 anos de idade, do Instituto Pedagógico Lewis Carroll: | 311 |



## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                   |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>INTRODUÇÃO:</b> Itinerário de pesquisa: trajetória do pesquisador e construção do objeto de investigação                                                                       | 16  |
| <b>CAPÍTULO I</b>                                                                                                                                                                 | 31  |
| 1. Entre o “aqui” e o “lá”: a etnografia como instrumento para compreensão de sujeitos, espaços e tempos distintos                                                                | 32  |
| 1.1. Territórios, espaços, subjetividades, contextos e percepções                                                                                                                 | 38  |
| 1.2. O contexto territorial da Colômbia                                                                                                                                           | 43  |
| 1.2.1. A cidade de Bogotá                                                                                                                                                         | 44  |
| 1.2.2. Características geográficas de Bogotá                                                                                                                                      | 45  |
| 1.2.3. A educação infantil na Colômbia                                                                                                                                            | 48  |
| 1.2.4. Marcos históricos para a educação da primeira infância na Colômbia: do início do século XX à Constituição de 1991                                                          | 51  |
| 1.2.5. Criação e implantação do Instituto Colombiano do Bem Estar Familiar (ICBF – (1969-1974)                                                                                    | 56  |
| 1.2.6. Expansão da atenção à primeira infância (1975-1988)                                                                                                                        | 57  |
| 1.2.7. A educação infantil na Colômbia pós Constituição 1991                                                                                                                      | 59  |
| 1.2.8. Cenário atual e perspectiva para a educação inicial e pré-escolar no país                                                                                                  | 63  |
| 1.3. O contexto territorial e político brasileiro: impactos e retrocessos na atual política de educação                                                                           | 66  |
| 1.4. Características do município de Belo Horizonte/M.G.                                                                                                                          | 74  |
| 1.4.1. A política de educação infantil no Brasil antes e após a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988                                                                  | 78  |
| 1.4.2. A educação infantil em Belo Horizonte                                                                                                                                      | 83  |
| 1.5. As três escolas investigadas: Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil), Instituto Pedagógico Lewis Carroll e Escola Maternal Paulo Freire (Colômbia)                     | 89  |
| 1.5.1. A pesquisa em Belo Horizonte: mudança de instituição                                                                                                                       | 89  |
| 1.5.2. A escola brasileira: “Escola Bartolomeu Campos de Queirós”                                                                                                                 | 90  |
| 1.5.3. Os territórios: Vila Copasa, Conjunto Gratidão e Vila Alto das Torres                                                                                                      | 98  |
| 1.5.4. O Instituto Pedagógico Lewis Carroll                                                                                                                                       | 99  |
| 1.5.5. A Escola Maternal Paulo Freire                                                                                                                                             | 108 |
| <b>CAPÍTULO II</b>                                                                                                                                                                | 117 |
| 2. Considerações sobre a revisão da literatura e a produção acadêmica do Brasil e da Colômbia                                                                                     | 118 |
| 2.1. Considerações sobre a revisão da literatura e a produção acadêmica brasileiras no período de 2006 a 2016                                                                     | 120 |
| 2.2. Estado do conhecimento sobre educação infantil nas Reuniões Anuais/Nacionais da ANPED (2006/2016): construção de saberes diversos sobre as interações e saberes das crianças | 129 |
| 2.3. Trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações, da CAPES                                                                                                              | 156 |
| 2.3.1. Panorama descritivo das pesquisas de interesse publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES                                                                        | 156 |
| 2.4. Diálogo com a produção recente da área da educação/fonte BTB (2013-2016)                                                                                                     | 158 |
| 2.4.1. Questões de interesse encontradas nas dissertações e teses do BTB/CAPES                                                                                                    | 160 |
| 2.5. Diálogo com as publicações em Revistas Qualis A1, na área da “Educação”                                                                                                      | 169 |
| 2.6. As questões de interesse nos artigos científicos publicados em Revistas Qualis                                                                                               | 173 |

|                                                                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| A1/Educação                                                                                                                                                                                                  |     |
| 2.7. Olhares Múltiplos para as Ações das Crianças Frente à<br>Regulação dos Adultos: a produção acadêmica colombiana sobre a<br>dialética regulação/resistência                                              | 184 |
| 2.8. Considerações sobre a revisão da literatura e a produção acadêmica colombiana<br>no<br>período de 2006 a 2018                                                                                           | 184 |
| 2.8.1. A produção acadêmica nos trabalhos encontrados na Universidad Pedagógica<br>Nacional, da Colômbia                                                                                                     | 185 |
| 2.8.2. Trabalhos acadêmicos encontrados na Pontificia Universidad Javeriana, de<br>Bogotá                                                                                                                    | 187 |
| 2.8.3. Trabalhos acadêmicos encontrados na Biblioteca Nacional da Colômbia                                                                                                                                   | 189 |
| 2.8.4. Trabalhos acadêmicos encontrados na Biblioteca Luis Ángel Arango                                                                                                                                      | 191 |
| 2.9. Sobre a revisão da literatura nos dois países: contrastes nas pesquisas e nas<br>publicações                                                                                                            | 192 |
| <b>CAPÍTULO III</b>                                                                                                                                                                                          | 199 |
| 3. Pressupostos Teórico-Metodológicos: a palavra na tessitura da pesquisa                                                                                                                                    | 200 |
| 3.1. A etnografia com crianças em instituições de educação infantil                                                                                                                                          | 209 |
| 3.1.1. Análise do discurso: o caráter social, dinâmico, dialógico e vivo da língua                                                                                                                           | 218 |
| 3.2. A utilização de instrumentos para a produção do material empírico de pesquisa                                                                                                                           | 221 |
| 3.3. OS ESPAÇOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA: meninos, meninas, homens<br>e mulheres da instituição brasileira de educação infantil no entrelaçamento das<br>teias de significados                              | 237 |
| 3.4. Considerações sobre os profissionais das turmas pesquisadas na Escola<br>Bartolomeu Campos de Queirós                                                                                                   | 250 |
| 3.5. Os Espaços e os Sujeitos da Pesquisa: outras especificidades de meninos,<br>meninas, homens e mulheres das instituições colombianas de educação infantil no<br>entrelaçamento das teias de significados | 262 |
| 3.5.1. Os participantes da pesquisa da Escola Maternal Paulo Freire<br>(Bogotá/Colômbia)                                                                                                                     | 267 |
| 3.6. O Instituto Pedagógico Lewis Carroll (Bogotá/Colômbia)                                                                                                                                                  | 277 |
| 3.6.1. Os participantes da pesquisa do Instituto Pedagógico Lewis Carroll:<br>homens, mulheres, meninas e meninos em interação com a pesquisa e o<br>pesquisador                                             | 280 |
| 3.7. Uma investigação em dois países: três escolas, seis turmas, seis professoras-<br>referência, inúmeros outros profissionais e mais de cem crianças                                                       | 289 |
| <b>CAPÍTULO IV</b>                                                                                                                                                                                           | 294 |
| 4. Análises das formas de resistência e regulação de adultos e crianças em<br>instituições<br>de educação infantil do Brasil e da Colômbia                                                                   | 295 |
| 4.1. O lugar das pessoas e as pessoas do lugar: o campo de pesquisa brasileiro                                                                                                                               | 304 |
| 4.2. Padrão Cultural das duas turmas investigadas da Escola Bartolomeu Campos de<br>Queirós – Belo Horizonte                                                                                                 | 305 |
| 4.3. O lugar das pessoas e as pessoas do lugar: o campo de pesquisa colombiano                                                                                                                               | 308 |
| 4.4. Fluxograma 1: Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa                                                                                                                                | 312 |
| 4.5. Análise do material empírico: formas de regulação dos adultos e modos de<br>resistência das crianças/2016                                                                                               | 315 |
| 4.5.1. Mapa de eventos das atividades realizadas nas duas turmas investigadas na<br>Escola Bartolomeu Campos de Queirós – dia 09/06/2016                                                                     | 325 |
| 4.5.2. Sequência Discursiva – Apenas brincou de lulinha?                                                                                                                                                     | 328 |

|                                                                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Sequência Discursiva: “Dedo em riste”                                                                                                                                       | 330 |
| 4.5.3 Sequência discursiva – “O que significa esse dedo?”                                                                                                                   | 334 |
| 4.6. Descrição panorâmica de eventos das formas de regulação dos adultos e modos de resistência das crianças - Escola Maternal Paulo Freire (EMPF) – Colômbia               | 338 |
| 4.6.1. Mapa de eventos do dia 20/09/2017 – Atividades observadas na Escola Maternal Paulo Freire (Colômbia)                                                                 | 346 |
| 4.6.2. Sequência Discursiva: “Vamos perguntar a ela”                                                                                                                        | 350 |
| 4.6.3. Sequência Discursiva: “Ela me disse que gosta”                                                                                                                       | 353 |
| 4.7. Descrição panorâmica de eventos sobre as formas de regulação dos adultos e os modos de resistência das crianças - Instituto Pedagógico Lewis Carroll (IPLC) – Colômbia | 356 |
| 4.7.1. Mapa de eventos do dia 14/09/2017 – Atividades observadas no Instituto Pedagógico Lewis Carroll (Colômbia)                                                           | 360 |
| 4.7.2. Sequência Discursiva – “Yo no sé...” – evento ocorrido no dia 14/09/2017                                                                                             | 361 |
| 4.7.3. Sequência Discursiva – “Mirame...” – evento ocorrido no dia 14/09/2017                                                                                               | 364 |
| 4.8. Formas explícitas e implícitas de resistência das crianças em uma instituição brasileira e duas colombianas                                                            | 368 |
| 4.8.1. Eventos sobre as formas de regulação frente às ações explícitas de resistências das crianças das três instituições                                                   | 372 |
| 4.8.2. Eventos sobre as formas de regulação dos adultos frente às ações implícitas de resistência das crianças das três instituições                                        | 375 |
| <b>5. PARA CONCLUIR: contrastes e semelhanças</b>                                                                                                                           | 378 |
| <b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>                                                                                                                                        | 389 |
| <b>7. ANEXOS</b>                                                                                                                                                            | 404 |

## **Introdução: Itinerário de pesquisa: trajetória do pesquisador e construção do objeto de investigação**

A tese que defendemos<sup>1</sup> é a de que em contextos institucionais de educação infantil – regulados por normas e ações produzidas por adultos – crianças brasileiras e colombianas apropriam-se de diferentes mediadores semióticos e produzem estratégias de resistências para não se submeterem total e passivamente ao controle, à imposição, às normas e às regulações desses adultos. Contudo, a produção do material empírico para a composição da tese apresenta, de maneira dialética, que ao mesmo tempo em que as crianças são reguladas, elas também regulam e essa ação regulatória de meninas e meninos produz mudanças na relação estabelecida pelo adulto no cotidiano institucional. Para alcançar esse entendimento, a produção desse material empírico foi obtido por meio de pesquisa etnográfica realizada em uma instituição de educação infantil brasileira e duas colombianas e as análises produzidas à luz de referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, da Antropologia, da Sociologia das Interações, da Sociologia da Infância, da Análise do Discurso e de estudos desenvolvidos por pesquisadores do Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG). Para a compreensão do processo de construção dessa tese, inicialmente, contextualizo algumas informações sobre a concepção e o desenvolvimento dos estudos realizados e sobre a minha trajetória no contexto da pesquisa.

Apresentei ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação – Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente – Faculdade de Educação (FaE), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), projeto intitulado “Sentidos e significados apropriados por crianças de cinco anos – brasileiras e colombianas – à presença de professores homens na educação infantil”, com o seguinte objetivo geral:

- Perceber e analisar os sentidos e os significados apropriados por crianças de cinco anos de idade, brasileiras e colombianas, à presença de homens na docência da educação infantil em instituições públicas de educação e de cuidado.

---

<sup>1</sup> Um estudo dessa envergadura é produzido por muitas pessoas, cabendo ao pesquisador a responsabilidade do processo de investigação, de escrita e de análise (tudo isso socializado com quem orienta o trabalho; no meu caso, com Mafá), contudo, as interações estabelecidas com as pessoas e com o mundo se tornam fundamentais para a sistematização da escrita do trabalho acadêmico. Assim, por consideramos essas interações e as diferentes interlocuções, é que optamos em algumas passagens do texto pela utilização da primeira pessoa do plural. Quando se tratar de questões estritamente relacionadas ao pesquisador é que será utilizada a primeira do singular (no caso, referindo-se a ele).

Formulado assim, o propósito de realizar esses estudos, em nível de doutorado, na perspectiva de compreender tais questões, estabelecia estreita relação com a minha trajetória de vida profissional e com os estudos realizados anteriormente, no mestrado. Por ter atuado durante alguns anos com a educação infantil, a tentativa de compreender, de maneira mais aprofundada, a relação e as interações estabelecidas por professores do sexo masculino com os demais sujeitos nas instituições públicas estava intrinsecamente relacionado com inúmeros questionamentos surgidos durante a minha inserção e permanência em creches e nas unidades municipais de educação infantil (UMEIs) de Belo Horizonte, em diferentes momentos de minha trajetória profissional.

Sou o sexto filho de uma família de onze irmãos. Ainda na adolescência, acompanhei a luta incessante de meus pais, especialmente de minha mãe, nos movimentos sociais de uma comunidade pobre, da região periférica de Belo Horizonte. Bem mais do que hoje, naquele momento - final da década de 1980 - viver na periferia significava, estar à margem das políticas públicas. Como liderança comunitária, minha mãe e outros moradores da região reivindicavam, como direito, as melhorias necessárias para aquela comunidade: telefone público, asfalto, saneamento, luz elétrica, creches, posto de saúde, ônibus, espaço de lazer... e para fortalecer os movimentos sociais, ela contribuiu com a fundação de associação comunitária, associação de pequenos produtores rurais (uma vez que, naquele momento, ainda era possível ocupar o solo urbano para a produção agrícola), ajudou a fundar duas creches comunitárias e esteve à frente de inúmeros trabalhos voluntários, arregimentando parcerias no sentido de alterar, positivamente, a realidade de milhares de pessoas. Cresci acompanhando essa luta de minha família e daquela comunidade, para, logo em seguida, ser mais um a compor o mesmo grupo de pessoas que se colocava à disposição das lutas comuns em prol de melhorias coletivas para o bairro e para as pessoas. Assim, neste cenário de “arregimentação de forças comuns”, aprendi muito sobre a vida em comunidade e sobre os mecanismos de reivindicação de direitos.

Essa militância culminou em melhorias substanciais para uma população, tradicionalmente, alijada de políticas públicas e, aos 20 anos de idade, já desenvolvia inúmeras atividades comunitárias, acompanhando outros companheiros, por órgãos públicos em busca de soluções para os problemas comunitários. Já no final da década de 1980, dentre outras atribuições, coordenei uma creche comunitária no meu bairro<sup>2</sup>, iniciando, dessa maneira, minhas atividades vinculadas à educação e à docência. Por meio das relações ali

---

<sup>2</sup> Trata-se da Creche Comunitária Tia Francisca, localizada no Bairro Santa Cecília, em Belo Horizonte.

estabelecidas pude elaborar questões fundamentais e incorporá-las a outras indagações que, posteriormente, seriam importantes para a minha trajetória de trabalhador, de pesquisador e de militante da educação infantil, como por exemplo, o fato de ser o único homem atuando numa atividade exercida predominantemente por mulheres.

Em função dessa relação de compromisso com aquelas instituições comunitárias e por conhecer os problemas relacionados ao funcionamento dessas mesmas instituições, contribuí, como integrante ativo, em várias frentes de trabalho. Assim, o fato de ser homem e atuar como mais um dos profissionais daquela creche, não fez muita diferença; não houve qualquer rechaçamento ou discriminação de *gênero* – essa palavra nem era utilizada como atualmente – pelo contrário, ali, diante da ausência de investimentos públicos, uma liderança comunitária, independentemente do sexo, somente poderia agregar conquistas e fazer positivamente a diferença.

Como parceiro, integrei a relação de funcionários da instituição comunitária de educação infantil, em um momento histórico de profunda exclusão social e desrespeito humano por parte dos organismos da política em todas as esferas (local, regional, municipal, estadual e federal). Apenas anos mais tarde, em 2004, de modo pouco razoável, ao vivenciar situação análoga em outra instituição pública de educação infantil – a primeira Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) inaugurada no município de Belo Horizonte – a restrição em relação a minha inserção naquele espaço se deu de maneira bem acentuada e explícita. Nesse novo cenário, era notadamente negativa a avaliação de muitas pessoas – inclusive gestores públicos – sobre a inserção de um homem numa atividade majoritariamente exercida por mulheres. Eram comuns falas que evidenciavam o quanto a minha presença incomodava as pessoas naquele ambiente. Dessa maneira, o assunto suscitou alguns debates sobre a presença de um homem na educação infantil – em um momento, de ascensão e avanços das políticas públicas para as crianças e para a educação pública, de maneira geral.

Nas relações com alguns desses sujeitos, pude compreender a discriminação de gênero, entretanto, exatamente por estar em uma zona de confronto, essa reinserção na educação infantil – mais de quinze anos após o trabalho desenvolvido na creche comunitária – suscitou modos distintos de estabelecer as relações, seja com as crianças, as famílias delas ou com os pares (profissionais da educação infantil). Algum tempo depois, após esse primeiro impacto, esses enviesamentos foram desfeitos, a partir do exercício efetivo das atividades relacionadas à coordenação dessa mesma instituição de educação infantil.

Contudo, foi necessário demonstrar, por meio das ações cotidianas, que o exercício daquele trabalho, não estava vinculado ao gênero e poderia ser realizado por qualquer profissional. Após essas vivências, consegui elaborar melhor aquele processo e indubitavelmente, todas as nuances e obstáculos corroboraram, de maneira efetiva, para a elaboração de aspectos relevantes no processo de composição da dissertação de mestrado que evidenciou inúmeras particularidades da presença de homens na educação e no cuidado em creches e pré-escola<sup>3</sup>, sendo reconhecido, pela Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo Ministério da Educação e ONU-Mulheres como um trabalho relevante e premiado na 9ª edição do Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. O referido prêmio foi determinante para a retomada dos estudos na Pós-Graduação, em nível de doutorado, visto que, além de receber um valor em dinheiro<sup>4</sup>, fui agraciado com bolsa de estudos, do CNPq, para continuidade dos estudos.

Nessa trajetória profissional, ocupei ainda outros espaços/cargos vinculados a essa primeira etapa da educação básica. No final de 2006, integrei o quadro de profissionais da Gerência de Coordenação da Educação Infantil de Belo Horizonte (GECEDI). Assim como nos demais espaços de educação e cuidados de criança pequena, eu era o único profissional do sexo masculino em uma equipe composta por onze mulheres. O trabalho realizado junto a essa equipe de acompanhamento consistia em contribuir com a formação das educadoras<sup>5</sup> que atuavam em creches conveniadas, em instituições públicas de educação infantil e em escolas com turmas de educação infantil do município, além do acompanhamento das atividades

---

<sup>3</sup>O mestrado foi realizado na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no Programa de Pós-Graduação em Educação, sob a orientação da professora Maria do Carmo Xavier e foi intitulado: “Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte” (2011) e teve o objetivo de analisar a inserção e a permanência dos professores do sexo masculino na docência da educação infantil. Por meio dessa pesquisa foi possível identificar que esses profissionais, para além do cumprimento do período probatório (inerente ao serviço público), passam também por outro período de avaliação denominado de *estágio comprobatório*. Tal período de comprovação se conforma, como um conjunto de rituais que possibilita a aceitação (em alguns casos, não possibilita) de professores homens como parte constitutiva da comunidade escolar. Ritos que acontecem nas temporalidades, nos espaços e nas relações travadas por eles com as famílias, com as demais profissionais da instituição e, inclusive, com as crianças. Somente após a constatação de que esses professores homens são idôneos, possuem capacidade, competência e uma sexualidade ilibada, recebem então o aval para atuarem junto às crianças sem tanta vigilância e tantos receios.

<sup>4</sup> Conforme material de divulgação, o referido prêmio (R\$.10.000,00), teve por objetivo estimular e fortalecer a reflexão crítica e a pesquisa acerca das desigualdades existentes entre homens e mulheres no país, contemplando suas intercessões com as abordagens de classe social, geração, raça, etnia e sexualidade no campo dos estudos das relações de gênero, mulheres e feminismos (<http://www.onumulheres.org.br/noticias/25-02-14-sai-o-resultado-do-9o-premio-construindo-a-igualdade-de-genero/>).

<sup>5</sup>O acompanhamento se dava tanto nas próprias instituições (creches, escolas com turmas de educação infantil e UMEIs), quanto na elaboração e execução de atividade formativas para as educadoras desses espaços. Neste período a nossa equipe contou com a assessoria de Rita Coelho e de Maria Carmen Silveira Barbosa.

desenvolvidas pela equipe regionalizada de educação infantil, na regional Oeste<sup>6</sup> do município de Belo Horizonte.

Por fim, após me desligar dessa gerência de acompanhamento, diretamente vinculada à SMED, no ano seguinte, em 2008, integrei a equipe de acompanhamento dessa mesma Regional, realizando o mesmo acompanhamento sistemático, contribuindo com o processo formativo das educadoras e na elaboração das Proposições Curriculares para a educação infantil de Belo Horizonte.

Como ocorrido nos outros espaços de atuação profissional, ao longo dessas experiências em instituições de educação infantil e também nos espaços da gestão (nesses últimos, com menor intensidade e frequência), era perceptível os estranhamentos e discriminações em relação à minha presença. A sensação era a de que se tratava de um corpo estranho e invasivo aos espaços institucionais. Especialmente, as experiências iniciais com o trabalho. Evidentemente, isso causava constrangimento e uma sensação de que realmente eu era um sujeito *fora do lugar*.

Esses sentimentos fizeram emergir alguns questionamentos que envolviam a atuação de professores do sexo masculino no trabalho com crianças pequenas, por exemplo: por que há um olhar “enviesado” para esses professores? Por se tratar de um campo de atuação de mulheres, as professoras se sentem ameaçadas com a presença desses professores? Que mecanismos são acionados para desfazer (ou não) os inúmeros deslocamentos desses profissionais homens no interior da instituição de educação infantil? Como são desfeitos esses deslocamentos? O que pensam as famílias das crianças e as próprias crianças sobre a presença desses professores nas instituições de educação infantil? Por que há tantas restrições quando a questão está vinculada ao corpo, ao toque, ao banho e à troca de fraldas? Por que razão as professoras julgam que aquele não é o lugar de atuação masculina e, no entanto, consideram legítimo que esses sujeitos devessem ocupar cargos de comando (na gestão, na coordenação ou na direção) ou, de modo quase naturalizado, devessem atuar em outras etapas da educação?

A partir desses questionamentos – considerando os devidos recortes – como bolsista internacional da Fundação Ford/Fundação Carlos Chagas, realizei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-

---

<sup>6</sup>Há no município nove secretarias de administração regional: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Pampulha, Oeste, Nordeste, Noroeste, Norte e Venda Nova.



Minas), com a dissertação: “Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – Minas Gerais”.

Ao intencionar continuar no doutorado os diálogos com as questões investigadas em nível de mestrado e em conformidade com a realidade que, naquele momento, se apresentava para a continuidade dos referidos estudos sobre a presença de homens na docência de crianças matriculadas em instituições públicas de educação infantil, elaborei projeto de doutorado em perspectiva histórico-cultural e etnográfica, interpretativa e contrastiva (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005; Vigotski, 1934/1993; 1985/1997), objetivando perceber e analisar os sentidos e os significados apropriados por crianças brasileiras e colombianas, de cinco anos de idade, sobre a presença e a permanência de homens na docência da educação infantil em instituições públicas de cuidado e de educação.

Entretanto, o trabalho etnográfico realizado ao longo do ano de 2016, em uma instituição pública de educação infantil de Belo Horizonte (Brasil)<sup>7</sup>, foi imprescindível para identificar, por meio da observação participante, entrevistas, roda de conversa com meninas e meninos, confecção de desenhos articulados com as falas das crianças, filmagens e fotografias, que os sentidos e os significados produzidos pelas crianças sobre a presença do professor do sexo masculino (apesar de não deixar de ser uma presença singular e idiossincrática) não representava, naquele contexto, o objeto mais relevante para o referido estudo.

Essa constatação ratifica o que Green, Dixon e Zaharlick (2005) afirmam sobre a presença de um etnógrafo no campo de pesquisa. Para elas,

Um observador que adentra no campo de investigação com uma lista de itens predefinida, com questões e hipóteses predeterminadas, ou com um esquema de observação que defina *a priori* todos os comportamentos ou eventos que serão registrados, não está, decerto, se engajando na etnografia, não obstante o nível de profundidade da observação feita ou o grau de credibilidade do sistema de observação. Sobretudo, se o observador não se basear em teorias da cultura para direcionar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada, ele não estará se engajando numa abordagem etnográfica como percebida do ponto de vista antropológico (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 18).

A perspectiva teórico-metodológica dessas autoras enfatiza os eventos como unidades de análise potencialmente relevantes para a investigação interacional. Para essas autoras, a etnografia, quando direcionada à investigação em educação, parte do pressuposto de que os

---

<sup>7</sup>Na composição do mapa da exclusão social de Belo Horizonte, elaborado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, a região onde se localiza essa UMEI é uma das mais vulneráveis da cidade, apresentando um índice de vulnerabilidade Social de 0,60, em 1996 (em uma escala que está entre 0,79/Barragem Santa Lúcia e 0,12/Savassi).

eventos são:

o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum num dia específico. Um evento não é definido *a priori*, mas é o produto da interação dos participantes. É identificado analiticamente observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade (CASTANHEIRA, 2004, p. 70).

Acima das relações estabelecidas por homens na docência da educação infantil, foi possível verificar que essas interações eram fortemente atravessadas por relações de poder e, que nessas relações sobressaíam as diferentes formas de regulação dos adultos. De igual maneira, foi possível observar a existência de mecanismos evidentes de resistência por parte de meninas e de meninos, constituindo, assim, o que denominamos de dialética da “regulação/resistência”, pois ao mesmo tempo em que os adultos regulavam as ações das crianças, eles também eram regulados, ocasionando mudanças de atitudes no interior da instituição. Em outros termos, se de um lado, essas interações estavam marcadas pelo controle dos adultos no que tange à organização dos tempos, dos espaços, das práticas pedagógicas e dos sujeitos (meninas e meninos); por outro lado, as crianças – aqui, entendidos como sujeitos ativos no processo de socialização – demonstravam produzir mecanismos de resistência a esse controle, sendo que em algumas situações as crianças se conformavam a esta regulação e em outras, elas se defrontavam, enfrentavam e resistiam aos comandos e ordenamentos e/ou construía estratégias para subverter esse controle dos adultos. Ao realizar o enfrentamento, de alguma maneira, o modo de interlocução do adulto com a criança também ganhava novos contornos.

Entretanto, perceber isso não foi tarefa fácil, pois eu ainda estava fortemente influenciado pelas questões suscitadas e discutidas na pesquisa do mestrado e pelas respostas obtidas na discussão com os adultos por meio de entrevistas e rodas de conversa, durante a elaboração daquela dissertação. Além do mais, havia em mim a firme convicção de ter elaborado um projeto de doutorado exequível, com questões potencialmente prováveis de serem investigadas e comprovadas. Assim, de modo prospectivo, inferi que as crianças também, em suas relações e interações, dariam respostas similares às dos adultos investigados na pesquisa de mestrado, no entanto, não foi o que sucedeu. Percebi, logo no início da pesquisa de campo do doutorado, que apesar das diferenças observadas nas relações de gênero e da relevância da proposta, para as crianças, tais diferenças não eram tão significativas quanto eram para os adultos (e também para mim).

Assim, na perspectiva das crianças, o recorte de gênero – tão bem alinhavado no projeto de pesquisa – na prática, não foi suficientemente evidenciado e nem permitiu contrastes relevantes nas diferentes relações estabelecidas no interior da instituição. O que torna oportuno a ênfase de Green, Dixon e Zaharlick (2005) sobre a pesquisa etnográfica em educação:

Observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado, por meio da qual o conhecimento cultural se desenvolve (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.18).

De modo similar, William Corsaro (2011) afirma que um importante aspecto a ser considerado na pesquisa etnográfica é sua essência flexível e autocorretiva, em que as questões não se configuram de modo rígido e podem, ao longo do processo, sofrer modificações e as perguntas iniciais podem ser modificadas no processo investigativo. Para esse autor, a flexibilidade é acompanhada pela autocorreção, “quando o etnógrafo procura suporte adicional para hipóteses emergentes, incluindo casos negativos, o que pode levar ao refinamento e à expansão das interpretações iniciais” (CORSARO, 2011, p.66).

Neste sentido, o processo de observação participante vinculado aos demais instrumentos metodológicos para a produção do material empírico<sup>8</sup> (rodas de conversas, entrevistas, desenhos articulados com a oralidade das crianças, inserção nas brincadeiras, filmagens e fotografias) potencializou a percepção, nas ações cotidianas dos sujeitos da instituição, que para além das relações de gênero, outras dimensões vinculadas às relações humanas se evidenciavam de maneira mais relevantes para as crianças, fazendo emergir, com mais densidade, as questões ligadas às relações sociais que impactavam nos modos de ser e estar nos espaços institucionais de educação infantil.

Em especial, ficou evidente que de modo dialético, havia, por parte dos adultos, o que denominamos, aqui, de regulação e, por outro lado, as crianças apresentavam formas diferentes de resistir às regulações impostas. Tais evidências fizeram com que a investigação fosse realizada por caminhos diferentes daqueles inicialmente pensados e propostos no projeto

---

<sup>8</sup> Buss-Simão (2018) utiliza a expressão *geração de dados* e não coleta de dados. A justificativa da autora é a de que “os dados não andam por aí” aguardando serem colhidos por algum pesquisador. Ao contrário, eles provêm das relações e das interações complexas estabelecidas com os sujeitos e com o campo de investigação. Contudo, para nós, integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPSA), optamos por fazer uso da expressão: “produção de material empírico” e não de geração ou coleta de dados, por entendermos que o material de pesquisa é produzido antes, durante e depois da pesquisa de campo, sendo submetido à interpretação dos pesquisadores e produção de sentidos dos participantes da pesquisa – crianças, professores, coordenadores, diretores e pesquisadores.

de pesquisa. Ou seja, a relação entre a regulação institucional e os modos diversos de resistência das crianças passou a constituir uma relação dialética: uma só existe em oposição à outra e, sendo opostas, estas duas dimensões da interação dos adultos com as crianças se retroalimentam cotidianamente, constituindo formas subjetivas de ocupação do espaço e do tempo escolar, pois essa dialética nasce a partir dos sentidos e significados apropriados de modos distintos por adultos e crianças em suas vivências no interior da instituição de educação infantil. Assim, no processo de observação participante na instituição brasileira – fortemente marcada pela regulação – o objeto de estudos foi, aos poucos, se delineando e ao iniciar os trabalhos de campo nas duas instituições colombianas, já tínhamos, de modo claro, que essa dialética (regulação/resistência) constituía o foco da investigação e estabelecia imbricações com as vivências de cada pessoa e de suas interações nos grupos dos quais participavam.

De acordo com Jerebtsov (2014) antes de Vigotski, inúmeros pensadores destacaram em seus estudos, considerações sobre “vivências da personalidade”, dentre outros, vale lembrar W. Dilthey, na Psicologia descritiva, Espinosa, ao discutir o afeto, discorreu sobre as vivências e se expressou sobre elas utilizando outros nomes. Assim, as vivências são tratadas desde a antiguidade até os nossos dias, em especial, no contexto da abordagem existencialista-fenomenológica (E. Husserl; C. Rogers, M. Heidegger, M. Boss, L. Binswanger, V. Frankl, A. Lenge, dentre outros) e, não menos importante, Bakhtin também discorreu sobre o assunto.

Na perspectiva de Vigotski, o conceito de vivências aparece destacado em quatro pontos-chave: a) as vivências se manifestam na qualidade de principal característica da situação social de desenvolvimento, refletindo a unidade do “interno” e do “externo” nesse desenvolvimento; b) vivências são a unidade afeto-intelecto; c) as vivências se apresentam como uma unidade (indicador integrativo) de análise da consciência e do desenvolvimento da personalidade; d) as vivências levam ao desenvolvimento da personalidade e “é fator, ao mesmo tempo, da condição interna de uma neoformação (JEREBSOV, 2014, p. 16).

Nessa perspectiva, o conceito de vivências em uma abordagem histórico-cultural, apresenta algumas posições que devem ser consideradas: imediatismo e mediação das vivências; utilização do método genético no estudo das vivências; historicidade, determinação e instrumentalização sociocultural; processo de auto-organização, como caminho ascendente para a individualidade. Ou seja, as vivências não são algo passível de ser medido, no entanto, é preciso enfatizar que “nesse ponto em que há uma vivência como transformação de sentidos,

toda a casualidade e determinismo se desmoronam” (JEREBSOV, 2014, p. 18). Assim, coadunando com essa pesquisa, as vivências não são tomadas como algo meramente descritivo (nem mecânica, nem fenomenologicamente) e a abordagem histórico-cultural nos ajuda a enxergar os fenômenos da existência humana no processo de evolução do sistema que os gera.

Jerebtsov (2014) salienta a importância da máxima de Hegel ao analisar a relação histórica e cultural do ser humano com as gerações futuras: “sob cada túmulo está enterrada a história da humanidade” e em cada criança que nasce essa mesma história se perpetua e se transforma, propiciando maneiras de manter e de continuar a história da humanidade. Para a abordagem histórico-cultural o estudo das vivências não é apenas uma questão de utilizar tecnologias, métodos e metodologias específicas, mas pode ser traduzido, sobretudo, em uma questão de visão de mundo que possibilita perceber e trabalhar com “o mais elevado e perfeito” que existe no homem. “Se tomadas em separado da cultura e da história, a essência e a fenomenologia das vivências se tornam simplificadas, unilaterais, empobrecidas, rasas” (JEREBSOV, 2014, p. 19).

Para realizar uma pesquisa no contexto da educação infantil em que crianças e adultos se relacionam por um longo período de tempo, indubitavelmente, é necessário considerar as diferentes vivências, pois tais “vivências são o processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela” (JEREBSOV, 2014, p. 19). Deste modo, a tese é marcada por singularidades em função das diferentes culturas de inserção dos sujeitos. Enquanto, a relação com o castigo das crianças se apresenta de modo explícito na instituição brasileira; nas instituições colombianas, essa relação é marcada pelo diálogo e quando há algum tipo de regulação em relação ao comportamento das crianças, em ambas as instituições, essa ação é acompanhada de longas explicações.

Na instituição brasileira, durante as observações de campo, algumas especificidades em relação ao castigo contribuíram para acirrar os embates entre adultos e crianças, tornando, dessa maneira, as diferentes formas de regulação por parte desses adultos, a maneira mais apropriada para o estabelecimento das relações. Assim, o trabalho etnográfico realizado nesse campo de pesquisa e a observação participante do cotidiano institucional serão descritos e, na sequência, serão analisados alguns eventos que contribuíram para destacar essa dimensão marcadamente reguladora, influenciando as ações de adultos e crianças, inclusive, as ações do

próprio pesquisador e do professor José<sup>9</sup> que, como anunciado inicialmente, de acordo com a proposta de pesquisa, teria papel de destaque na investigação.

Em outra direção, há eventos marcadamente concebidos sob a égide da resistência dos sujeitos. Melhor dizendo, a instituição, de modo prescritivo, demandava de adultos e crianças – sendo que dessas últimas, as exigências eram bem maiores e mais intensas – ações que possibilitavam “driblar” as normas estabelecidas para melhor adequação ao cotidiano escolar. Desse modo, no capítulo analítico, por meio de ferramentas próprias da etnografia em educação (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2001) e ancorados pela teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1934/1993; 1985/1997; PINO, 2000, 2005; GOMES; DIAS; VARGAS, 2018; SOUZA, 1995, dentre outros), Sociologia das Interações Sociais (GOFFMAN, [1961] 2005) e da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005; 2001; SARMENTO, 2011, QUINTEIRO, BARBOSA, 2006; 2009; FERREIRA, 2008, dentre outros) apresentaremos e analisaremos tais eventos, com o objetivo de trazer para a cena os elementos que destacaram e demarcaram a dialética “regulação/resistência”.

Assim, ao estabelecer contrastes entre diferentes realidades e práticas sociais, apropriadas por crianças e adultos dos dois países (Brasil e Colômbia), em contextos institucionais de educação infantil, imbricados por relações de poder, a dialética regulação/resistência, contribuiu para o entendimento de que para contrapor as regulações impostas pelos adultos, as crianças desses dois países criavam formas explícitas e implícitas de resistência. Ao mesmo tempo que eram regulados, meninas e meninos também regulavam as ações dos adultos. Assim, em perspectiva dialética, percebemos nas regulações dos adultos, formas de resistência às regulações/ações das crianças (revestidas de resistência às diferentes formas de disciplinamentos).

Neste sentido, considerando essa dialética, analisaremos o material empírico em duas vertentes:

- A) Descrever e analisar as vivências entre professores e crianças, crianças e seus pares, crianças e pesquisador nas instituições de educação infantil dos dois países (Brasil e Colômbia) e enfatizar os sentidos e os significados produzidos por estes diferentes sujeitos sobre as relações que estabelecem entre si no cotidiano das instituições.

---

<sup>9</sup> José é nome do professor que, inicialmente, seria investigado quando a proposta era sobre a presença do professor homem na educação infantil. Assim como ele, os demais sujeitos dessa pesquisa são apresentados com nomes fictícios e em sua maioria a escolha desses nomes – de adultos e crianças – foi feita pelos próprios sujeitos.

B) Descrever e analisar os diferentes sentidos e significados produzidos pelas crianças sobre as vivências nas instituições de educação infantil, destacando os *modos de resistência* que essas crianças colocam em operação frente às regulações dos adultos, considerando ainda que ao mesmo tempo em que são reguladas, as crianças regulam.

Para dar conta da empreitada a tese foi escrita em quatro capítulos:

No primeiro capítulo, intitulado de “Entre o “aqui” e o “lá”: a etnografia como instrumento para compreensão de sujeitos, espaços e tempos distintos” será apresentados, dentre outros autores, a teoria clássica de Geertz sobre pesquisa etnográfica; as ideias desenvolvidas pelo Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG) sobre a etnografia em educação, a Sociologia da Interação, de Erving Goffman e autores da Sociologia da Educação e ainda os espaços e territórios onde foi realizada a pesquisa (Brasil/Belo Horizonte e Colômbia/Bogotá), com breve discussão sobre território, espaços, subjetividades, contextos e percepção, assim como, no campo da legislação e da política, destacamos alguns marcos regulatórios, com o propósito de empreender a relação que estes países e as respectivas cidades estabelecem com a educação infantil. Por fim, objetivando apresentar, de modo sucinto, os sujeitos e os espaços dos quais participam, descrevemos como são as escolas investigadas e os atores que delas participam (professores, crianças, comunidade).

No segundo capítulo, intitulado de “Considerações sobre a revisão da literatura e a produção acadêmica do Brasil e da Colômbia”, buscamos revisar e analisar a produção acadêmica recente (2006/2016) realizada no Brasil, destacando, em conformidade com o objetivo central de nossos estudos, os resultados bibliográficos das publicações em periódicos de divulgação científica (ANPEd<sup>10</sup>, BTDC/CAPES<sup>11</sup>, Revistas produzidas e publicadas na área educacional). O objetivo do referido levantamento foi o de estabelecer diálogo com essa produção, em nível de Pós-Graduação (mestrado e doutorado) e, com esse resultado, buscar obter melhor entendimento dessas pesquisas para compreender os avanços das investigações

---

<sup>10</sup> A ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - é uma entidade sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação (site: <http://www.anped.org.br/sobre-anped> - acesso em 22/06/2017).

<sup>11</sup> O Banco de Teses e Dissertações da Capes fornece acesso a informações consolidadas relacionadas ao sistema nacional de pós-graduação brasileiro. A Capes, em seu sítio, disponibiliza no Painel de Informações Quantitativas do Banco de Teses e Dissertações (BTDC).

realizadas na área de interesse. Sobre a produção acadêmica colombiana, depois de concluída a pesquisa de campo, foi necessário retornar àquele país e buscar, presencialmente, os principais periódicos e bibliotecas objetivando acessar os poucos trabalhos de interesse. Por fim, destacamos os possíveis contrastes entre a produção acadêmica de um e de outro país.

No terceiro capítulo, intitulado de “Pressupostos teórico-metodológicos: a palavra na tessitura da pesquisa”, por meio das ideias de Mario Vargas Llosa discutiremos alguns tratados relacionados à cultura. Nas palavras desse autor, a cultura está atravessando uma crise profunda e se encontra em decadência, no entanto, em outra linha de raciocínio, Vigotski apresenta pensamento diferenciado ao afirmar que a constituição do ser humano se dá por meio da incorporação dos componentes da cultura e do meio social em que está inserido e, neste sentido, a *palavra* apresenta intrínseca relação com a cultura e com a constituição do humano, pois ainda em consonância com o mesmo autor russo, é por meio das palavras e dos discursos que o ser humano pensa, produz sentidos para si mesmo e para o mundo e se constitui humano. Dessa maneira, o capítulo toma a *palavra* como um norteador para apresentar os principais aportes teóricos que corroboram e sustentam as análises dos eventos e, ao retomar algumas ideias de como é produzida a etnografia com crianças em contextos de educação infantil, destacamos a análise do discurso como um campo da linguística e da comunicação, de caráter social, dinâmico, dialógico e vivo da língua, capaz de contribuir nas referidas análises. Em seguida, apresentamos os instrumentos utilizados para a produção do material empírico da pesquisa e retomamos alguns aspectos relacionados aos diferentes espaços e sujeitos da pesquisa.

Em sessão intitulada “Uma investigação em dois países: três escolas, seis turmas, seis professoras-referência, inúmeros outros profissionais e mais de cem crianças”, apresentamos parte da escrita dos capítulos anteriores para, de modo sintético, reafirmar o objetivo central da investigação que é o de analisar a contraposição das crianças frente à regulação dos adultos e as formas explícitas e implícitas de resistência, considerando que ao mesmo tempo em que são reguladas, as crianças também regulam e transformam a ação dos adultos.

No quarto capítulo, nomeado de “Análises das formas de resistência das crianças frente à regulação de adultos em instituições de educação infantil do Brasil e da Colômbia”, apresentamos o lugar das pessoas e as pessoas do lugar para melhor compreensão dos diferentes espaços e sujeitos da pesquisa; em seguida, por meio da elaboração do padrão cultural das turmas investigadas, elaboramos a representação da lógica de investigação com o objetivo de nortear as análises do material empírico produzido nas três instituições de



educação infantil. Por fim, analisamos também alguns eventos extraídos da pesquisa empírica que apontam as formas explícitas e implícitas de resistência das crianças. Esse empreendimento foi possibilitado pelas recorrentes iterações responsivas, vinculada aos instrumentos adequados e à percepção do pesquisador, tudo isso contribuiu para viabilizar as condições adequadas e tornar visíveis ações de resistência que nem sempre são visíveis para os demais sujeitos envolvidos no cotidiano da instituição e presentes nesses eventos.

Ao procurar tornar visíveis, nessas diferentes culturas e práticas sociais, as apropriações e percepções de crianças e adultos sobre as relações e interações ocorridas no cotidiano das instituições de educação infantil, avaliamos ser de fundamental importância compreender os contrastes evitando, desta maneira, estabelecer comparações e analogias. Essas diferenças impulsionam compreender e realçar aspectos e práticas distintas dessas culturas (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2001, p.34), possibilitando, dessa maneira, dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produções de artefatos, e construção de eventos e atividades da vida diária dos participantes da pesquisa, em especial, nas interações entre os diferentes sujeitos que atuam nas salas de crianças, de quatro e de cinco anos de idade, brasileiras e colombianas.

Pela relevância da *palavra* e seus correlatos, para os nossos estudos, começarei apresentando fragmentos da obra de Ítalo Calvino, “As Cidades Invisíveis” (2003) que foram significativos para compreensão do meu processo de inserção e de permanência no campo de pesquisa, servindo de inspiração para superar alguns obstáculos ao longo dos percursos da pesquisa. Além disso, em meio às tantas leituras teóricas, a obra de Calvino foi também companheira de “viagem”, no processo de escrita. Por esses alcances, pela potencialidade da obra dele e pelas mudanças propiciadas no trajeto da pesquisa, logo de início, apresento um pequeno fragmento da obra desse autor, tomando a palavra como uma dimensão da constituição do sujeito na cultura. Na sequência, apresento um pequeno tratado sobre a cultura, na perspectiva sociológica e da teoria histórico-cultural.

Destacamos, ainda, que em contextos de educação e cuidado de crianças pequenas, em especial em contextos institucionais, as regras, a disciplina e os acordos coletivos são imprescindíveis e constituem tentativas de contribuir com o processo de educação, de formação e de desenvolvimento de meninas e meninos, no entanto, como parte importante desse nosso estudo, analisar esse contexto em particular, com o foco voltado à dialética regulação/resistência, por meio das ocorrências de alguns eventos, permite, de maneira mais detalhada, compreender o processo de relações inter e intrageracionais na educação infantil,

propiciando de modo nítido e claro a compreensão de que essa tarefa requer dos adultos um investimento físico e emocional de grande envergadura e por isso, é importante destacar o nosso respeito e agradecimento aos profissionais que se propuseram contribuir com esse nosso estudo.

## CAPÍTULO I

## CAPÍTULO I

### 1. Entre o “aqui” e o “lá”: a etnografia como instrumento para compreensão de sujeitos, espaços e tempos distintos

Em “Obras e Vidas: o antropólogo como autor”, Clifford Geertz ([1988] 2009) afirma que os etnógrafos possuem uma capacidade de fazer as pessoas acreditarem em seus relatos porque esses escritos apresentam uma aparência factual ou uma elegância conceitual e esse modo factual está relacionado à forma de comprovar a veracidade dos acontecimentos presenciados, o que ocorre por meio da denominada “descrição densa”. É o modo de descrever que gera a possibilidade de compreensão e sustenta a credibilidade das ocorrências e acontecimentos presenciados, comprovando, assim, a informação de que – de um modo ou de outro – esses etnógrafos estiveram lá. Desta maneira, a escrita produzida nos bastidores (GEERTZ, 2009, p.15) tem a função de descrever e dar credibilidade e verossimilhança aos eventos presenciados nos campos de investigação.

Geertz, após confrontar tipos distintos de narrativas, afirma que os etnógrafos precisam convencer-nos de que “estiveram lá” e que se nós tivéssemos estado lá também, “teríamos visto o que viram, sentido o que sentiram e concluído o que concluíram” (GEERTZ, 2009, p. 29). Posto dessa maneira, a assertiva parece repleta de generalizações, contudo, de maneira enfática, o autor afirma que a compreensão por parte do leitor daquilo que se presencia no campo de investigação, só se concretiza por meio da narrativa, contudo, nem todos os textos etnográficos apresentam uma preocupação com o que ele intitula de “assinatura” – pelo modo singular e denso de descrever – ao contrário, alguns textos intitulados etnográficos, são excessivamente extensos no modo de realizar as descrições e as discussões teóricas. Em alguns casos, o que se tratou teoricamente, sequer volta a ser referenciado ao longo do texto, deixando à deriva a presença do autor.

Estar lá, como sugere o clássico livro de Geertz, não é tarefa simples e nem se restringe à mera composição retórica. Ainda que a forma de explicitar o que se presenciou durante o período que se “estava lá” seja bastante relevante para a compreensão de eventos presenciados, entendo que a narrativa por si só, não basta. Estar lá, exige, obviamente, abdicar de estar em outros espaços para ampliar o conhecimento sobre determinada cultura e objeto de pesquisa. Assim, faz-se necessário uma espécie de entrega e um jeito de permanecer – por inteiro – no campo a ser investigado, pois fazer um tratado sobre a cultura do outro – mesmo que a escrita esteja repleta do mais alto rigor de fidelidade ao que se presenciou e da mais alta

verossimilhança com a realidade – não se trata do real. Ainda sobre a questão, Geertz amplia a discussão sobre narrativas ao afirmar que a escrita etnográfica também funciona como “ficção”, no sentido de artefato, de algo fabricado. Portanto, avalio como salutar a conjugação entre a ficção posta nas narrativas e o trabalho de campo.

João Guimarães Rosa foi mestre em fabricar narrativas ficcionais e para ajudar a refletir sobre esse modo de “estar lá”, presenciando os acontecimentos, não estritamente vinculado à maneira dos etnógrafos, o autor de *Grande Sertão: Veredas* (1986), dialoga com o pensamento dos antropólogos ao afirmar que “o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia” (ROSA, 1986, p. 80). Daí, é possível fazer as seguintes indagações: quando adentramos o campo de investigação, estamos no meio da travessia? Por que a cultura do outro deixa-nos com marcas tão indeléveis? E que razões nos fazem buscar respostas para as questões relacionadas entre a cultura alheia e a nossa própria cultura? Certamente, a resposta para essas questões contribui para dar o tom da narrativa de quem se propõe investigar espaços diferentes e diversos. Para cada etnógrafo, de modo peculiar, a resposta é também singular. Assim, ao juntar os dois autores (Geertz e Rosa), estabelecendo conexão entre ambos, é possível afirmar que “estar lá” – como sugere o primeiro – é buscar compreender o que se passa no meio da travessia, como contido na narrativa ficcional do segundo, levando em conta tanto o produto final quanto o percurso do processo investigativo que possibilita a compreensão de diferentes culturas, pessoas, espaços e tempos.

O ato de permanecer de *modo intenso* no campo de investigação – quero frisar, a expressão em itálico – ajuda a adensar nossa curiosidade sobre a cultura alheia, fornecendo elementos para compreender a nossa própria cultura. Então, colocamos em evidência os nossos sentidos, como afirma Roberto Cardoso de Oliveira (2000) para olhar, ouvir e escrever – como atos cognitivos – além das responsabilidades como atos intelectuais, formando, pela dinâmica da interação, uma unidade irreduzível (OLIVEIRA, 2000, p. 12). Entendo que para além da descrição dos acontecimentos presenciados, há algo impossível de descrever relacionado às modificações ocorridas na entranha da alma de quem se propõe investigar e que ocorre a partir das percepções do mundo e da inserção em distintos campos de pesquisa. No caso de nossa pesquisa, a observação participante nos dois espaços (Belo Horizonte e Bogotá) permitiu nossa aproximação com as formas de produção simbólica das crianças do lado de lá, para estabelecer similitudes e contrastes com as crianças do lado de cá, além de permitir compreender os modos distintos de atuação dos adultos em relação a essas crianças e

a essas infâncias. A abertura para essas experiências possibilitou vivenciar – cognitiva e afetivamente – *de modo intenso*, as culturas singulares das instituições públicas de educação infantil dos dois países.

Por considerar as vivências, as relações *intergeracionais* e os vínculos estabelecidos com meninas e meninos dessas instituições de educação infantil, é que afirmo, de modo categórico, que a compreensão sobre a cultura das crianças, modificou-me e, certamente, a interação que estabeleci com elas nesses espaços também alterou o modo de compreensão delas próprias sobre o mundo adulto, pois, como pesquisadores, não passamos pelos espaços como sombra. Somente “estando lá”, como destaca Geertz, é possível impregnar desses universos e apropriar de culturas que não nos pertencem.

Além de sentir com os olhos e com os ouvidos para depois estabelecer relações em meus apontamentos de campo, as outras sensibilidades de minha condição humana entraram em cena. Por exemplo, o estar lá, na Colômbia, exigiu uma adaptação do meu paladar à culinária daquele país e uma adequação às diferentes formas de utilização do alimento, pois por mais similar que possa parecer, há diferenças circunstanciais e “de costume”. Também é diferente o jeito de vestir, os odores, os sabores, a linguagem e os códigos, o modo de vivenciar as lutas cotidianas, as reações frente às alegrias, frente ao nascimento e à morte, a maneira peculiar de demonstrar satisfação e prazer; as tantas idiossincrasias, tudo isso que convencionamos tratar como cultura, sendo do outro, mesmo parecido com a nossa, não é igual, pois constitui, para a outra cultura, modos distintos de vida que confere uma espécie de assinatura, nos termos de Geertz. Desse modo, para mim, em particular, ter a oportunidade de participar dessas culturas, comungando de suas singularidades e pertencimentos, propiciou-me não apenas a compreensão de eventos, relacionados a esse estudo, mas, sobretudo, fui afetado integralmente, de corpo e alma. Não apenas o pesquisador foi “tocado”, em função de seu objeto de estudos, acima disso, o homem que há nele foi modificado, fazendo valer, de modo irrefutável, o pensamento de Heráclito de que não banhamos duas vezes no mesmo rio.

Na condição de “forasteiro” – no caso do trabalho realizado na Colômbia – ao realizar a investigação, fui direcionado a vivenciar, avaliar e categorizar, de acordo com meus próprios parâmetros, o que se passa do lado de lá. E isso indica, também de modo incontestado, maneiras de operacionalizar com as diferenças, na expectativa de estabelecer contrastes entre as duas realidades. Foi necessário estar lá para produzir conclusões. Como bem sinaliza João Guimarães Rosa (1986, p.115), somente vivendo as lembranças se pode possuir

pertencimento, pois “a lembrança da vida da gente se guarda em trechos diversos, cada um com seu signo e sentimento, uns com os outros acho que nem não se misturam”.

Desse modo, minha inserção nos diferentes espaços como observador participante, por si só, já representava motivos para alterar a dinâmica dos espaços investigados e, dentre outras reações, essa presença ocasionou e gerou estranhamentos e reações diversas, conforme será apontado no *corpus* de análise deste texto. Reitero que essas reações vinculadas ao fato de que estar lá, “no meio da travessia”, possibilitou aproximar-me de culturas alheias (dentre elas, a cultura de crianças composta dentro de minha própria cultura), de modo visceral e com todos os sentidos. Nas palavras de Talamoni,

O “estar lá” constitui-se sempre em um paradoxo, pois o pesquisador é o observador e o narrador de uma determinada cultura que ele, e apenas ele, conheceu, pois sob determinadas circunstâncias que ele, e apenas ele, experienciou (TALAMONI, 2014, p.55).

Para Geertz (2008), o conceito de cultura é essencialmente semiótico, pois o homem está amarrado às teias de significação que ele mesmo tece, sendo essas teias e suas análises representativas da cultura compreendidas como uma ciência interpretativa à procura do significado. Para esse autor, o que importa na ciência é o que os praticantes têm a dizer e não as teorias ou as descobertas. No caso da antropologia, o que os praticantes fazem é etnografia e “praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante” (GEERTZ, 2008, p.4).

Se para a Antropologia, há esse entendimento sobre o jogo de significações, conforme descrito acima, no campo da Sociologia da Infância, Corsaro – ao dialogar com o conceito de Cultura de Geertz – apresenta a denominada teia orbital. Para tanto, trouxe os estudos produzidos por Müller sobre o assunto,

A teia é uma metáfora útil para a conceituação do processo de reprodução interpretativa devido a várias de suas características: os raios da teia representam os diversos locais ou campos que constituem as instituições sociais (familiares, educacionais, culturais, econômicas, religiosas, políticas, ocupacionais, comunitárias). Esses campos institucionais existem como estruturas estáveis, mas sempre em transformação, sobre as quais as crianças tecem suas experiências. No centro da teia está a família de origem, mediadora da entrada na cultura desde o nascimento. Crianças produzem suas culturas de pares, e essas produções são articuladas na teia das experiências que tecem com os outros durante toda vida (MÜLLER, 2007, p.274).

Para Corsaro, esse modelo serve para substituir os “modelos de estágios” de desenvolvimento das crianças e representa um modelo reprodutivo que não desconsidera a existência de importantes relações entre diferentes gerações. Os raios representam os campos

institucionais onde as crianças são influenciadas e influenciam as informações do mundo adulto, no entanto, o “modelo redondo” serve para diferenciar das teorias do desenvolvimento individual e não deveria ser tomado como capturando todos os aspectos da teoria da reprodução interpretativa e da importância das culturas de pares entre as crianças (MÜLLER, 2007, p.275). Para Corsaro, a cultura de pares é para as crianças a criação e a produção de seus próprios mundos coletivos, em sentido genérico e, embora elas sejam afetadas pelo mundo adulto, as culturas de pares das crianças apresentam sua própria autonomia. Sendo assim, qualquer grupo de pares particular representará uma geração particular em determinado período histórico também particular (MÜLLER, 2007, p. 275).

Já para Green e colaboradoras (2005), a abordagem antropológica revela-se a mais dominante em pesquisas educacionais no contexto norte-americano e tem sido intitulada de antro-poetnografia (etnografia de base antropológica), contudo, assim como apontado por Geertz (2009), essas autoras afirmam que nem sempre é feito o uso devido do termo em pesquisas na área da educação, pois nem toda pesquisa de observação é etnográfica e, em alguns casos, os pesquisadores não compreendem e nem honram as tradições antropológicas que sustentam o trabalho etnográfico.

As autoras explicam que a etnografia em educação surgiu em 1954, no Estado da Califórnia/EUA, durante a conferência na Universidade de Standford, sob a responsabilidade da Escola de Educação e do Departamento de Sociologia e Antropologia em colaboração com a Associação Americana de Antropologia (GREEN, DIXON e ZAHALARICK, 2005, p. 25). Há distinção entre as pesquisas realizadas por antropólogos – isto é etnografia da educação – e as pesquisas produzidas por educadores – etnografia na educação. A diferença está nos propósitos delineados para a execução da pesquisa etnográfica. Schefer e Knijnik (2015) acrescentam que para Green,

Há um diferencial na “etnografia em educação”, visto que pesquisadores da área educacional respondem a questões específicas de seu campo a partir de contribuições de outras áreas (ecologia intelectual). No entanto, ela reitera a necessidade do uso de princípios-chave em estudos de natureza etnográfica, tais como: etnografia como o estudo das práticas culturais; etnografia como início de uma perspectiva contrastiva; e etnografia como início de uma perspectiva holística (SCHEFER E KNIJNIK, 2015, p. 106).

Para Green, Dixon e Zahalarick (2005), a interdependência da etnografia no desenvolvimento de estudos interpretativos orientou quanto à necessidade do uso de “sistemas abertos” na pesquisa educacional etnográfica, como os “sistemas descritivos” (GREEN, DIXON e ZAHALARICK, 2005, p. 17) e ao revisarem os estudos de Dobbert (1984),



evidenciaram o deslocamento da postura ética (ponto de vista do pesquisador) para a êmica (ponto de vista do informante), a partir da década de 60 (séc. XX), caracterizando as descrições requeridas, as quais devem ser significadas pelo *outro*, considerando, neste sentido, a pesquisa educacional como um estudo desenvolvimental.

Em sua metodologia, tais estudos não admitem uma chegada ao campo com definições *a priori* (seja em relação ao objeto e aos informantes, seja em relação ao tempo de permanência e aos instrumentos de coleta dos dados), pois não apresentam uma função intervencionista. Se assim fosse, não estaria, dessa maneira, vinculada aos fundamentos antropológicos. Deste modo, “cabe o entendimento de cultura como um “princípio de práticas”, cuja lógica de padrões culturais pode ser evidenciada numa relação iterativo-responsiva (observador/lócus)” (SCHEFER E KNIJNIK, 2015, p. 107).

Além disso, a partir de estudos realizados por Spindler & Spindler (1987) e McDermont (1976), Green, Dixon e Zahalarick (2005) elencam 10 critérios que podem ser considerados como parte da lógica de investigação de uma abordagem antropológica para a etnografia em educação:

- 1) Observações contextualizadas como relevantes tanto no espaço quanto para fora do contexto; 2) hipóteses emergem *in situ*, possibilidade de rever o problema ou suas partes; 3) observações prolongadas e repetitivas incluindo a cadeia de eventos; 4) visão êmica (entrevistas e outros meios); 5) conhecimentos culturais de domínio dos participantes-informantes de forma sistemática; 6) instrumentos, códigos, cronogramas, questionários, agendas para entrevistas produzidos no local; 7) perspectiva comparativa transcultural, variação cultural ao longo do tempo e nos diferentes espaços são consideradas resultantes das condições humanas (características comuns e diferenciadas); 8) tornar explícito aquilo que está implícito ou tácito; 9) as questões das entrevistas devem permitir a manifestação da emoção (e não sugerir respostas); 10) utilização de instrumentos que permitam a coleta de dados vivos: câmeras, gravadores e instrumentos de campo (SCHEFER E KNIJNIK, 2015, p. 107).

É possível depreender que a Antropologia clássica ao considerar as diferentes subjetividades no campo da etnografia e a importância dos registros relativos ao campo de investigação como potencializadores dos resultados da pesquisa, contribui com as demais ciências voltadas para os estudos das diferentes culturas. De tal forma que a Sociologia da Infância destaca as diferentes instâncias de socialização da criança como modelos de estágios de desenvolvimento e os estudos realizados por Green, Dixon e Zahalarick (2005) consideram os princípios básicos da Antropologia para os estudos interpretativos em desenvolvimento. Para o presente estudo, as contribuições desses autores serão retomadas mais adiante.

### 1.1. Territórios, espaços, subjetividades, contextos e percepções

Para falar de espaços geográficos em uma investigação que se propõe tratar de relações entre crianças e adultos em dois países distintos, com ênfase nas relações interpessoais, apropriado do senso comum de que as crianças (não apenas elas), normalmente, se deixam seduzir pela fantasia e, novamente, trago, na esfera da ficção, um pequeno tratado que enfeitiçou gerações e ainda toma lugar na imaginação das pessoas de variadas idades. Trata-se de “Alice no país das maravilhas” (2002 [1865]), obra de Lewis Carroll<sup>12</sup> (1832 – 1898). O excerto selecionado se passa quando Alice estava caindo na toca do coelho: “Eu devo estar chegando em algum lugar perto do centro da terra. Deixe-me ver. Até aqui eu já desci umas 400 milhas, eu acho...” (2002 [1865], p.7), pensa a garota, em seu mundo de fantasias, ao mesmo tempo em que elabora elucubrações sobre a chegada à terra desconhecida:

Logo ela [Alice] começou novamente: “Eu queria saber se eu posso cair direto através da terra! Como seria engraçado surgir entre as pessoas que caminham com suas cabeças para baixo. Os antipáticos, eu acho... (ela estava menos triste que não houvesse ninguém ouvindo agora, porque aquela não soou como a palavra correta) mas eu tenho que pedir-lhes que digam o nome do país deles, sabe. Por favor, madame, aqui é a Nova Zelândia? Ou Austrália? (e ela tentou fazer uma reverência enquanto se cai no ar! Ela iria pensar que eu sou uma garotinha ignorante por perguntar! Não, não vou perguntar nunca. Talvez eu possa ver o nome escrito em algum lugar” (CARROLL, 2002[1865], p.7).

A “queda” de Alice na toca do coelho, rumo ao desconhecido, serve de metáfora para tratar, nesta tese, de minha inserção, como pesquisador, em um país (Colômbia) diferente do meu (Brasil). Ao cair na toca do coelho, ela nos ajuda a pensar sobre algumas peculiaridades que adensam a nossa entrada no campo de pesquisa em terras estrangeiras e desconhecidas, estabelecendo, assim, uma ligação entre a escrita etnográfica como ficção, de acordo com ênfase de Geertz ([1988], 2009) e a ficção propriamente dita. Alice no País das Maravilhas (CARROLL, [1865]), 2002 torna-se, desta maneira, por similaridade, uma metáfora providencial.

Na Colômbia, o material empírico da investigação foi produzido em duas instituições vinculadas à *Universidad Pedagógica Nacional*. A primeira delas – frequentada por crianças de 5 anos de idade – intitulada na pesquisa pelo nome fictício de Lewis Carrol e a segunda – que atende crianças de 04 meses a 04 anos, recebeu o nome de Escola Paulo Freire<sup>13</sup>. Os motivos da escolha desses nomes também serão explicados a seguir. Como dito, a escolha do

<sup>12</sup> Lewis Carroll é o pseudônimo de Lutwidge Dodgson, o autor de Alice no País das Maravilhas ([1865], 2002). Nasceu no Reino Unido, em 1832 e ali faleceu em 1898.

<sup>13</sup> Por exigência do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP), os nomes das instituições e das pessoas participantes da pesquisa são fictícios.

fragmento acima, da obra de Lewis Carroll, ilustra outras relações ocorridas ao “embrenhar na toca do coelho”, ao optarmos em realizar uma investigação etnográfica fora do nosso país de origem. Em um mundo globalizado, essa ação abre a possibilidade de descortinarmos espaços diferentes que se apresentam e pode e/ou deve ser descoberto. Inserir numa cultura diferente da nossa, torna-se surpreendente, quiçá, sem a coragem e determinação de Alice, nossas pesquisas não teriam o mesmo êxito (quando tem). De igual maneira – e, sem essencialismo – creio que, como ocorreu com Alice, no plano da ficção, cabe também ao etnógrafo, uma boa dose de curiosidade, um pouco de obstinação, de coragem e de consistência no foco (pois as tentações são muitas e podem motivar desvios de órbita). É importante ainda, ancorar-se em bons referenciais teóricos para que esses tratados tenham sustentação e essas experiências possam ser respaldadas pelos leitores e não sirvam apenas para avolumar estantes.

Haesbaert e Limonad (2007) explicam que o termo globalização passou a ser utilizado de modo genérico nos diversos campos do conhecimento e, ao tornar-se uma palavra da moda, “o que mais se globalizou foi a adoção deste termo para indicar a disseminação em escala planetária de processos gerais concernentes às relações de trabalho, difusão de informações e uniformização cultural” (HAESBAERT E LIMONAD, 2007, p. 40), contudo, a ideia de homogeneização global é falsa e há autores que defendem que vivemos um tempo de fragmentação. Ou seja, as duas ideias constituem polos de uma mesma questão, seja para privilegiar os aspectos econômicos ou através do realce de processos fragmentadores da ordem cultural. Assim, há uma fragmentação inclusiva ou integradora que se pauta na lógica do fragmentar para globalizar e uma fragmentação excludente ou desintegradora que pode ser um produto da globalização ou uma resistência a ela (HAESBAERT E LIMONAD, 2007, p. 40). Para esses autores,

Karl Marx e Friedrich Engels no *Manifesto Comunista* já destacavam o caráter globalizador do capitalismo. O capital, em seu processo de reprodução, se expande tanto em profundidade - reordenando modos de vida e espaços já organizados e consolidados - como em extensão - através da incessante incorporação de novos territórios. Estes movimentos dialeticamente conjugados conduzem, tendencialmente, à produção de um *espaço global* (HAESBAERT E LIMONAD, 2007, p. 41 – grifos dos autores).

Na perspectiva de Marx e Engels, que apontam o capitalismo como reordenador da globalização, é premente a exigência da compreensão da dimensão de territórios.

Feito isso, então, passarei a estabelecer as relações entre os diferentes países (Brasil e Colômbia). Assim, nada mais salutar do que a afirmação de que o território é, fundamentalmente, “um *espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder*”

(SOUZA, 2000, p. 78 – grifos no original). Ainda que as características geoecológicas e os recursos naturais de determinada região, assim como quem e o que se produz em determinado espaço ou quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e os espaços sejam importantes para a compreensão da gênese de um território, isso não significa afirmar que tais características sejam o mais significativo, pois uma vez que o território é essencialmente um instrumento de exercício de poder, é necessário perguntar “*quem domina ou influencia quem nesse espaço, e como?*” (SOUZA, 2000, p. 79 – grifos no original).

Haesbaert (2000, p. 165) adverte que os espaços têm sido cada vez mais moldados visando um padrão “ótimo” de funcionalidade e utilitarismo, em função de um capitalismo selvagem e em busca da máxima lucratividade. Há, no mundo contemporâneo, uma voracidade por modernizar – de maneira arrasadora – que impõe uma geometria regular sobre estradas, loteamentos (grandes e pequenos) e conjuntos habitacionais padronizados, à feição do modelo dominante, que tornam os espaços sem história e sem identidade. A velocidade absurda das novas tecnologias transformam, em um ritmo ebulitivo, a paisagem e incorpora áreas imensas numa mesma rede hierarquizada de fluxos alinhavada em escalas que vão muito além dos níveis local e regional. Para Haesbaert:

Este mesmo processo que, por um lado, produz redes que conectam os capitalistas com as bolsas mais importantes do mundo e aceleram a circulação da elite planetária, por outro gera uma massa de despossuídos sem as menores condições de acesso a essas redes e sem a menor autonomia para definir seus “circuitos de vida”. Essa massa “estrutural” de miseráveis, fruto em parte do novo padrão tecnológico imposto pelo capitalismo, fica totalmente marginalizada do processo de produção, formando assim verdadeiros amontoados humanos – daí sugerimos o termo *aglomerados* de exclusão para os espaços ocupados por esses grupos (HAESBAERT, 2000, p. 168 – grifo no original).

Por analogia, tanto a população do Brasil quanto a da Colômbia vivenciam a experiência retratada por Haesbaert, já que nos dois países, os especuladores imobiliários vociferam em torno de grandes lucros e fazem do capital, a mola mestra para a exclusão das pessoas ao direito básico à moradia, com o mínimo de qualidade. Assim, falar de aglomerado, é fazer alusão a “amontoamento” onde os elementos estão “ajuntados confusamente”. Nas palavras do autor, “aglomerado humano de exclusão se associa então ao “não regulado/ordenado”, onde a imprevisibilidade é uma condição essencial e fica difícil conviver (“racionalmente”, pelo menos) com a lógica da geografia das redes e territórios”. Em outras palavras, os aglomerados mais comuns resultam de uma malha de múltiplos territórios e redes que se sobrepõem, como no emaranhado de disputas territoriais em que ocasionalmente se inserem o narcotráfico, os bicheiros, a polícia, os grupos de funk e /ou as igrejas pentecostais

como nas favelas do Rio de Janeiro, causando insegurança entre as pessoas. O autor cita o exemplo da chacina da comunidade de Vigário Geral, ocorrida no Rio de Janeiro, em 1993:

Palavras como “descontrole”, “barbárie”, “poder paralelo”, “anarquia” e “degradação” (exageradas, é verdade), foram usadas indiscriminadamente pela imprensa para definir o massacre, numa nítida alusão à confusa malha de redes e territórios que envolve muitas vezes as disputas dentro das favelas cariocas” (HAESBAERT, 2000, p. 187).

Não apenas nas favelas do Rio de Janeiro se instauram essas atrocidades. O que o autor cita como exemplo, encontra-se em várias partes do planeta, contudo, Haesbaert explicita que território é como construção histórica e social, a partir das relações de poder (concreto e simbólico) que envolvem, de maneira concomitante, sociedade, espaço geográfico e natureza; ele destaca que território é mais amplo que espaço em função de sua dimensão subjetiva que se propõe denominar de consciência, apropriação, identidade territorial e uma dimensão objetiva que se pode denominar de dominação do espaço, num sentido mais concreto, realizada por instrumentos de ação político-econômica (HAESBAERT, 2000, p. 43) e dentro desse dito mundo globalizado, Haesbaert (2000), caracteriza o território e os processos de territorialização como resultado da articulação entre duas dimensões: uma material, ligada à esfera político-econômica e a outra imaterial ou simbólica, ligada à esfera da cultura e do conjunto de símbolos e valores partilhados por um grupo social.

Desta maneira, na fundamentação dos territórios, conforme esteja ligada a essas dimensões, podem assumir um vínculo ao exercício do poder e ao controle da mobilidade, via fortalecimento de fronteiras, quanto à funcionalidade econômica que cria circuitos relativamente restritos para a produção, circulação e consumo. Em sentido simbólico, o território pode moldar identidades culturais e ser moldado por essas mesmas identidades. O controle das fronteiras do território torna-o mais fechado ou mais aberto e entre estes extremos desdobram-se os mais diversos níveis de permeabilidade ou flexibilidade para as metrópoles modernas.

O autor afirma que territórios globais tendem a se fragmentar e ao mesmo tempo se rearticular pela presença de diversos tipos de rede que vinculam seus diversos segmentos. O território se transforma ao longo da história. Assim, temos os territórios episódicos ou conjunturais que podem mudar ou mesmo desaparecer em questão de horas (como, por exemplo, os territórios de prostituição) até os territórios de longa duração (como, por exemplo, os Estados-nações), além disso, é preciso considerar, nesta linha de temporalidade, o caráter permanente, cíclico ou circunstancial do território. E ainda, junto ao grau de instabilidade territorial encontra-se a maior ou menor possibilidade de um território se

entrecruzar ou se inserir no interior de outros, “já que uma das características do mundo dito global é promover uma complexa superposição de territórios” (HAESBAERT, 2000, p. 50).

Neste mesmo sentido, faz-se interessante a discussão apresentada por Geertz, no início desse capítulo, ao estabelecer formas diferenciadas de estar aqui e de estar lá. As fronteiras, anteriormente rígidas do mundo, foram quebradas dentro dos muitos paradigmas trazidos pela modernidade, inserindo as denominadas aldeias (pequenas e médias comunidades) em um mundo globalizado. Em poucas décadas, ocorreram alterações substanciais imprimindo caráter diferenciado no tempo e no espaço entre o estar aqui e o estar lá. Atualmente, através das redes mundiais de computador, mesmo estando aqui, podemos estar lá.

Na contemporaneidade, a distância não pode mais ser medida por quilômetros. Ela se encurtou e as pessoas se conectam facilmente umas às outras em qualquer parte do planeta. Em um curto período de tempo, é possível estar presente aqui e lá, simultaneamente, via rede mundial de computadores e outros meios de comunicação. Inimaginável que essas possibilidades estivessem ao alcance das mãos há bem poucas décadas. Quando ativamos nossas lembranças, sabemos o significado de estar fora de nosso país de origem e da dificuldade que era para estabelecer contato com as pessoas que estavam do outro lado. Para falar com alguém distante, em outro país, era necessário alguns malabarismos e nem sempre havia qualidade nas diferentes formas de comunicação. Hoje, ao abrir o computador ou o *smartphone*, de modo imediato, por meio de imagens e sons, já estamos em contato com as pessoas, sem grandes custos e com qualidade extraordinária para a realização de tais conexões.

Assim, a informação passou de local à global, reconfigurando a noção de tempo e de espaço, acelerando as práticas e encurtando a distância. Os avanços dos meios tecnológicos permitiram, então, tornar possível um novo tipo de sociabilidade em que a presença física deixou de ser essencial para a ocorrência das interações entre as pessoas, individual ou coletivamente. Ou seja, graças aos aparatos tecnológicos, é possível, na atualidade, comunicar-se com quem quiser, na hora que quiser e participar de uma sociedade por meio dos espaços virtuais (KOHN, MORAES, 2007, p. 4).

Contudo, para além desse aspecto relacionado à comunicação interpessoal, os “territórios digitais” podem revelar as diferentes expressões de fenômenos do tipo exclusão social, criminalidade, risco ambiental e exposição a doenças contagiosas e podem, ainda, capturar a noção de que o espaço geográfico está em permanente mudança, de acordo com Câmara et al (2005, p. 2). Neste sentido, conforme segue abaixo, para contextualizar

territorialmente os dois países retratados nesta pesquisa – mesmo sem a pretensão de esgotar a questão – as ferramentas virtuais foram primordiais.

## 1.2. O contexto territorial da Colômbia

Em 2017, a República da Colômbia apresentava as seguintes características: havia uma população de 49.032.296 (em fevereiro de 2017), ocupando uma superfície de 1.141.748 km². Esse território, ao norte, faz limite com o mar das Antilhas, a leste com a Venezuela, Brasil; ao oeste, com o Oceano Pacífico; a noroeste com o Panamá e ao sul com Peru e Equador. A capital, Bogotá, em 2017, possuía 8.080.734 habitantes e está localizada no Departamento de Cundinamarca, com extensão territorial de 24.210 km². O idioma oficial da Colômbia é o espanhol, contudo há inúmeras línguas indígenas. As principais religiões são: o catolicismo (87,3%) e o protestantismo (11,5%), dentre outras menores (Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias, Adventistas do Sétimo Dia, Judeus, Muçulmanos, dentre outras).

No prólogo do livro “História Concisa da Colômbia (1810–2013)”, La Rosa e Mejia afirmam que, apesar do seu tamanho, sua riqueza e sua importância geopolítica, a Colômbia continua um dos países menos conhecidos e pior compreendidos da América Latina. Alguns observadores retratam, desde os anos de 1980, o país como

Um caso falido ou, pelo menos, como uma grande decepção: um país rasgado por uma violência sociopolítica crônica com raízes, entre outras coisas, em ódios partidários herdados, profundas desigualdades sociais, um Estado débil e corrupto, e finalmente influenciado por uma grande e insidiosa indústria da droga (LAROSA, MEJIA, 2014, p. 14, tradução livre)<sup>14</sup>.

Após mais de 50 anos de conflito armado, em 2016 as FARC<sup>15</sup> e o governo colombiano assinaram um acordo de paz<sup>16</sup>. Ainda assim, a Colômbia segue retratada sob a perspectiva da violência, dos conflitos partidários e de agressões. Larosa e Mejia (2014) destacam o modo como os meios de comunicação de dentro e fora do país dão ênfases a tais

<sup>14</sup> un caso falido o, por lo menos, como una grandecepción: un país desgarrado por una violencia sociopolítica crónica contraíces, entre otras cosas, en ódios partidistaheredados, profundas desigualdade sociales, un Estado débil y corrupto, y finalmente la influencia de una enorme e insidiosa industria de la droga (LAROSA, MEJÍA, 2014, p. 14).

<sup>15</sup> Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia.

<sup>16</sup> Em agosto de 2016, na cidade de Cartagena das Índias/Colômbia, com a presença de 10 chefes de Estado da América Latina e 2.500 pessoas, muitas delas usando trajes brancos, o chefe de Estado Juan Manuel Santos e o número um das Farcs, Rodrigo Londoño Echeverri, assinaram um acordo de paz, resultado de longas negociações. Esse acordo buscará colocar fim ao conflito armado que assola o país há mais de meio século. O objetivo do acordo é o de transformar as Farcs em movimento político, possibilitando que a nova agremiação política ocupe dez assentos no Congresso Nacional da Colômbia (Fonte: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/09/governo-da-colombia-e-farc-assinam-acordo-de-paz-para-conflito-de-52-anos.html>, consultado em 18/01/2017).

aspectos, reforçando, assim, a imagem de um país que se mantém sempre vinculado às drogas e à violência. Exemplo recente desse entendimento é a série “Narcos” (2015/2016), primeira produção da Netflix transmitida por uma emissora de televisão norte-americana, dirigida pelo cineasta brasileiro José Padilha. Narcos conta a história da propagação da cocaína nos Estados Unidos e na Europa, por meio do Cartel de Medellín, protagonizado pela liderança de Pablo Escobar.

No entanto, de acordo com LaRosa y Mejia (2014), é necessário fugir deste estereótipo, pois apesar do inegável conflito que assola a Colômbia, servindo de fonte inspiradora para acadêmicos e investigadores, de dentro e de fora do país, é necessário perguntar quais são os fatores que permitem continuar sobrevivendo como nação, apesar dos problemas endêmicos e, mais do que isso, em lugar de investigar um Estado enfermo e disfuncional, é necessário debruçar sobre a base de um país de relativo bem estar, na tentativa de responder “o que funciona e funcionou em um país ocupado por cerca de 45 milhões de habitantes” (LAROSA, MEJÍA, 2014, p. 14 – tradução livre).

### **1.2.1. A cidade de Bogotá**

De acordo com o Diagnóstico dos aspectos físicos, demográficos e socioeconômicos, divulgado pela *Secretaria Distrital de Planeación*, Bogotá foi fundada em 06 de agosto de 1538, pelo espanhol Gonzalo Jiménez de Quesada, inicialmente com o nome de “Nuestra Señora de la Esperanza” e um ano mais tarde, em 1539, durante a fundação jurídica da cidade, o nome foi alterado para Santafé ou Santa Fe. O nome Santafé de Bogotá (ou Santa Fe de Bogotá) não foi oficial durante a época colonial, contudo, seu uso se tornou comum pela necessidade de distinguir esta Santafé, de outras cidades com o mesmo nome, sendo Bogotá o nome indígena dessa região.

A palavra Bogotá tem origem no nome indígena *Bacatá* e significa “cercado fuera de la labranza” ou “território del cercado de la frontera”, contudo, ainda há outras versões para o verdadeiro significado desse nome: “el final de los campos” ou “território de la minga (trabalho coletivo) de Dios”.

No período Republicano, Santa Fe de Bogotá se tornou a capital da *GranColombia* que se transformou, pouco depois, nos estados separados de Equador, Colômbia e Venezuela. Sendo que no caso da Colômbia, a historiografia registra uma sequência de guerras civis, das quais a mais marcante foi a “guerra dos mil dias” (1899-1902) em que as facções conservadora e liberal “desangraram o país” (Bogotá, 2009, p.8).

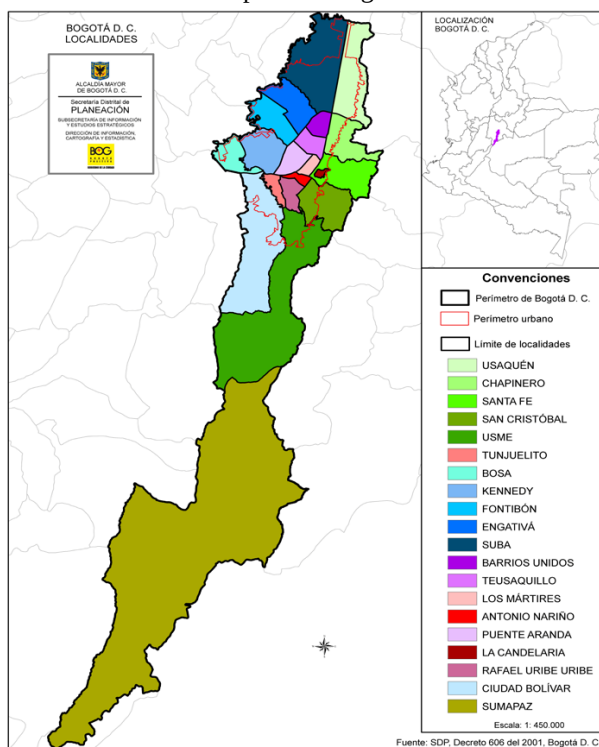


Na organização política administrativa, a cidade está localizada dentro do Distrito Capital, como subdivisão do Departamento Cundinamarca, sendo uma divisão de primeira ordem na Colômbia. O alcalde mayor do Distrito Capital é também chefe do governo e da administração distrital, representando legal, judicial e extrajudicialmente o Distrito Capital. Esse cargo é eleito democraticamente por um período de quatro anos.

A cidade se subdivide em 20 localidades e nestas se agrupam mais de 5.000 bairros, excetuando a localidade de Sumapaz, as demais localidades se consideram também subdivisões da cidade. Cada localidade conta com uma Junta Administrativa Local – JAL – integrada por não menos de sete nem mais de nove membros, eleitos por votação popular para um período de quatro anos.

As localidades são:

Figura 1: Mapa das localidades das divisões administrativas distrito Capital de Bogotá



Fonte: Diagnóstico de los aspectos físicos demográficos y socioeconómicos  
– Año 2009 – Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. – 2009

### 1.2.2. Características geográficas de Bogotá

A cidade está delimitada por um sistema montanhoso em que se destacam: os cerros de Monserrat (3.152 metros de altura) e de Guadalupe (3.250 metros de altura) ao oriente da cidade. É banhada pelo rio Bogotá – que desde longa data apresenta altos níveis de contaminação – pelo rio Tunjuelo e Juan Amarillo. A zona onde se localiza a cidade

corresponde à placa tectônica sudamericana que apresenta uma importante atividade sísmica, evidenciados nos terremotos registrados em 1785, 1827, 1917 e 1948. Sendo que os dois últimos, somados a vários incêndios, destruíram grande parte da zona colonial da antiga Santafé. Pertencem ao Departamento de Cundinamarca as populações de *Soacha, Zipaquirá, Facatativá, Chia, Mosquera, Madrid, Funza, Cajicá, Sibaté, Tocancipá, La Calera, Sopó, Tabio, Tenjo, Gachancipá e Bojacá*, conformando a área metropolitana de Bogotá, reconhecida pelo último censo nacional realizado em 2005. Conforme consta neste diagnóstico (2009), “A cidade tem um clima frio de montanha devido à altitude (principalmente, afetado pela nebulosidade), que oscila entre os 7° e os 18°C, com uma temperatura média anual de 13°C (similar ao clima da primavera setentrional) (BOGOTÁ, 2009, p.15 – tradução livre<sup>17</sup>).

Entre os meses de abril e maio e entre setembro e novembro, a cidade apresenta temporadas de chuvas, em contraste com as temporadas mais secas do ano que se apresentam entre dezembro e fevereiro e entre julho e agosto – nesse período, durante à noite e a madrugada, o tempo fica gelado e isso afeta, sobremaneira, a agricultura.

Em termos populacionais, tendo como parâmetro o último censo (2005), a população da cidade de Bogotá contabilizava um total de 6.840.116 pessoas, sendo que, em termos de projeção, naquele período, a probabilidade de crescimento da população até 2015 previa os seguintes números: (BOGOTÁ, 2009, p.60)

Tabela 1: Proyecciones de población según localidad, 2006 – 2015

| Años | Hombres   | Mujeres   | Ambos Sexos | Tasa de crecimiento Exponencial (x 100) |
|------|-----------|-----------|-------------|-----------------------------------------|
| 2005 | 3.285.708 | 3.554.408 | 6.840.116   |                                         |
| 2006 | 3.338.250 | 3.606.966 | 6.945.216   | 1,52                                    |
| 2007 | 3.390.872 | 3.659.356 | 7.050.228   | 1,50                                    |
| 2008 | 3.443.523 | 3.711.529 | 7.155.052   | 1,48                                    |
| 2009 | 3.496.153 | 3.763.444 | 7.259.597   | 1,45                                    |
| 2010 | 3.548.713 | 3.815.069 | 7.363.782   | 1,42                                    |
| 2011 | 3.601.370 | 3.866.434 | 7.467.804   | 1,40                                    |
| 2012 | 3.653.868 | 3.917.477 | 7.571.345   | 1,38                                    |
| 2013 | 3.706.165 | 3.968.201 | 7.674.366   | 1,35                                    |
| 2014 | 3.758.224 | 4.018.621 | 7.776.845   | 1,33                                    |
| 2015 | 3.810.013 | 4.068.770 | 7.878.783   | 1,30                                    |

Fonte: DANE. Censo General 2005 DANE - SDP

<sup>17</sup>“La ciudad tiene un clima frío de montaña debido a la altitud (principalmente afectado por la nebulosidad), que oscila entre los 7 y los 18°C, con una temperatura media anual de 13 °C (similar al clima de la primavera septentrional)” (Bogotá, 2009, p.15).

Ainda de acordo com diagnóstico oficial, realizado em 2009, os equipamentos coletivos de educação – destinados à formação intelectual, à capacitação e à preparação dos indivíduos para sua integração na sociedade – se agrupam em: pré-escolar, primaria, secundária básica e média, centros de educação para adultos, centros de educação especial, centros de investigação, centros de capacitação ocupacional, centros de formação artística, centros de capacitação técnica, instituições de educação superior. Deste modo, de acordo com informação do *Plan Maestro de Equipamientos de Educación*, em Bogotá havia: 644 colégios oficiais e 2.484 não oficiais, sendo que esses colégios oficiais se concentravam da seguinte maneira: 72, em *Kennedy*; 66, em *Ciudad Bolívar* e a mesma quantidade em San Cristóbal, 63 em *Engativá*; 3 em *Teusaquillo*; 4 em *Sumapaz*, 5 em *La Candelaria* e 7 em *Chapineiro*. O diagnóstico ainda aponta que “En Bogotá se ubican, además, 230 Universidades, 74 Instituciones universitarias, 18 centros de investigación, 1 centro tecnológico, 5 Escuelas Tecnológicas, 20 Instituciones Tecnológicas, 29 Técnicas y 12 de Régimen Especial (BOGOTÁ, 2009, p.40).

Contudo, em documento oficial mais recente, datado de maio de 2014, os dados se distanciam daqueles apresentados em 2009, a saber, a projeção da população entre 2009 e 2013 é ascendente e, de acordo com esse diagnóstico, conhecer as dinâmicas demográficas permite que a Secretaria de Educação (SED) possa formular políticas estratégicas e projetos educativos para responder à demanda da população de Bogotá, tanto em nível local quanto distrital, garantindo, assim, o direito a uma educação incluyente, com qualidade e gratuidade que assegure o acesso e a permanência no sistema educativo de todas as crianças e adolescentes que vivem na cidade, mediante a ampliação de oferta educativa pública de qualidade, fortalecendo o recurso humano e a infraestrutura existente, com o qual se pretende alcançar as metas propostas.

Desta maneira, de acordo com tais projeções, a população de Bogotá para o ano de 2013, alcançou os 7.674.366 habitantes, representando 16,29% da população total da Colômbia, com taxa de crescimento média anual para o período de 2009 a 2013 de 1,14%. Na tabela abaixo, é possível visualizar o crescimento populacional de Bogotá:

Tabela 2: Proyecciones de población  
- Bogotá, D.C. – Período 2009– 2013

| Año         | População |
|-------------|-----------|
| <b>2009</b> | 7.259.597 |
| <b>2010</b> | 7.363.782 |
| <b>2011</b> | 7.467.804 |
| <b>2012</b> | 7.571.345 |
| <b>2013</b> | 7.674.366 |

Fuente: Proyecciones de Población del DANE – SDP.  
Elaboración: Oficina Asesora de Planeación  
SED. Grupo de Análisis y Estadística

O mesmo diagnóstico apresenta o número de pessoas por grupos quinquenais de idade. Assim, dentre as diversas faixas, entre 0 e 4 anos, o gráfico mostra um quantitativo de 600.477 e quase o mesmo número entre 5 e 9 anos de idade: 595.600 crianças. Grosso modo, para cada idade há em torno de 120.000 crianças. Em relação ao atendimento, as crianças que possuem idade para frequentar a pré-escola, o diagnóstico apresenta o seguinte quadro:

Tabela 3: Vagas oficiais ofertadas por nivel de escolaridade  
Bogotá, D.C. Período 2009 – 2013

| Año  | Pré-escolar |
|------|-------------|
| 2009 | 71.741      |
| 2010 | 68.994      |
| 2011 | 67.183      |
| 2012 | 66.295      |
| 2013 | 64.745      |

Fonte: Sistema de Matrícula de la SED.

De acordo com o mesmo diagnóstico (2009/2013), para a pré-escola, em 2013, a cidade contava com uma oferta de 64.745 e demandava 70.874 vagas, contabilizando um déficit de – 6.129 vagas para o setor educativo oficial. (caracterizaccion sector educativo/2013).

### 1.2.3. A educação infantil na Colômbia:

Em 2014, Gina Parody d'Echeona, Ministra da Educação Nacional da Colômbia, ao apresentar os referentes técnicos que orientariam a política pública de atenção à primeira infância com a estratégia “De Cero a Siempre<sup>18</sup>”, anunciou que em resposta aos acordos estabelecidos no marco de Estratégia Nacional de Atención Integral à Primeira Infância e para alcançar a condição de a Colômbia tornar-se o país mais educado da América Latina, em 2025, o atual governo, Juan Manuel Santos, por intermédio do Ministério da Educação

<sup>18</sup> De Cero a Siempre é a estratégia nacional de atenção integral à primeira infância, criada no governo do Presidente Juan Manuel Santos e que busca aglutinar esforços dos setores públicos e privados, das organizações da sociedade civil e de cooperação internacional em favor da primeira infância na Colômbia. O objetivo é cumprir os direitos de meninas e de meninos na primeira infância, considerados, no País, como direitos impostergáveis e que deve assegurar proteção à saúde, nutrição e à educação inicial desde o momento da gestação até os cinco anos de idade (<http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/QuienesSomos.aspx> - acesso: 24/03/2018).

Nacional assumiu o compromisso de assegurar uma educação inicial de qualidade. Para tanto, o governo colombiano adotou a estratégia de colocar no centro, “siempre”, as mulheres gestantes, meninas e meninos desde o nascimento até os seis anos de idade<sup>19</sup>, concebendo-os como sujeito de direitos, únicos e singulares, ativos em seu próprio desenvolvimento, interlocutores válidos, integrais, cabendo ao Estado, à família e à sociedade dever de assegurar esses direitos (COLÔMBIA, 2015, p.19 ), empreendendo esforços no sentido de garantir, de modo especial, que as crianças, desde o momento em que são concebidas, tenham as condições necessárias para desenvolver e viver de maneira plena (COLÔMBIA, 2015, p.21).

A declaração de d'Echeona encontra ressonância no que afirmou a ex ministra da educação nacional da Colômbia Maria Fernanda Campo Saavedra. Para ela, desde 2010 o país está comprometido com o trabalho intersetorial para a construção e implementação de estratégia nacional de atenção integral à primeira infância e por meio de uma aposta conjunta, o objetivo da estratégia “Cero a Siempre” – Programa de Atenção Integral à Primeira Infância – é buscar promover o desenvolvimento integral das crianças em uma perspectiva do direito, com base em um enfoque diferenciado para avançar na construção de uma linha técnica para a educação inicial, como direito impostergável da primeira infância e como uma oportunidade chave para o desenvolvimento integral das crianças, visando o desenvolvimento sustentável do país e como o primeiro elo para fortalecer a qualidade do sistema educacional colombiano.

Assim, com o objetivo de construir um consenso sobre o sentido da educação inicial, o país avançou em relação ao processo de discussão do documento base (esse será retomado mais à frente) com a abordagem sobre o trabalho pedagógico. O atendimento abrangente apresenta como um dos objetivos a promoção, de modo intencional, do desenvolvimento integral das crianças, a começar pelo reconhecimento de suas características e particularidades relacionadas aos contextos em que vivem, o que favorece, dessa maneira, as interações geradas, enriquecidas pelas experiências pedagógicas e práticas de cuidados. Dentre outros aspectos, o documento que embasa a proposta da educação inicial assegura que

Na educação inicial, as meninas e os meninos aprendem a conviver com os outros seres humanos, a estabelecer vínculos afetivos com seus pares e com os adultos externos à própria família, a relacionar-se com o ambiente natural, social e cultural; a conhecer-se, a ser mais autônomos, a desenvolver confiança em si mesmos, a ser cuidados e a cuidar dos demais, a sentir-se seguros, partícipes, ouvidos,

---

<sup>19</sup>Na Colômbia, se compreende como “primeira infância” o período entre a gestação e os cinco anos, 11 meses e 30 dias. Ou seja, ainda que nos documentos oficiais esse período seja tratado de “de cero a cinco años”, ele se estende até aos seis anos de idade (COLÔMBIA, 2015, p.19).

reconhecidos, a fazer e responder perguntas, a indagar e formular explicações próprias sobre o mundo em que vivem, a descobrir diferentes formas de expressão, a decifrar as lógicas que fazem mover a vida, a solucionar problemas do cotidiano, a decifrar as lógicas do movimento que oferece seu corpo, a apropriar-se e fazer seus hábitos de vida saudável, a enriquecer a sua linguagem e construir sua identidade em relação com sua família, sua comunidade, sua cultura, seu território e seu país (COLÔMBIA, 2014 documento nº 20 – tradução livre)<sup>20</sup>.

Assim, o aprendizado e o desenvolvimento adquiridos durante a primeira infância deixam pegadas indelévels para toda a vida e, portanto, as experiências pedagógicas propícias da educação inicial se caracterizam por ser intencionadas e buscam responder a uma perspectiva de inclusão e equidade para promover e reconhecer a diversidade étnica, cultural, social e das características geográficas e socioeconômicas dos contextos em que vivem as meninas, os meninos e suas famílias (COLÔMBIA, 2014 DOC. 20 – tradução livre, p 13).

O sistema educativo colombiano considera a educação como um direito do cidadão e uma prioridade do governo e está regido pela Constituição de 1991 e pela Lei Geral da Educação (Ley 115, de 1994). De acordo com essa legislação, “todos os colombianos têm direito a aceder à educação para o seu desenvolvimento pessoal e para o benefício da sociedade”. Desta maneira, a educação obrigatória atualmente é de 10 anos (dos 5 aos 15 anos de idade) e se divide em quatro etapas: a Educação Inicial e Atenção Integral à Primeira Infância (EIAIPI) que inclui atendimento para as crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade e a educação básica (primária e secundária). Teoricamente, as crianças entram na escola no período de transição (5 anos de idade – grau zero) e a educação básica compreende 9 anos (graus de 1 a 9 – crianças de 6 a 14 anos) o que equivale a 5 anos de educação primária e 4 anos de educação básica secundária. A educação média tem duração de 2 anos (graus 10 e 11 – para jovens de 15 e 16 anos) – neste caso, vale destacar que a oferta da educação média no país apresenta um ano a menos que o promédio apontado pela OCDE (UNESCO-UIS, 2015). Por fim, o sistema de educação superior colombiano é complexo e nele há uma grande variedade de provedores e múltiplos programas de distintas durações e níveis. De acordo com o Ministério da Educação Nacional (COLOMBIA, 2016, p.26), no ano de 2013 foram

---

<sup>20</sup> En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país (COLÔMBIA, 2014, p.13, documento nº 20).

matriculados 197.264 crianças no pré-jardim e jardim (crianças de 3 a 4 anos e 4 e 5 anos, respectivamente) e 800.052 crianças foram matriculadas no grau de transição (crianças de 5 a 6 anos de idade), obrigatório para crianças de 5 anos de idade e há, aproximadamente, 1 milhão de crianças entre 3 e 6 anos de idade atendidas na Modalidade EIAPI e estão fora do sistema de educação formal. Em síntese, as três modalidades vinculadas são as seguintes:

- A modalidade de atenção comunitária faz referência às casas comunitárias familiares para crianças com idade entre 2 e 5 anos de idade e compreende a maior parte (69% do atendimento de EIAPI).
- A modalidade institucional presta serviços de atenção em centros às crianças com idade entre 2 e 5 anos ou até que ingressem no grau de transição (compreende 7% do atendimento de EIAPI).
- A modalidade familiar presta atenção principalmente em casa e está dirigida às mulheres grávidas, lactantes e às crianças desde o nascimento até os 2 anos de idade, das zonas rurais e em alguns casos, das zonas urbanas. Na modalidade familiar podem participar crianças de até 5 anos de idade (representa 25% da prestação de serviços realizada por EIAPI) (2014, p. 26 La Educacion en Colombia).

#### **1.2.4. Marcos históricos para a educação da primeira infância na Colômbia: do início do século XX à Constituição de 1991**

Em documento intitulado “Sentido de la educacion inicial”, editado e publicado pelo governo colombiano, em 2014, há o reconhecimento de que cada sociedade, de acordo com sua trajetória histórica, influenciadas pelas ideias e práticas culturais presentes na vida cotidiana, possui distintas concepções de infância, desenvolvimento infantil e de educação. Contribuem para o desenvolvimento dessas ideias, os avanços adquiridos em relação ao conhecimento científico, as mobilizações de sua população e as políticas públicas ou normativas em curso naquele país. Também as maneiras de nomear e definir meninas e meninos, as formas de atender, cuidar e educá-los são dinâmicas, mutantes e históricas, de tal maneira que o entendimento que se tem atualmente por educação para a primeira infância não é o mesmo que se tinha há um ou dois séculos. Assim, tanto as concepções de crianças como as de seu desenvolvimento, atenção, cuidado e educação sofreram mudanças que conduziram as ideias e práticas ao que se tem atualmente (COLOMBIA, 2014, p.15). Desse modo, o documento destaca que:

A variabilidade histórico-cultural das concepções da infância convida-nos a reconhecer que não há natureza infantil como base fixa, permanente e essencial que determina a existência de todas as meninas e meninos. Em vez disso, a infância é definida e assumida em cada sociedade de maneira diferente de acordo com características específicas, dada por essa natureza diversa que configura a existência e a subjetividade em relação a elas e eles (COLOMBIA – DOC. 20 – tradução livre, p.15)<sup>21</sup>.

Assim, a memória histórica permite reconhecer as marcas da educação infantil e ajuda a expandir o quadro de compreensão das situações de enfrentamento e os desafios atuais, possibilitando uma ação que leva em consideração como tudo isso é o resultado de um quadro social, cultural e histórico que traz consigo construções e concepções diferentes de infância, fundamentando as maneiras de procurar sua atenção na sociedade. Para tanto, é importante que quem trabalha com crianças de 0 a 6 anos reconheçam o relato dessa história e como ela é permeada por concepções, saberes e práticas que contribuem para mobilizar processos reflexivos que tragam transformações e mobilizações sociais, culturais e pedagógicas que redundem em processos educativos cujo ponto de partida seja o reconhecimento de meninas e meninos como seres singulares, ativos, participativos e com capacidade, com uma história social e coletiva incorporada (documento nº 20 – tradução livre, p. 16).

Neste sentido, é necessário indagar: de qual história relacionada à educação infantil se fala ao dar ênfase à importância da memória no processo de construção histórica? Na tentativa de descrever esse processo de transformação da educação infantil na Colômbia, tomamos como marco de transformação e de mudança de concepção, a Constituição colombiana de 1991.

No início do século XX, a atenção e o cuidado das crianças estavam a cargo de hospícios e asilos e essas instituições dependiam de comunidades religiosas que alojavam crianças com menos de sete anos de idade, em condições de orfandade, abandono e pobreza, fornecendo-lhes alimentação, cuidado, higiene, proteção e “algo de educación” (COLOMBIA, 2013, p.57). Contudo, por influência europeia no campo da pedagogia infantil (Escola Ativa), iniciou uma transformação no país e o aspecto vinculado à educação ganhou maior protagonismo em relação às crianças pequenas. Assim, foram criados os primeiros jardins infantis privados, surgindo daí, pela primeira vez, um decreto (Decreto 2101, de 1929) para

---

<sup>21</sup> La variabilidad histórico-cultural de las concepciones de infancia invita a reconocer que no existe una naturaleza infantil como fundamento fijo, permanente y esencial que determina la existencia de todas las niñas y todos los niños. Más bien, la niñez se define y asume en cada sociedad de manera distinta según características específicas, dadas por esa naturaleza diversa que configura la existencia y la subjetividad respecto a ellas y ellos (documento nº 20 – livre tradução, p. 15).



definir a educação infantil como “aquela que recebe a criança entre cinco e sete anos de idade, cujo principal objetivo era criar os hábitos necessários para a vida, juntamente com o desenvolvimento harmonioso da personalidade<sup>22</sup>” (CERDA, 2003, p.12 – tradução livre). Ou seja, os hospícios eram orientados por comunidades religiosas que proporcionavam cuidados e proteção necessários para a sobrevivência e o bem-estar das crianças abandonadas ou pobres, com preocupação básica voltada para um modelo assistencial de alimentação, saúde, higiene e formação de hábitos.

Piedrahita (2002) afirma que as pioneiras Muñoz Y Pachón (1985, 1989, 1991 e 1996) fazem uma descrição sobre a infância em Santa Fé de Bogotá no começo do século XX, da seguinte maneira: pais, professores e sacerdotes aparecem como a trindade educadora da época e constituem aqueles pilares nos quais a sociedade depositou a responsabilidade de tornar perfeito o que é mal, imperfeito, irreflexíveis e frágeis, buscando levá-los para o caminho da vida racional e cristã. De acordo com a autora, os textos da época estavam “inundados” de metáforas religiosas, militares e campesinas, além de metáforas científicas. A criança ou era anjo ou demônio; filho de Deus ou filho do diabo, cheio de paixões, de virtudes. Soldado raso, combatente, a criança era uma planta que precisava regar, uma terra que precisava arar. No entanto, no início do século XX inicia uma luta entre as metáforas religiosas, morais, militares, campesinas e as metáforas científicas.

Já em 1947, surge no país o Instituto Nacional de Nutrição cujos estudos permitiram contar com a tabela de composição de alimentos colombianos que serviram como base para a caracterização das dietas e dos hábitos alimentares da população colombiana. Assim, é possível afirmar que na primeira metade do século XX há apenas uma incipiente preocupação da política pública pelo reconhecimento das crianças, “com um olhar de excepcionalidade sobre elas e sem clareza suficiente sobre a integralidade no desenvolvimento e atenção”<sup>23</sup> (COLÔMBIA, 2013, p.59).

Até a segunda metade do século XX, o modelo higienista apresentava duas variantes para a educação infantil: a primeira consistia na expansão das instituições que contribuíam para salvaguardar a saúde da população e da sociedade; a segunda abordava a introdução na educação, da preservação da higiene através do aumento da assistência à infância e da extensão das campanhas de melhoria da saúde e alimentação infantil, vacinação e

<sup>22</sup>“aquella que recibe el niño entre los cinco y siete años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad (Cerde, 2003, p.12).

<sup>23</sup>“con una mirada de excepcionalidad sobre ellos, y sin claridad suficiente sobre la integralidad en el desarrollo y en la atención” (COLÔMBIA, 2013, p.59).

disseminação de padrões de higiene. Embora em 1851, a “Escuelita Yerbabuena” tenha recebido meninas e meninos menores de 6 anos de idade e realizado atividades pedagógicas e recreativas pela primeira vez, com forte influência de Fröebel. Já os primeiros estabelecimentos educacionais para a primeira infância são datados do início do século XX, quando surgiram no país cerca de trinta pré-escolas, de caráter privado, como o *Children’s House of the Modern Gymnasiun*. Essa instituição serviu de modelo para a criação de outras similares e colocava em prática as propostas pedagógicas levantadas por Montessori e Decroly (COLOMBIA, 2014, p.17 Doc. 20 – tradução livre).

Segundo momento: de 1931 até 1975 – Após 1930 amplia a educação pré-escolar no setor privado para o atendimento de crianças de 5 anos de idade, oriundas de famílias com maior poder aquisitivo. Essas instituições deram maior ênfase aos aspectos pedagógicos. Com a criação do Instituto Pedagógico Nacional, em 1927, inaugura-se nesta instituição, em 1933 o *kindergarten*, orientada pela princípios pedagógicos da Escola Ativa, com destaque para María Montessori e Ovídio Decroly e, obviamente, tomando de empréstimo os ideais de Fröebel.

Em 1962, mediante outro decreto (Decreto 1276, de 1962), vinculados ao Ministério da Educação Nacional, foram criados seis jardins infantis nacionais populares nas principais cidades do país. O intuito era atender integralmente as crianças, projetar a ação educativa e servir de orientação para a iniciativa privada no campo da educação pré-escolar. Em 1963, por meio do Decreto 1710, o país declarou que a educação pré-escolar era conveniente, mas não obrigatória. Destaca-se, contudo que bem anterior ao referido Decreto, a Lei Orgânica de Defesa da Criança (Lei 83, de 1946), baseada em modelo higienista dos Estados Unidos, destacava a preocupação de proteger meninos e meninas da desnutrição, do abandono e dos maus tratos.

O Documento Base para La Construcción Del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional afirma que em 1971, criou-se outros 22 jardins, aumentando o número destes estabelecimentos nas grandes cidades e inaugurando outros nas cidades intermediárias. Estes estabelecimentos deveriam cumprir três funções essenciais: a) atender integralmente as crianças; b) Projetar a ação educacional da escola para a comunidade através do trabalho de educação família; c) servir de orientadores práticos da iniciativa privada no campo da educação pré-escolar.

Em meados do século XX, houve alteração substancial na concepção de infância: de demoníaca ou divina, a infância passou a ser entendida com referência às qualidades das

crianças que requeriam estimulação e os conceitos de pecado e maldade inata se transformaram em problemas de comportamento e de dificuldade em relação ao desenvolvimento da personalidade devidas a intervenções inadequadas do ambiente. De acordo com Muñoz y Pachón (1996):

A inteligência já não era um bem dado, mas algo susceptível de desenvolver-se. A imaginação não era um hábito ruim, mas uma qualidade que havia de ampliar em campo livre. As fantasias e os sonhos das crianças não era algo que deveria ser combatido, mas formas úteis de compreensão do mundo. A curiosidade não deveria ser evitada, pois era uma qualidade desejável e fomentável. A exploração do mundo e de si mesmo era algo que havia de ajudar no desenvolvimento. O jogo não era tempo perdido, mas uma atividade que devia ser utilizada permanentemente na educação e na formação de hábitos (Muñoz y Pachón, 2003, p. 330 – tradução livre)<sup>24</sup>.

Neste período, os jardins de infância foram uma grande inovação educativa. As crianças de 3 a 6 anos que estavam a cargo das mães, passaram agora para as mãos das professoras improvisadas ou para as mãos de verdadeiras especialistas. Essas se encarregavam de fomentar o desenvolvimento psicomotor e a socialização aos pequenos.

O documento número 20, do Ministério da Educação Nacional, apresenta ênfase sobre tais acontecimentos que eram consonantes com o que ocorria em outras partes da América Latina, pois ao final do século XIX se inicia o funcionamento de escolas *parvularias*, *kindergarten* ou jardins infantis e esses estabelecimentos contavam, então, com mobiliário adequado às características das crianças e material didático variado, tudo vinculado às ideias de Comenio, Decroly, Fröebel, Montessori e Agazzi.

Para Piedrahita (2002), outro fator importante na evolução da educação infantil relaciona-se à criação do Instituto Pedagógico Nacional, *lócus* de execução da presente investigação. De maneira sintética, a autora afirma que:

Outro antecedente que marca a história da educação da primeira infância na Colômbia faz referência à criação do Instituto Pedagógico Nacional, em Bogotá (1927), dirigido pela Dra. Franzisca Radke – que fazia parte da primeira missão Alemã que esteve no país até 1936 – essa missão criou uma seção especial para preparar docentes de kindergarten. Sua origem encontra-se na necessidade de formar o talento humano encarregado e responsável de educar e atender as crianças menores de 6 anos em espaços institucionais. Assim, a Dra. Radke criou, organizou e dirigiu a Escola Montessori de Bogotá, onde se formaram as primeiras professoras de pré-escolar. Contudo, uma crise levou ao encerramento temporal e somente foi reaberto em 1956, “com o nome de Instituto de Educação Pré-escolar”, o qual se constituem

<sup>24</sup> La inteligencia ya no era un bien dado sino algo susceptible de desarrollarse. La imaginación no era mal hábito, sino una cualidad que había que ampliar y darle campo libre. Las fantasías y los sueños de los niños no eran algo que debía combatirse, sino formas útiles de comprensión del mundo. La curiosidad no debía evitarse, era una cualidad deseable y fomentable. La explotación del mundo y de sí mismo era algo que había que ayudarles a desarrollar. El juego no era tiempo perdido, sino una actividad que debía utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de hábitos (Muñoz y Pachón, 2003, p. 330).

antecedente do Programa de Educação Infantil da Universidad Pedagógica Nacional. Como dado interessante, as primeiras professoras se formaram nos anos quarenta (1940) e ingressaram nas poucas instituições que funcionavam em Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla com este propósito. (BOGOTÁ, 2014, p.18 - documento nº 20 – tradução livre<sup>25</sup>).

### **1.2.5. Criação e implantação do Instituto Colombiano do Bem Estar Familiar (ICBF)<sup>26</sup> – (1969-1974)**

Em 1968, mediante a Lei 75, foi criado o Instituto Colombiano do Bem estar Familiar (ICBF) e nele se integraram a Divisão de Menores do Ministério da Justiça e o Instituto Nacional da Saúde, surgindo a primeira expressão da vontade política para proteger a quem se reconheciam como menores em situação irregular e para procurar a estabilidade e o bem estar da família (COLÔMBIA, 2013, p.59). Com o surgimento do ICBF, foram realizadas algumas reflexões sobre a mulher, os movimentos reivindicatórios de seus direitos e o papel ativo e de protagonismo das mesmas (direito ao voto, ao trabalho, à educação, acesso ao mercado de trabalho e ao espaço público...), voltando o olhar sobre a família, as meninas e os meninos pequenos, aos direitos mais gerais das mulheres e de seus filhos, direcionando, ainda, a atenção para a nutrição das crianças. Participaram dessas ações, grupos vinculados aos movimentos sociais, à academia, ao mundo da economia, da história e da sociologia, contribuindo com olhares renovados sobre a infância, influenciando as concepções “cambiantes” que emergiram e circularam na sociedade.

As competências que assumiram o Ministério da Educação Nacional (MEN) e o ICBF nesta época abriram uma história paralela em relação a atenção à primeira infância: por um lado, o Ministério, atendendo à organização do sistema educativo, mostrou vocação para a educação pré-escolar e centrou esforços na construção de propostas pedagógicas e curriculares que aportaram para o desenvolvimento e formação integral de meninas e meninos (COLOMBIA, 2013, p.59 – Estrategia de

<sup>25</sup> Otro antecedente que marca la historia de la educación de la primera infancia en Colombia hace referencia a la creación del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá (1927), dirigido por la Dra. Franzisca Radke — quien hacía parte de la primera Misión Alemana que estuvo en el país hasta 1936—, que creó una sección especial para preparar docentes de kindergarten. Su origen se encuentra en la necesidad de formar el talento humano encargado y responsable de educar y atender a las niñas y a los niños menores de 6 años en los espacios que empiezan a institucionalizarse. Así, la Dra. Radke creó, organizó y dirigió la escuela Montessori de Bogotá, donde se formaron las primeras maestras preescolares. Aunque una crisis lleva a su cierre temporal, es reabierta en 1956 “con el nombre de Instituto de Educación Preescolar”, el cual se constituye en antecedente del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Como dato interesante puede incluirse que en los años cuarenta ingresan las primeras maestras de preescolar que se formaron en las pocas instituciones que funcionaban en Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla con este propósito. (BOGOTÁ, 2014, documento nº 20, p. 18).

<sup>26</sup> Atualmente, de acordo com a página do Instituto, na internet, “O Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar - ICBF, é uma entidade do estado colombiano que trabalha para prevenção e proteção integral da primeira infância, a criança, a adolescência e o bem-estar das famílias da Colômbia, ofertando especial atenção aquelas em condições de ameaças, com direitos não observados ou vulneráveis, chegando a mais de 8 milhões de colombianos em seus programas, estratégias e serviços de atenção, em 33 sedes regionais e 209 zonas em todo país (<https://www.icbf.gov.co/instituto>, em 11/02/2018).

Atención Integral a La Primera Infancia: Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión).– tradução livre)<sup>27</sup>.

A ICBF concentrou esforços no sentido de voltar a atenção para as meninas, meninos menores de sete anos e suas famílias, com a criação de Centros Comunitários para a Infância (CCI) destinados à população abaixo de dois anos e os Centros de Atenção Integral ao Pré-escolar (CAIP), para atender às crianças abaixo de sete anos (Lei 27, de 1974). Com uma concepção de assistência integral, o objetivo era proteger a mãe trabalhadora e a sua família, ajudando-a na tarefa de cuidar de suas crianças enquanto ela se ocupasse de atividades relacionadas ao mundo do trabalho e “los hogares infantiles”, a cargo dos sindicatos vinculados ao ICBF, contribuíram com a qualidade da formação de quem atendessem às crianças e suas famílias (COLÔMBIA, 2013, p.59).

#### **1.2.6. Expansão da atenção à primeira infância (1975-1988)**

Entre 1975 e 1988, se presenciou um importante nível de discussão oriundo dos movimentos sociais ou comunitários, abrindo possibilidade de ocorrências relacionadas aos aspectos legais e à programas relacionados à saúde e educação. A educação da primeira infância estava orientada e administrada pelo Instituto Colombiano de Bem-Estar e pelo Ministério da Educação Nacional. A partir de 1976, mediante o Decreto 088, se reestruturou o sistema educativo e se reorganizou o Ministério, descentralizando a educação primária e secundária. Neste sentido, a educação pré-escolar foi concebida como o primeiro nível da educação formal, sem caráter obrigatório. Somente oito anos mais tarde (em 1984), com a criação de planos de estudos para todos os níveis, áreas e modalidades do sistema educativo, o Decreto 1002 estabeleceu que no currículo da educação pré-escolar (crianças de quatro a seis anos) deveriam constar quatro formas de trabalho: comunitário, jogo livre, unidade didática e em grupo – assim como outras atividades básicas cotidianas.

Finalmente, pode-se dizer que, em meados da década de 1980, o Ministério da Educação estava comprometido com os programas não convencionais desenvolvidos no país para melhorar a qualidade de vida das crianças menores de sete anos e com o programa pré-escolar convencional ao qual foram adicionados dois outros: Qualificação do pré-escolar e articulação entre a pré-escola eo primeiro ano da escola primária (COLÔMBIA, 2013, p.61)<sup>28</sup>.

<sup>27</sup> Las competencias que asumieron El Ministerio de Educación Nacional (MEN) y ICBF por esta época abrieron una historia paralela em La atención a La primera infancia: por um lado, el Ministerio, atendiendo a La organización del sistema educativo, mostró vocación hacia la educación preescolar y centró sus esfuerzos em la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares que aportaran al desarrollo y formación integral de las niñas y los niños (COLOMBIA, 2013, p.59 – Estrategia de Atención Integral a La Primera Infancia: Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión).

<sup>28</sup> Finalmente, puede decirse que hacia mediados de los ochenta el Ministerio de Educación estaba comprometido con los programas no convencionales que se desarrollaban en el país para mejorar la calidad de vida de los niños y

Em 1979, no ICBF, o programa CAIP passa a chamar “Hogares Infantiles” – traduzido, aqui, como “Casas da infância” e neste mesmo ano, os recursos destinados unicamente aos filhos das mães trabalhadoras, passam para os filhos das famílias mais necessitadas. Em 1988, passa de 2% para 3% a contribuição das empresas públicas e privadas e a ICBF assume, neste mesmo ano, a meta de criar cem mil casas comunitárias que seriam administradas pelas mães e pela comunidade, com apoio econômico e capacitação pedagógica permanente fornecidos pela ICBF. Neste mesmo ano, o MEN cria o Grupo de Educação Inicial que orienta e desenvolve estratégias e programas para melhorar o desenvolvimento integral das crianças, dentre eles: o PEFADI (Programa de Educação Familiar para o Desenvolvimento Infantil) para atender as crianças das zonas rurais; SUPERVIVIR, com o mesmo objetivo do anterior, mas para atender os setores mais pobres das zonas urbanas; e um programa de apoio pedagógico nas casas comunitárias de bem estar familiar, capacitando as mães comunitárias nos aspectos pedagógicos da educação de crianças.

Em 1988, o ICBF assumiu o desafio de criar cem mil lares para a atenção de um milhão e meio de crianças altamente vulneráveis. As casas comunitárias começaram a ser gerenciadas e administradas pelas mães e pela comunidade, que começou ser organizado para cuidar de seus filhos e, por sua vez, para receber apoio financeiro e formação pedagógica permanente ICBF. Isto foi impulsionado pela promulgação da Lei 89 de 1988 através da qual aumentou o orçamento do ICBF com o aumento de 2% para 3% da cotação de empresas públicas e privadas com destino exclusivo para casas de bem-estar comunitário.

Como pode ser visto, a educação infantil na década de oitenta foi marcada pela abertura aos modos convencional e não convencional justificados em três fatos: o desmantelamento progressivo do Estado de bem-estar e a necessidade de recorrer a estratégias de trabalho comunitário; a ênfase na participação e empoderamento das comunidades das perspectivas teóricas emancipadoras e críticas da década de setenta e no fortalecimento da educação infantil para o desenvolvimento integral e que visava a renda pós-escolar<sup>29</sup> (COLÔMBIA, 2013, p.63).

---

niñas menores de siete años, y con el programa convencional de preescolar, al que se le añadieron otros dos: Cualificación del Preescolar y Articulación entre el preescolar y el primer grado de básica primaria.

<sup>29</sup>Como puede verse, la educación de la primera infancia en la década de los ochenta estuvo marcada por la apertura a las modalidades convencionales y no convencionales justificadas en tres hechos: el desmonte progresivo del Estado de bienestar y la necesidad de acudir a estrategias de trabajo comunitario; el énfasis en la participación y empoderamiento de las comunidades proveniente de perspectivas teóricas emancipadoras y críticas de los años setenta, y el fortalecimiento de la educación de la primera infancia orientada al desarrollo integral, y la dirigida al ingreso posterior a la escuela

Em 1990, o ICBF formula o projeto pedagógico educativo comunitário (PPEC) para orientar o trabalho tanto nas Casas Infantis como nas Casas Comunitárias, onde preferencialmente as crianças de 2 a 6 anos eram atendidas.

Em nível internacional, a Declaração da Convenção Sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989, impulsionou ações efetivas no país e por intermédio do Ministro da Educação houve avanços significativos em relação à primeira infância, com destaque especial para as experiências comunitárias, como por exemplo, o Projeto Pedagógico Educativo Comunitário (PPEC) e as Casas Comunitárias. Também no mesmo período, outra importante iniciativa que contribuiu para fazer avançar a política para meninas e meninos foi a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990, em especial, o artigo 5 que trata da educação inicial, destacando que a aprendizagem começa com o nascimento e exige cuidados precoces em relação à educação infantil proporcionados por meio de medidas que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, conforme seja o mais apropriado (COLÔMBIA, 2013, p.69).

### **1.2.7. A educação infantil na Colômbia pós Constituição 1991**

A Constituição de 1991 elevou o compromisso do país com a primeira infância, inaugurando um período fértil de mudanças e transformação da política para a educação infantil. Dessa Constituição é possível destacar o artigo 44 que ratifica os direitos fundamentais das crianças em relação à vida, à integridade física, à saúde, à seguridade social, à alimentação equilibrada, ao nome e nacionalidade, ao direito de ter uma família e não se separar dela, direito à cultura, ao cuidado e ao amor, à educação, à recreação e livre expressão do pensamento, ficando a família, a sociedade e o Estado obrigados a assistir, proteger e garantir às crianças o desenvolvimento harmônico, integral e o exercício pleno de seus direitos (Constituição Política, cap. II, art. 44)<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Artículo 44 Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. De los Derechos Sociales, Económicos y Culturales. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.

Essa mesma Constituição abriu a perspectiva para que fosse sancionada a Lei Geral da Educação (Lei 115, de 1994) que em seu artigo 6 estabelece que a educação pré-escolar está dirigida às meninas e aos meninos menores de seis anos de idade e deve ocorrer antes de iniciar a educação básica e será composta de três graus, sendo os dois primeiros uma etapa prévia a escolarização obrigatória e o terceiro grau deve ser obrigatório. Essas etapas da educação pré-escolar devem considerar as dimensões do desenvolvimento humano (corporal, comunicativo, cognitivo, ético, atitudes, valores e estético). A regulamentação e o ordenamento desta etapa inicial de educação constam no Decreto 2247, de 1997 que estabelece normas referentes aos serviços relacionados à pré-escola (tanto públicas como privadas):

- A educação pré-escolar será composta por três graus “*prejardín, jardín y transición*” e deve ser dirigida às crianças de três, quatro e cinco anos, respectivamente.
- O grau relacionado à transição deve ser obrigatório.
- Devem ser princípios da educação pré-escolar: integralidade, participação e ludicidade.
- Os processos curriculares devem se desenvolver considerando a execução de projetos lúdico-pedagógicos e atividades relacionadas à integração das dimensões do desenvolvimento humano.

Deste modo, com a constituição de 1991, a educação infantil colombiana teve um grande desenvolvimento ao criar um grau de educação pré-escolar obrigatória (Grau 0) e, posteriormente, foi promulgada a Lei 115 e o decreto 2343 sobre as diretrizes pedagógicas para educação pré-escolar formuladas para as crianças de 3 a 5 anos.

Em 1996, a Resolução 2343 foi promulgada e estabeleceu os Indicadores de Realização Curricular para os três graus do nível pré-escolar. Para os níveis pré-escolar, os indicadores de realização curricular são formulados a partir das dimensões do desenvolvimento humano e para os outros níveis, das áreas obrigatórias e fundamentais, estas dimensões são: a dimensão corporal, a dimensão comunicativa, a dimensão cognitiva, a dimensão ética, atitudes e valores e, finalmente, dimensão estética.

Em 1998, o Ministério da Educação Nacional publicou uma série de documentos sobre Diretrizes Curriculares para todo o sistema educacional. Para o nível pré-escolar, as Diretrizes Pedagógicas incluiu as formulações de Delors, na Tailândia (1990), que



se refere a quatro aprendizados fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Do mesmo modo, no documento são mencionadas as seguintes dimensões: socio-afetiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual e ética.

A década de 1990 foi muito prolífica na formulação de políticas educacionais para "Educação pré-escolar", contempladas na Lei 115, mas talvez sua maior conquista tenha sido a criação do diploma obrigatório e a busca da extensão da cobertura na transição para todas as crianças colombianas, embora essa realização não tivesse sido seja alcançada até o final da década de 2000. Nas cidades, a criação da nota obrigatória significava que as crianças com mais de 5 anos passaram das casas das crianças, casas comunitárias e jardins de infância, para as escolas oficiais.

A partir da década de 2000, o conceito de Educação Inicial surge no país por intermédio do Departamento Administrativo de Bem Estar Social (DABS), hoje, Secretaria Distrital de Integração Social (SDIS). Somente em 2003 é que o país passa a utilizar explicitamente o termo e ele figura como um conceito dentro das políticas para as crianças de 0 a 5 anos de idade. Posteriormente, em 2008, se ampliam alguns referentes da Educação Inicial, em uma perspectiva de atenção integral como garantia do exercício dos direitos, através de alguns movimentos: do enfoque assistencialista ao enfoque de garantia integral de direitos; do Estado que remedia ao Estado que garante, promove e previne e de um Estado que se responsabiliza para uma corresponsabilidade entre Estado, a família e a sociedade (BOGOTÁ, 2013, p. 18 - Lineamiento). Desta forma, durante aproximadamente dez anos, a discussão envolvendo a educação de crianças de zero a seis anos de idade esteve sob a responsabilidade de outros setores da sociedade. Somente em 2007 o setor educativo abordou novamente os temas da primeira infância com “una mirada de atención integral” (p.74), graças ao disposto pela Lei 1098, de 2006.

Assim, na primeira década do século XXI, foram promovidas discussões e firmados compromissos com a educação infantil no país coadunando com as políticas internacionais (p.74). Esta mesma lei mudou o *Código del Menor* para o *Código de la Infancia y la Adolescencia* passando a considerar as crianças com deficiência como sujeitos de direitos. O atual código reconhece ainda que os direitos das crianças não são postergáveis e não podem ser restituídos posteriormente. Deste modo, o caráter de alcances e resultados da gestão em aliança impostergável evita que os assuntos vinculados à primeira infância sejam dados como um programa de governo e sim, tenham alcance de política pública. O artigo 204 do Código da Infância e da Adolescência explicita que:

O presidente, os governadores e os prefeitos são responsáveis pela política pública da infância e adolescência; que esta responsabilidade é indelével; que o não cumprimento é uma causa de má conduta e, portanto, sujeita a demissão, punição e desqualificação de cargos públicos por 15 anos por implicar responsabilidade pública<sup>31</sup> (CÓDIGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA, 2006, p.82 – tradução livre).

Em 2009, a Secretaria Distrital de Integração Social elaborou as diretrizes e padrões técnicos para a Educação Inicial, na tentativa de qualificar as instituições educativas e as práticas pedagógicas e de cuidado. A partir de construção coletiva foram definidos cinco eixos: nutrição e saúde, ambientes adequados e seguros, processo pedagógico, talento humano e processo administrativo. Em novembro desse mesmo ano (2009), o Ministério da Educação Nacional publica o documento “Desarrollo infantil y competencias en la PRIMEIRA INFANCIA” com o propósito de fazer com que os agentes educativos assumissem práticas educativas pertinentes, voltadas para o desenvolvimento de competências para as crianças colombianas (BOGOTÁ, 2010, p.20).

Em abril de 2009, o MEN, por meio de comissão interesetorial para a atenção integral à primeira infância, lança o Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional em que apresenta os acordos fundamentais entre a sociedade civil e o Estado sobre os princípios, objetivos, metas e estratégias para educação e proteção integral das crianças. Assim, ainda que esse documento não constituísse, naquele momento, uma posição oficial para a atenção integral à primeira infância, o conceito de educação inicial da política de 2007 foi reafirmado nos seguintes termos: "A educação infantil é um processo contínuo e permanente de interações sociais de qualidade, oportunas e relevantes que permitem às crianças fortalecer suas capacidades e adquirir habilidades de vida, com base em um desenvolvimento completo que promova sua constituição como sujeitos de direitos"<sup>32</sup> (COLOMBIA, S/DATA, p.25 – Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional – tradução livre).

No mesmo documento, há a indicação das 5 estratégias a serem implementadas:

1. Acesso de crianças menores de 5 anos a cuidados educacionais, no âmbito de cuidados abrangentes:

<sup>31</sup>El presidente, los gobernadores y los alcaldes son responsables de las políticas públicas de infancia y adolescencia; que esa responsabilidad es indelible; que su incumplimiento es causal de mala conducta, y por tanto objeto de destitución, castigo e inhabilitación para ejercer cargos públicos por 15 años, y implica rendición pública de cuentas (CÓDIGO DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA, 2006).

<sup>32</sup>“La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos”.

2. Construção de centros de atenção integral para a primeira infância.
3. Treinamento de agentes educacionais responsáveis pela educação inicial e cuidados abrangentes da primeira infância com foco em competências e inclusão.
4. Fortalecimento territorial para a implementação da política educativa inicial, no âmbito do atendimento integral para a primeira infância.
5. Certificação e sistema de acreditação de qualidade para a prestação do serviço de educação inicial.

Durante a década de 2000, o ICBF complementa o Projeto de Comunidade Pedagógica com estratégias como: Festa de Leitura, Colômbia cresce no cumprimento dos deveres humanos da Primeira Infância, Jardins domésticos, Comportamentos Prosociais, Melhores práticas ambientais para casas de bem-estar comunitário e Casas para crianças.

#### **1.2.8. Cenário atual e perspectiva para a educação inicial e pré-escolar no país**

De acordo com o Ministério da Educação Nacional, estudos recentes demonstram que a Educação Inicial e a Atenção Integral à Primeira Infância (EIAIPI) proporcionam bem estar às crianças, às famílias e à sociedade, gerando altas taxas de retorno e resultados positivos na vida adulta, pois a ampliação de prestação de EIAIPI de alta qualidade é um dos passos mais importantes que a Colômbia pode dar para melhorar o desempenho geral da educação e melhorar a equidade social. Contudo, ainda são necessárias medidas consideráveis para garantir o acesso equitativo a uma educação inicial e atenção integral à primeira infância de alta qualidade no país. Em conformidade com os padrões da Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), apenas 48% das crianças de 3 anos e 75% das crianças de 4 anos de idade estão matriculadas na educação para a primeira infância (OCDE, 2014) e somente dois terços das crianças de 5 anos de idade estão matriculadas, mesmo que esta etapa de “transição” seja obrigatória no país.

Em 2011, graças à adoção da Estratégia para a Atenção Integral da Primeira Infância (De Cero a Siempre), a EIAIPI se converteu em prioridade e a estratégia foi a de definir ações para garantir atenção integral para as crianças em piores condições de pobreza e vulnerabilidade. Deste modo, a meta foi a de garantir que 2 milhões de crianças entre 3 e 5 anos de idades estivessem matriculadas nos programas de Educação Inicial e Atenção Integral à Primeira Infância. Entretanto, em 2011, a Colômbia gastou 0,5% do Produto Interno Bruto (PIB) na educação pré-escolar e esse valor é inferior ao aplicado pela maioria dos países que compõem a OCDE (p.89).

A Ministra da Educação da Colômbia, Yaneth Giha Tovar, em carta dirigida aos professores em documento intitulado “Bases Curriculares para a Educação Inicial e Pré-Escolar” (2017), reitera que o papel desempenhado pelos professores é fundamental para a transformação da sociedade. Para ela, os professores são aqueles que criam oportunidades para nossos filhos e jovens potencializarem o desenvolvimento e o aprendizado. Isso contribui para o cumprimento do objetivo proposto pelo presidente Juan Manuel Santos de fazer da Colômbia o país mais bem educado da América Latina<sup>33</sup>.

Para a Ministra, as Bases Curriculares (2017) oferecem propostas educacionais relevantes e contextualizadas para garantir o desenvolvimento integral de crianças menores de seis anos de idade e nelas, os professores, como efetivos agentes de transformação, devem encontrar caminhos para fortalecer suas práticas e suas propostas.

A Ministra afirmou ainda que as referidas Bases objetivam oferecer aos professores do país a oportunidade de planejar de forma intencional e flexível, encontrar valor no inesperado e no cotidiano, observar e ouvir o que as crianças têm a dizer e no que elas fazem e, assim, medir e propor ações que favoreçam o desenvolvimento e o aprendizado. As bases também nos convidam a pensar sobre outras formas de projetar, construir e propor ambientes e experiências que respondam aos interesses das crianças, que levem em consideração as particularidades do contexto e sejam inclusivas. Do mesmo modo, serão construídas pontes entre o conhecimento e as práticas dos professores e as políticas educacionais nacionais, de tal forma que fortaleçam suas experiências em um quadro curricular flexível, dinâmico e participativo (COLÔMBIA, 2017, p.23).

Em notícia no site do Ministério da Educação Nacional, durante a realização do lançamento das referidas Bases, na cidade de Cali, em 17 de dezembro de 2017, a Ministra assegurou que nos últimos sete anos, o governo nacional tem buscado implementar a Estratégia de Atenção Integral à Primeira Infância, “De cero a siempre” beneficiando mais de um milhão de crianças entre zero e seis anos de idade e que o Ministério da Educação busca garantir a atenção integral de 57.000 crianças em instituições educativas, potencializando suas habilidades e aprendizagens por meio do desenvolvimento de capacidades em torno dos jogos, das expressões artísticas, da literatura e da exploração do meio que as rodeia. Por fim, no mesmo discurso, a Ministra, Yaheth Giha, enviou uma mensagem aos docentes e cuidadores –

---

<sup>33</sup> El rol que desempeñan los maestros es fundamental para la transformación de la sociedad. Ustedes son quienes crean oportunidades para que nuestros niños y jóvenes potencialicen su desarrollo y aprendizaje. Esto contribuye a cumplirla meta propuesta por el Presidente Juan Manuel Santos de convertir a Colombia en el país mejor educado de América Latina.

principais inspiradores dos alunos, incluindo os mais pequenos: “Vocês são como os segundos pais e têm a profissão mais bonita de todas, a que ajuda que nossas crianças e jovens possam tornar realidade os seus sonhos”.

Na atualidade, as modalidades da educação inicial na Colômbia se orientam da seguinte maneira:

Modalidade de educação inicial institucional – centros de desenvolvimento infantil (CDI): orientada para receber crianças entre os dois e os cinco anos, onze meses e 29 dias. A partir dessa idade, as crianças ingressam no sistema educativo, no grau de transição. De caráter dinâmico, flexível e orientador, permite aos professores e agentes educativos o planejamento das ações de maneira intencional para alcançar os objetivos propostos, potencializando o talento humano que lidera o trabalho pedagógico, organiza e planeja o ambiente, seleciona os materiais, estabelece os momentos das atividades e dota de sentido as experiências. Nesses centros são os professores quem constroem e implementam os projetos pedagógicos, há, ainda, uma diretora ou coordenadora para cuidar da organização do centro e os mesmos contam com psicólogo, nutricionista e enfermeiro. (COLOMBIA, 2014b, p.22).

Ainda em conformidade com notícia veiculada no site do Ministério da Educação Nacional, acesso realizado em 11/02/2018, essa modalidade foi concebida para atender e promover o desenvolvimento integral com a participação de profissionais idôneos, com apoio do Estado e da família. Em torno dos CDIs ocorrem ações relacionadas à nutrição, saúde e formação e acompanhamento às famílias das crianças com menos de 6 anos de idade.

Modalidade de educação inicial familiar: destinada às mulheres gestantes, às lactantes, às crianças até dois anos de idade, prioritariamente, e suas famílias – focalizando ainda as crianças e famílias das zonas rurais. Essa modalidade procura promover o desenvolvimento integral das crianças desde a concepção até atingir os seis anos de idade e busca uma articulação interinstitucional e o fortalecimento da gestão para garantia e promoção dos direitos. Em especial, a modalidade procura fortalecer os vínculos afetivos das crianças com seus familiares ou cuidadores e melhorar as habilidades das mesmas, desenvolvendo ações que promovam o desenvolvimento integral.

A configuração geográfica, cultural e institucional da Colômbia e as condições socioeconômicas levam a conceber essa modalidade de educação inicial não convencional, possibilitando a atenção integral mais próxima das crianças e de suas famílias e comunidades. Há duas reuniões por mês com os adultos, sem a participação das crianças e outras duas com a

participação de meninos e meninas objetivando fortalecer e ressignificar as práticas associadas ao cuidado, nutrição e desenvolvimento coletivo. A constituição desta modalidade conta com uma equipe básica interdisciplinar: um coordenador, professores, assistentes pedagógicos, profissionais da saúde e pessoal administrativo, de acordo com o grupo a ser atendido (COLOMBIA, 2014C, p.24).

A Modalidade de Educação Inicial Familiar: a estratégia “De cero a siempre” concebe essa modalidade de atenção não convencional e apresenta uma abordagem integral das crianças em ambientes familiares e comunitários. Ela prioriza as características culturais e geográficas da população do país que habita áreas rurais dispersas, bem como de crianças menores de dois anos e suas famílias. Assim, devido à sua natureza flexível, privilegia os ambientes mais próximos e mais adequados às condições das crianças, como a família e a comunidade e estabelece como ponto de ingresso, o acompanhamento e fortalecimento dos familiares e cuidadores para promover o desenvolvimento das crianças. O papel principal da família no cuidado, educação e desenvolvimento das crianças desde o nascimento até antes dos 6 anos de idade torna o primeiro e mais imediato cenário de co-responsabilidade

### **1.3. O contexto territorial e político brasileiro: impactos e retrocessos na atual política de educação**

De acordo com Corrêa (2000), a palavra espaço está associada, de modo indiscriminado, a diferentes escalas: global, continental, regional e pode ainda se relacionar à cidade, bairro, rua, casa ou estar vinculada a um cômodo específico do ambiente, contudo, o espaço não constitui um conceito-chave na geografia tradicional e pode ser confundido com território. Corrêa afirma que o espaço é tido como indispensável à vida do homem e estabelece assim, a diferenciação entre espaço vital e território, ambos com forte raízes na ecologia. O território vincula-se à apropriação de uma porção do espaço por determinado grupo e o espaço, propriamente dito, expressa as necessidades territoriais de uma sociedade em função de seu desenvolvimento tecnológico, do total de população e de seus recursos naturais. Portanto, de acordo com o autor, a preservação e ampliação do espaço vital constituem-se na própria razão de ser do Estado (CORRÊA, 2000, p.18). Desse modo, é fundamental para o presente estudo, situar geograficamente os diferentes espaços em que ocorreu a investigação e, desta maneira, tornar possível a compreensão do dimensionamento da política de educação infantil, considerando, como dito por Corrêa, que as diferentes práticas humanas estabelecem diferentes conceitos de espaço (2000, p.19). Ou, nos moldes

elencados por Haesbaert e Limonad (2007), é necessário situar esses espaços geograficamente, considerando as especificidades de cada um e as controvérsias existentes no que se passou, em torno da dita globalização – termo cunhado pelo discurso jornalístico de teor econômico que transmite a falsa ideia de homogeneização sócio-cultural, econômica e espacial (HAESBAERT, LIMONAD, 2007, p.40). Esses mesmos autores advogam que a ideia de que “estamos todos no mesmo barco” é falaciosa, pois se processa em pontos seletivos do globo terrestre e é obrigada a adaptar-se e/ou reelaborar processos político-econômicos e culturais em nível local. Nas palavras deles:

Há que se considerar, ainda, que se há uma homogeneização pelo alto, do capital e da elite planetária, há também uma homogeneização da pobreza e da miséria, considerando-se que, à medida que a globalização avança, tende a acirrar-se a exclusão sócio-espacial (HAESBAERT E LIMONAD, 2007, p.40).

Esse raciocínio possibilita indagar: o mundo caminha, efetivamente, para uma globalização ou em passos largos, segue rumo a uma espécie de fragmentação? Para Haesbaert (1998), uma fragmentação inclusiva ou integradora está em curso, pautada na lógica de fragmentar para globalizar. Em outros termos, a fragmentação excludente ou desintegradora pode ser ao mesmo tempo um produto da globalização ou da resistência. Desse modo, em conformidade com Figueiredo (2016), o território – como importante atributo para caracterizar a sociedade brasileira – representa um dos fundamentos e símbolo da identidade nacional. As histórias geopolítica e geoeconômica estiveram fortemente entrelaçadas na formação territorial do Brasil, pautadas pela continentalidade e diversidade regional características do País (FIGUEIREDO, 2016, p.9).

Conforme destaca a autora, o Brasil apresenta posição singular nos planos externo e interno, por ser, no plano interno, associado a um território com reserva de recursos naturais tradicionais e detentor da biodiversidade da maior floresta equatorial do planeta, com um banco genético potencial ainda desconhecido e, externamente, por estar ligado à incorporação técnica, econômica e política do território, exigida pela expansão produtiva do espaço nacional, liderada, na atualidade, em termos de incorporação extensiva, pelo setor agroindustrial e o processo de ocupação a ele associado.

Em termos de território, o País possui a quinta extensão territorial do planeta, com uma superfície de 8 515 767,049 quilômetros quadrados, ocupando quase a metade do continente sul-americano, com vasta região fronteiriça com todas as nações da América do Sul, excetuando o Chile e o Equador (FIGUEIREDO, 2016, p.9). Para além de possuir um

território continental, há no país, grandes recursos naturais, representados pela biodiversidade e pela abundância dos recursos hídricos e minerais. Assim, para Figueiredo:

Essas características contingenciaram as diversas formas de ocupação e uso pela sociedade dos espaços moldados pela natureza tropical e subtropical do País, conformando, em linhas gerais, uma diferenciação regional que se altera à medida que o movimento de ocupação vai construindo, dinamicamente, o Território Nacional através do tempo (FIGUEIREDO, ver ano, p.11).

Nos dias atuais, é indissociável a ideia de pertencimento do Brasil como país latino-americano, no entanto, nem sempre foi dessa maneira. De acordo com Souza (2011), entre os séculos XVIII e XX, o entendimento não era o de pertencimento. O Brasil passou a fazer parte da América Latina a partir do momento em que se cunhou a expressão *latin América*, em meados dos anos 1920 e 1930. De acordo com o autor, para grande parte dos intelectuais dos países de língua latina, o Brasil era ignorado como integrante da América Latina. Situação que somente começa a se alterar a partir do posicionamento do argentino Manuel Baldomero Ugarte que defendeu a inclusão do Brasil na América Latina em seus escritos em 1910/1918. Contudo, é somente a partir da década de 90 do século XIX, quando o termo norte-americano *Latin América* é cunhado que o Brasil passa a ser tratado como pertencente à região, em especial tangenciado pelas relações comerciais (SOUZA, 2011, p.33). Todavia, de acordo com esse autor, o fim da guerra fria reforçou a posição da América Latina, de modo especial do Brasil, como região autônoma e com projeção política independente. Essa mesma posição é defendida por Trindade (2014) ao afirmar que pouquíssimos intelectuais, políticos ou pessoas letradas conceberam o país de forma articulada ao conjunto de países de língua espanhola das Américas e até meados da década de 1950, a ideia de inserção do Brasil na América Latina não havia sido objeto de preocupação dos intelectuais brasileiros, “quando muito, era pensada de forma problemática, sob valoração negativa e intencionalidade identitária contrastiva em relação aos demais países do continente” (TRINDADE, 2014, pág. 105).

A República Federativa do Brasil está dividida em 27 unidades político-administrativas, 26 estados-membros e um Distrito Federal, Brasília, a capital do país. A maior parte do território brasileiro está localizada em zona tropical, com alta incidência de raios solares, diferentes tipos de vegetação e grandes bacias hidrográficas.

Estes dados fornecem elementos para pensar também, em termos populacionais, a grande diversidade de pessoas que habita o território brasileiro. Assim, do tamanho do país é também o tamanho de seus problemas. Contudo, nas últimas décadas, em especial durante os dois mandatos do governo Luís Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, ambos filiados ao



Partido dos Trabalhadores, o país apresentou crescimento em vários setores da economia e, de modo mais preciso, na área das políticas sociais. Na educação, houve expansão de cursos técnicos e foram inaugurados novos prédios para abrigar os Institutos Federais de Educação Tecnológica e novas universidades públicas.

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), apesar desses avanços, houve uma caçada inédita ao Partido dos Trabalhadores e ao projeto de esquerda do país. O mesmo projeto que “alçou o Brasil a um novo patamar social e tornou-se vitorioso nas urnas até a consumação do golpe de 2016<sup>34</sup>” (CNTE, 2017, p.5). Para os dirigentes dessa Confederação, a perseguição policialesca deixou evidente que, desde a tomada do poder pelo grupo denominado de “projeto sem voto”, o Brasil assiste a destruição daquilo que uma nação democrática tem de mais precioso: a soberania do voto popular. De acordo com o material distribuído pela CNTE, de modo especial, a tomada do poder por meio de golpe parlamentar apresentou elementos internos e externos, explícitos ou velados, a saber:

Em primeiro lugar, os acertos dos últimos anos incomodaram muita gente. E, substancialmente, o golpe aconteceu muito em função desses acertos. Por outro lado, fica claro o interesse das grandes potências internacionais no rearranjo da geopolítica mundial, jogo esse em que, mais uma vez, o petróleo, e aqui em especial o Pré-Sal, tem papel central. Todas essas razões não estão dissociadas do que se convencionou chamar de um complô parlamentar/midiático/judicial. Essa articulação de interesses, no plano interno, se constituiu em um importante instrumento para a derrubada de um governo legitimamente eleito (CNTE, 2017, p.5).

A Diretoria Executiva Nacional da CNTE acrescenta ainda que o golpe vem acompanhado de certa dose de misoginia, pois nunca se aceitou de forma plena a ascensão de uma mulher à Presidência da República e que

Para nós, educadores e educadoras, o impacto das medidas do golpe na área da educação pavimenta o caminho para a precarização e privatização da educação básica pública no país. As conquistas arduamente alcançadas no último período correm sério risco de, literalmente, virarem matéria do passado. O próprio Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, que representou um avanço estratégico para a valorização da educação no Brasil, em que pese ainda não estar sendo cumprido integralmente por vários Estados e municípios brasileiros, está prestes a virar letra morta em nosso ordenamento jurídico (CNTE, 2017, p.6).

---

<sup>34</sup> De acordo com Pablo Gentili, na explicação sobre o livro “Golpe en Brasil” (2016), “a maior nação da região (América Latina), que liderou durante a última década um processo de mudança e de transformações sociais sem precedentes; a que apoiou e promoveu um ativo processo de integração regional, contribuindo para o seu reconhecimento global como país soberano e solidário, disposto a reverter uma história de negação de direitos, de exclusões e discriminações; Brasil, o país de todos, converte-se agora em laboratório de experimentação de um novo tipo de golpe institucional que pode estender-se por todo o continente. O golpe: a farsa. A aniquilação da soberania popular, base da democracia, agora, substituída por uma república de autocratas corruptos (Golpe en Brasil, 2016, p.13).

Esses dirigentes acrescentam ainda que o conjunto de maldades impostas à população e, de modo mais evidente, à população mais pobre, vem acompanhado de muita resistência e exatamente por isso, os golpistas tentam intimidar e criminalizar os movimentos sociais e sindicais brasileiros e apesar de a mídia – também apoiadora do golpe – não dar cobertura aos movimentos e às ações coletivas que brotam de norte a sul do país, as manifestações de massa continuam a ocorrer por todo o Brasil e em todos os espaços.

Em artigo intitulado “Brasil: Estado de Excepción” (2016), Pablo Gentili relata, um triste momento da realidade brasileira recente: a votação do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff:

Parecia um show de talentos em que cada participante enviava saudações a quem o estava assistindo, saudava a uma filha que fazia aniversário nesse mesmo dia, a um avô carinhoso e já falecido, a uma esposa amada ou a um grupo de amigos fiéis do bairro. “A mi tia Xexê, que cuidou de mim quando pequeno”, sustentava um, quase em lágrimas. Parecia muito mais uma cerimonia evangélica, em que cada fiel se encomendava a Deus, rogando-lhe inspiração e proteção. Na verdade, parecia uma macabra cerimônia de linchamento público, um rito medieval e midiático, um *reality show* inquisidor, com atores medíocres executando seu patético papel, um após outro, envoltos em bandeiras, portando pancartas e com seus trajes enfeitados com fitas coloridas, fantoches de uma comparsa desafinada, movendo-se em procissão rumo ao altar do escárnio, para proferir seus discursos de ódio, suas ofensas e ameaças (GENTILI, 2016, p.27 – tradução livre)<sup>35</sup>.

Assim, o novo governo (Michel Temer), com o afastamento de Dilma Rousseff – num rompante de retrocessos – buscou implementar e/ou implementou as seguintes medidas:

Quadro 1: principais retrocessos do governo Temer

|                                                                                                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Primeiro governo sem mulheres desde a ditadura.                                                                   |
| 2. Extinto o Ministério de Ciência e Tecnologia (agregou-se ao de telecomunicações).                                 |
| 3. Previdência Social deixa de ser ministério e sua principal parte migra para o Ministério da Fazenda.              |
| 4. Enfraquecimento e desmonte do INSS.                                                                               |
| 5. Extinta a Controladoria Geral da União.                                                                           |
| 6. O Itamaraty, na figura de seu chanceler José Serra racha com os parceiros do Mercosul e da África.                |
| 7. Ministro da Saúde quer igrejas no debate sobre aborto.                                                            |
| 8. Governo acaba com subsídios à baixa renda no Minha Casa, Minha Vida.                                              |
| 9. Ministro Torquato Jardim, da Transparência, diz aos servidores: quem não se identifica ideologicamente deve sair. |
| 10. R\$ 58 bilhões em reajustes e criação de 14.419 novos cargos.                                                    |

<sup>35</sup>Parecía un show de talentos en el que cada participante enviaba saludos a quienes lo estaban mirando, saludaba a una hija que cumplía años ese mismo día, a un abuelo cariñoso ya fallecido, a una esposa amada o a un grupo de fieles amigos del barrio. “A mi tía Xexê, que me cuidó de pequeño”, sostuvo uno, casi a borde de las lágrimas. Parecía, más bien, una ceremonia evangélica, en la que cada fiel se encomendaba a Dios, rogándole inspiración y protección. Parecía, en verdad, una macabra ceremonia de linchamiento público, un rito medieval y mediático, un reality show inquisidor, con actores mediocres ejecutando su patético papel, uno tras otro, envueltos en banderas, portando pancartas y con sus trajes adornados con cintas de colores, fantoches de una comparsa desafinada, moviéndose en procesión hacia el altar del escarnio, desde el que desplegaban sus discursos de odio, sus ofensas y amenazas (GENTILI, 2016, p.27)

|                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 11. Ministro do Planejamento diz que não haverá concursos até 2018.                                               |
| 12. Revisão da demarcação de terras indígenas e desapropriações.                                                  |
| 13. Mudanças no programa de saúde indígena.                                                                       |
| 14. Temer suspende negociação para receber refugiados sírios.                                                     |
| 15. Sucateamento da Empresa Brasil de Comunicação (EBC).                                                          |
| 16. Políticas sobre drogas serão conduzidas por coronel.                                                          |
| 17. Interrupção das bolsas do programa Ciência Sem Fronteiras no exterior.                                        |
| 18. Aprovada a pulverização de agrotóxicos por aviões em áreas urbanas.                                           |
| <b>19. Desmonte do Conselho Nacional de Educação.</b>                                                             |
| 20. General que apoia ditadura indicado para presidir a Funai.                                                    |
| 21. Alteradas as regras do pré-sal, pondo fim ao Regime de Partilha que garantiria recursos para educação.        |
| 22. Governo deixa de exigir pesquisa de antecedentes criminais para nomeação em cargos comissionados.             |
| 23. Escola sem Partido – Lei da Mordada.                                                                          |
| 24. Estudantes de graduação estão fora do Programa Ciências Sem Fronteiras.                                       |
| 25. Demissões em massa na cultura e na saúde.                                                                     |
| 26. Exonerações em massa na área social.                                                                          |
| 27. Agora é o governo que decide se candidato que se diz negro em concurso é mesmo negro.                         |
| 28. Governo tirou distribuição de renda das metas do orçamento.                                                   |
| 29. Venda de um importante ativo de patrimônio: a participação no bloco exploratório de Carcará.                  |
| 30. Aumento para ministros do STF.                                                                                |
| 31. Serra nomeia policial envolvido no massacre do Carandiru no Itamaraty.                                        |
| 32. Governo cria grupo de trabalho para implementar plano de saúde. “popular” que retira recursos do SUS.         |
| 33. CNPq corta 20% das bolsas de iniciação científica.                                                            |
| 34. Temer corta 45% dos recursos de investimento das universidades.                                               |
| 35. Ministério do Esporte suspende edital que garantia investimentos em modalidades olímpicas depois da Rio 2016. |
| 36. Bolsas de produtividade do CNPq devem ser reduzidas de 20% a 30% em 2017.                                     |
| 37. Bolsistas da CAPES no exterior não têm mais a obrigação de voltar ao país.                                    |
| 38. Não foi realizada a compra de livros didáticos para o EJA que se inicia em janeiro de 2017.                   |
| 39. Ministério da educação propõe congelar número de vagas no ensino superior público.                            |
| 40. Estimativa de que 80% dos auxílios-doença e aposentadorias por invalidez serão cancelados.                    |
| 41. Banco do Brasil executa plano de demissões voluntárias com meta de 18 mil funcionários.                       |
| 42. Veto de recursos para crianças com deficiência do Benefício de Prestação Continuada (BPC).                    |
| 43. Suspensa a renovação de contratos do programa farmácia popular.                                               |
| 44. Fim da diretoria de políticas para mulheres rurais, vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário.       |
| 45. Fim da pensão integral por morte.                                                                             |
| 46. Fim das bolsas de residência médica até 2017.                                                                 |
| 47. Corte da verba destinada à reforma agrária.                                                                   |
| 48. Reforma do ensino médio via medida provisória, sem discussão com a sociedade.                                 |
| 49. Proposta de mudança na lei de venda de terras a estrangeiros.                                                 |
| <b>50. Retirada de recursos para a educação infantil (creches).</b>                                               |
| 51. Corte na banda larga de 6 mil unidades básicas de saúde.                                                      |
| 52. Fim da regra da menor tarifa em concessões de rodovias.                                                       |
| 53. Itamaraty extingue departamento de combate à fome.                                                            |
| 54. Orçamento da Funai é o menor em 10 anos.                                                                      |
| 55. Discute-se a revogação da portaria sobre trabalho escravo.                                                    |
| 56. Revogação do sistema de avaliação da educação básica do MEC.                                                  |
| 57. Simpatizantes da ditadura nomeados para a comissão de anistia.                                                |
| 58. Proposta de reforma previdenciária com aumento da idade mínima de aposentadoria.                              |
| 59. Proposta de congelamento dos investimentos públicos por 20 anos.                                              |

60. Fim do regime especial de aposentadoria dos professores.

61. Substituição de software livre por empresarial (pago) em todas as esferas do governo.

Extraído de publicação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: “2016: O Brasil Esfacelado Pelo Golpe” – Brasília – 2017.

Quadro 2: cortes no orçamento do governo temer

**GOVERNO GOLPISTA QUER CORTAR GASTOS COM OS TRABALHADORES MAS AUMENTA PARA OS RICOS E PARA A MÁQUINA PÚBLICA**

1. Número de cargos comissionados aumenta em 1,4 mil em três meses, período em que o governo golpista ficou na interinidade, esperando a consumação do golpe.
2. Gastos com cartão corporativo em quatro meses de governo golpista superam todo o 1º semestre de 2016.
3. Governo aumenta gastos com publicidade.
4. TV pública voltará a comprar conteúdo da Rede Globo.
5. Governo trocará software livre por R\$ 500 mi em produtos Microsoft.
6. Sancionado reajuste de até 41% para Judiciário.
7. Sancionado aumento de 47,3% para PF e PRF.
8. Bolsa empresário (programas que oferecem subsídios financeiros e desoneração tributária) de R\$ 224 bilhões é mantida sem cortes.
9. Ministros ignoram normas e fazem 238 viagens pela FAB sem prestação de contas em apenas 5 meses.
10. Senado gastou R\$ 283 mil por reforma no gabinete do líder do governo, Romero Jucá.
11. Governo gastou R\$ 500 mil em show de samba.
12. Governo gasta ao menos R\$ 50 mil em jantar pró-PEC do Teto (PEC 241 na Câmara e PEC 55 no Senado, hoje já aprovada como Emenda Constitucional nº 95/2016).

Extraído de publicação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: “2016: O Brasil Esfacelado Pelo Golpe” – Brasília – 2017.

Essas medidas – classificadas como golpe de Estado, de acordo com integrantes do campo de esquerda e parte da sociedade – tem causado impacto na sociedade brasileira, acarretando retrocessos sem precedentes para o país, inserindo-o, novamente, no mapa da pobreza e da miséria. Outro fator de destaque na política adotada pelo governo de Michel Temer é a adoção de medidas favoráveis e subservientes ao capital internacional, o que também afeta, sobremaneira, a população mais pobre, pois impactam nas políticas sociais que estiveram em ascensão nos governos vinculados ao Partido dos Trabalhadores. Neste sentido, é possível destacar, de modo especial, a aprovação do congelamento de investimentos públicos, por um período de 20 anos, para as áreas da saúde e da educação apontando perspectivas pouco promissoras para o desenvolvimento do país. Assim, muitas críticas são feitas diuturnamente ao governo de plantão e em torno da implantação de suas políticas de redução de despesas e aceleração do sucateamento da educação pública, dentre outras áreas das políticas públicas.

Como se não bastasse a redução de investimento público nas referidas áreas, a forma como esse governo buscou implementar nas escolas do país um currículo sem discussão com

a sociedade, é duramente criticada, como por exemplo as discussões pouco democráticas em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Em nota divulgada pela ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – há um firme posicionamento contrário à terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE). Ao fazer alusão à metodologia utilizada para a elaboração da referida BNCC que privilegia especialistas e subalterniza o diálogo com as comunidades escolares, com implicações nos processos de avaliação, de ensino e aprendizagem, na homogeneização das matrizes curriculares, na formação de professores e na autonomia das escolas que se fragilizam com a lógica de centralização que a BNCC instaura na educação escolar, a ANPEd afirma que:

É preocupante também a retomada de um modelo curricular pautado em competências. Esta “volta” das competências ignora todo o movimento das Diretrizes Curriculares Nacionais construídas nos últimos anos e a crítica às formas esquemáticas e não processuais de compreender os currículos. A retirada de menções à identidade de gênero e orientação sexual do texto da BNCC reflete seu caráter contrário ao respeito à diversidade e evidencia a concessão que o MEC tem feito ao conservadorismo no Brasil; A concepção redutora frente aos processos de alfabetização e o papel da instituição escolar na educação das crianças (Nota da ANPEd sobre a entrega da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Conselho Nacional de Educação (CNE), 10/04/2017).

Neste sentido, a política gestada nesse governo é acachapante e apresenta um viés que desqualifica a construção coletiva de educação em desenvolvimento até então em curso. O próprio MIEIB (Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil)<sup>36</sup>, tendo como signatários os 26 fóruns estaduais e o Fórum de Educação Infantil do Distrito Federal, também em nota pública, destacou a não aceitação dessa política de retrocesso. Da referida nota, selecionamos os seguintes pontos defendidos pelo MIEIB: - defesa de que a BNCC deve continuar a ser construída em diálogo com os movimentos sociais e pesquisadores da educação; - reiteração de que sejam assegurados os direitos promulgados na Constituição Cidadã, ECA, LDB (Alterada pela Lei 12.796/2013) e as DCNEI (Resolução CNE/CEB Nº 5/2009), bem como, o que vem sendo discutido democraticamente pela Base Nacional Comum Curricular resultado de um esforço coletivo da área; - defesa do respeito às tramitações e aos prazos do Plano Nacional de Educação e do Conselho Nacional de Educação; - reivindicação para que a legislação seja cumprida e, ao mesmo tempo, que mais

---

<sup>36</sup> O Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB) surgiu em 1999 como movimento nacional em defesa da Educação Infantil, contudo, o encontro articulador para integração dos diferentes fóruns ocorreu durante a 22ª Reunião Anual da ANPEd, em setembro de 1999, em Caxambu, Minas Gerais. Atualmente, o MIEIB é composto por 26 Fóruns Estaduais e 01 Fórum Distrital e defende, em sua carta de princípios, as pautas nacionais e as pautas específicas dos estados e municípios em relação à educação infantil.

crianças tenham acesso a uma educação Infantil de qualidade, de tal modo que sejam evitados retrocessos nessa etapa da Educação Básica (MIEIB, 2016, nota pública).

Ainda conforme divulgado pelo Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), o chamado governo “golpista”, encabeçado pelo atual Presidente da República, busca desqualificar as ações da sociedade civil organizada que luta em prol da educação de qualidade. Assim, após a publicação no Diário Oficial da União, do Decreto Executivo, de 26 de abril de 2017 e da Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, que, respectivamente, desconstrói o calendário da Conferência Nacional de Educação de 2018 (Conae-2018) e desfigura o Fórum Nacional de Educação (FNE), estabelecido pela Lei 13.005/2014 (Lei do Plano Nacional de Educação 2014-2024), entidades preocupadas com a defesa e a promoção do direito à educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todo cidadão e para toda cidadã decidiram se retirar coletivamente do referido Fórum (CONVOCATÓRIA PARA CONSTRUÇÃO DA CONFERÊNCIA NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (CONAPE-2018)).

Dentre outras ações, estas são algumas das mudanças recentes em relação à política de educação em curso no Brasil que impactam diretamente em todas as etapas da educação e, como objeto dos nossos estudos, impactam também nas políticas de educação infantil do país.

#### **1.4. Características do município de Belo Horizonte/MG**

Belo Horizonte está localizada na região Sudeste do país e é a capital do Estado de Minas Gerais. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2015), Minas Gerais possui uma população estimada de 20.869.101 habitantes, em uma área que abrange 586.519,727 quilômetros quadrados, com média de 33,41 habitantes por quilômetro quadrado e a renda per capita por domicílio é de 1.049 reais (IBGE/2015).

A cidade de Belo Horizonte começou a ser povoada em 1701, com a chegada do desbravador João Leite Ortiz. Somente em 1893, o governador Afonso Pena promulgou a Lei para mudança da capital de Ouro Preto para a região de Belo Horizonte e em 12 de dezembro de 1897, a cidade foi oficialmente fundada.

A construção da cidade foi toda planejada pelo engenheiro paraense Aarão Reis, inspirado pelos modelos urbanos de Washington e Paris. Utilizou o traçado geográfico, as avenidas em sentido diagonal, suas ruas com formatos quadriculados,

e suas principais obras de infraestrutura, estabelecimentos comerciais e edifícios públicos estão todos concentrados no limite da Avenida do Contorno, sendo sua arquitetura ainda hoje referência da cidade.

A economia da cidade está voltada para o comércio, que varia do popular para o alto luxo, além da grande variedade de bares que a cidade possui que contribui para a movimentação da sua economia, por isso ganha também o título de “a capital dos barzinhos”. Devido as suas atrações, o turismo é intenso na região e contribui significativamente para a movimentação dos recursos do município (MINAS GERAIS, 2015, p.5).

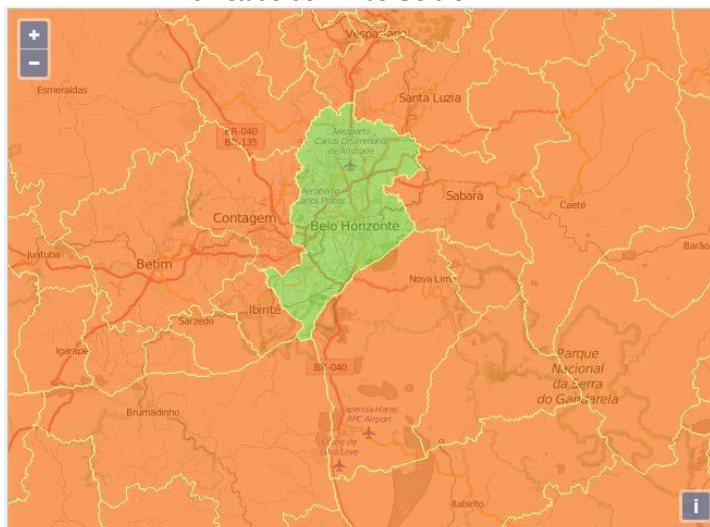
De acordo com as informações do IBGE, Censo de 2010, a população residente em Belo Horizonte era, naquele período, de 2.375.151 habitantes. A área da unidade territorial é equivalente a 331,401 quilômetros quadrados e a densidade demográfica de 7.167,00 habitantes por quilômetro quadrado. Para 2017, de acordo com informações do IBGE/Cidades (acesso em 12 de março de 2018), a estimativa era de 2.523.794 habitantes na capital de Minas Gerais.

No Censo (2010), a população estava distribuída por sexo da seguinte maneira: as mulheres representavam 53,12% e os homens 46,88%. A faixa etária com o maior percentual estava na faixa dos 25 a 29 anos, com 10,1% do total da população.

A partir da leitura destes dados é possível inferir que a base mais estreita representa reflexo na queda da taxa de fecundidade da população belorizontina, assim como no topo há um número reduzido de homens e mulheres idosos. Em relação o aumento da expectativa de vida da população, no Estado de Minas Gerais, no ano 2000 era de 71,8 anos e em 2010 passou para 75,5 anos para ambos os sexos, um aumento de quase 4 anos em uma década. A pirâmide apresenta ainda, na área mais alargada, a população economicamente ativa.

Em destaque, na figura abaixo, a localização do município de Belo Horizonte rodeado pelos municípios que fazem parte da região metropolitana da capital de Minas Gerais:

Figura 2: Localização da cidade de Belo Horizonte no Estado de Minas Gerais



Fonte: IBGE/Cidades

Em 2010, de acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano, as desigualdades sociais no município era da seguinte ordem: 2,85% de toda a riqueza de Belo Horizonte eram destinados aos 20% da população mais pobre, enquanto os 10% mais ricos detinham 48,33% dessa mesma riqueza. Portanto, nota-se na cidade, o alto índice de desigualdade social. Em relação ao Estado de Minas Gerais, os 20% da população mais pobre detinham 3,34% da riqueza e os 10% dos mais ricos, possuíam 45,98% de toda a riqueza do Estado.

De acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal<sup>37</sup> (IDHM/2010), Belo Horizonte ocupa a 4ª posição em relação a outros municípios brasileiros, com o IDHM de 0,810. Interessante destacar que os primeiros lugares estão ocupados por municípios das regiões Sudeste, Centro Oeste e Sul, enquanto os municípios do Norte e Nordeste ocupam as últimas posições no gráfico. Sem dúvida, há estreita relação com a distribuição desigual de renda e socioeconômica do país.

Quadro 3: Classificação de alguns municípios quanto ao IDHM ano de 2010

| Município | Município/Região                     | IDHM (2010)  |
|-----------|--------------------------------------|--------------|
| -         | Brasil                               | 0,727        |
| 1º        | Vitória (ES) – Sudeste               | 0,845        |
| 2º        | Brasília (DF) – Centro Oeste         | 0,824        |
| 3º        | Curitiba (PR) – Sul                  | 0,823        |
| 4º        | <b>Belo Horizonte (MG) – Sudeste</b> | <b>0,810</b> |
| 5º        | Maringá (PR) – Sul                   | 0,808        |
| 6º        | São Paulo (SP) – Sudeste             | 0,805        |
| 6º        | Porto Alegre (RS) – Sul              | 0,805        |

<sup>37</sup> Para ser calculado, o índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) considera três dimensões: a educação, a renda e a longevidade.



|     |                                      |       |
|-----|--------------------------------------|-------|
| 7º  | Rio de Janeiro (RJ) – Sudeste        | 0,799 |
| 7º  | Goiânia (GO) – Centro Oeste          | 0,799 |
| 8º  | São José do Rio Preto (SP) – Sudeste | 0,797 |
| 9º  | Uberlândia (MG) – Sudeste            | 0,789 |
| 10º | Campo Grande (MS) – Centro Oeste     | 0,784 |
| 11º | Recife (PE) – Nordeste               | 0,772 |
| 12º | João Pessoa (PB) – Nordeste          | 0,763 |
| 13º | Salvador (BA) – Nordeste             | 0,759 |
| 14º | Fortaleza (CE) – Nordeste            | 0,754 |
| 15º | Teresina (PI) – Nordeste             | 0,751 |
| 16º | Belém (PA) – Norte                   | 0,746 |
| 17º | Macapá (AP) – Norte                  | 0,733 |
| 18º | Rio Branco (AC) – Norte              | 0,727 |
| 19º | Picos (PI) – Nordeste                | 0,698 |
| 20º | Juazeiro do Norte (CE) – Nordeste    | 0,694 |
| 21º | Santarém (PA) – Norte                | 0,691 |

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil

Também em relação à educação, o IDHM/2010, foi de 0,737 em uma escala de 0 a 1, com ascendência entre os anos de 1991 e 2010. Esse indicador caracteriza uma escolaridade maior para a população da cidade, com mais crianças e jovens nas escolas ou completando os ciclos de escolarização. Desta maneira, o IDHM de Belo Horizonte, entre a década de 1990 e 2010 apresenta o seguinte crescimento, conforme apontado na tabela abaixo:

Tabela 4: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal e seus componentes  
Belo Horizonte – MG – IDHM/Educação

| <b>IDHM Educação</b>                                                | <b>1991</b> | <b>2000</b> | <b>2010</b> |
|---------------------------------------------------------------------|-------------|-------------|-------------|
|                                                                     | 0,406       | 0,617       | 0,737       |
| % de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo                | 47,88       | 58,31       | 70,15       |
| % de 5 a 6 anos frequentando a escola                               | 48,81       | 80,32       | 93,68       |
| % de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental | 51,96       | 77,75       | 90,01       |
| % de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo                   | 28,48       | 56,59       | 65,35       |
| % de 18 a 20 anos com ensino médio completo                         | 20,33       | 38,74       | 52,84       |

Fonte: PNUD, IPEA E FJP

De acordo com os dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, em 2013, a proporção de crianças de 5 a 6 anos que frequentava a escola em Belo Horizonte era de 93,68%. Percebe-se um crescimento considerável nos últimos 20 anos muito em função da luta de setores organizados da sociedade civil. Na atualidade, com a obrigatoriedade recente de universalização do atendimento dessa faixa etária, os dados apontam que no período (2010), menos de 7% das crianças entre 5 e 6 anos estavam fora da escola. Na capital mineira, essas crianças são atendidas nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), nas creches conveniadas (comunitárias e filantrópicas), em escolas exclusivamente de educação

infantil e em turmas de educação infantil que funcionam em escolas do ensino fundamental regular, conforme mapa de distribuição por regional<sup>38</sup>, abaixo:

Figura 3: Informações da Agenda Escolar (2014)  
Dados de 2012



Fonte: Arquivo do pesquisador

#### 1.4.1. A política de educação infantil no Brasil antes e após a promulgação da Constituição Federal (CF)<sup>39</sup>, de 1988

A Educação Infantil no Brasil é marcada por lutas históricas de mulheres, mães, militantes, movimentos sociais organizados, estudiosos, dentre outras pessoas físicas e jurídicas que estiveram e continuam em busca de expansão e melhoria da qualidade e do atendimento das crianças pequenas. Houve visível declínio da precarização do atendimento institucional em creches e pré-escolas e avanços significativos na política pública a partir de dois grandes marcos: a mobilização constante de pessoas e movimentos sociais e também por

<sup>38</sup> Em relação à organização administrativa, a cidade de Belo Horizonte, divide-se em nas seguintes regionais: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. As secretarias regionais subdividem-se em duas grandes áreas: social e urbana, ambas compostas por várias gerências. A Gerência Regional de Educação (GERED) é responsável pela orientação, supervisão e coordenação do funcionamento das escolas municipais, a execução de programas, a aplicação de métodos e processos educacionais e a condução de atividades pedagógicas.

<sup>39</sup> Como ressaltam Campos, Rosemberg e Ferreira (1993), os avanços em relação aos direitos das crianças com menos de 7 anos de idade nesta Constituição Federal foram conquistas de lutas da sociedade civil organizada, pois antes mesmo da instalação da Assembleia Nacional Constituinte, grupos organizados da sociedade civil procuraram sensibilizar os legisladores para as questões relacionadas aos direitos das crianças. De acordo com as autoras, pela primeira vez na história brasileira, uma Constituição faz referências a direitos específicos das crianças fora do âmbito do Direito da Família, definindo, de forma explícita, o direito de atendimento da criança de 0 a 6 anos de idade em creche e pré-escola (CAMPOS, ROSEMBERG e FERREIRA, 1993, p.17).

meio de ordenamentos jurídicos, a saber: a Constituição Federal, de 1988 (CF); o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 (ECA) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN). De acordo com Ramos (2011), a educação infantil só foi efetivamente integrada à educação básica a partir de 1996, após promulgada a atual LDBEN (Lei N°. 9394) que, em seu artigo 4°, preconiza ser de responsabilidade do Estado o dever com a educação escolar pública e que essa será efetivada mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.

O artigo 53, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990) afirma que a criança de até seis anos de idade tem direito à educação em creches e pré-escolas. No Brasil, esse Estatuto representa importante instrumento para fazer avançar o atendimento de crianças pequenas e, dessa forma, em seu período de vigência, as históricas reivindicações da sociedade civil pelo direito à educação de qualidade para a criança pequena alcançaram espaço e legitimidade no debate político e social, mesmo reconhecendo as lacunas no acesso, no atendimento e na qualidade. Assim, é possível afirmar que apesar de se constituírem importantes instrumentos na efetivação de direitos, as leis apenas fazem valer as reivindicações da sociedade organizada e que as lutas sociais e os avanços em forma de leis foram e são essenciais para a ampliação do atendimento à criança de zero a seis anos de idade, em espaços educativos exteriores à família. Esses avanços foram imprescindíveis para que a educação infantil se constituísse como a primeira etapa da educação básica brasileira.

Ainda de acordo com Ramos (2011), dentre as tantas outras lutas travadas por creches no Brasil, pode-se destacar a luta do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB) que, como movimento social suprapartidário, juntamente a outros tantos movimentos sociais, desde 1999, tem atuado na defesa dos direitos das crianças à educação infantil pública, laica, gratuita e de qualidade. Ao longo desse período de intensas atividades, esse Movimento não apenas ampliou a participação dos fóruns estaduais, congregando esforços em busca do fortalecimento de educação infantil como política pública de qualidade, como também se constituiu como importante espaço de formação continuada de seus participantes.

Assim, para os integrantes do MIEIB, reivindicar a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos torna-se tarefa permanente, garantindo a efetiva integração das instituições que atendem crianças de 0 a 6 anos aos sistemas de ensino, pelo direcionamento efetivo e transparente de aportes financeiros, pelo respeito às normas de funcionamento dessas instituições, pelo compromisso de supervisão e, sobretudo, pela exigência de formação adequada dos profissionais de educação infantil com o devido e consistente embasamento conceitual (MIEIB, 2002).

Na mesma pesquisa de mestrado, Ramos destaca também que os avanços e conquistas obtidos para o campo da educação infantil no Brasil não são dádivas governamentais, ainda que, como destacam Silva e Vieira (2008), hoje, cada vez mais, governos e organizações não governamentais – muitas delas apoiadas por organismos internacionais – têm se mobilizado no sentido de assegurar a oferta das condições objetivas para que a educação infantil deixe de ser uma política de assistência e se integre à Política Nacional de Educação. Essas conquistas são frutos da intensificação das lutas, dos debates e da mobilização da sociedade civil organizada, embora ainda não representem a superação dos desafios que permeiam essa etapa da educação básica.

Deste modo, as ambiguidades e a história de precariedades da educação de crianças pequenas, especialmente a educação destinada aos filhos e filhas das camadas populares, revelam facetas que expressam os inúmeros desafios que já foram superados e os que ainda precisam ser equacionados. Assim, apoiado em estudos produzidos no campo da educação, de modo mais minucioso, da educação infantil, é possível elencar alguns elementos que contribuíram para a compreensão do processo histórico que culminou na elaboração do modelo institucional desse atendimento vigente hoje na esfera pública, com forte tendência futura de tornar-se, novamente, apêndice da educação básica, contudo, por meio da incansável luta dos movimentos sociais por creches e pré-escolas, as instituições que surgem para suprirem a ausência desse atendimento ainda estão estritamente vinculadas ao mercado de trabalho e à mão de obra feminina:

Ao acompanhar a trajetória de incorporação das creches na política social brasileira, Vieira (1986) demonstra que a oferta de creche foi a resposta dada por alguns setores da sociedade, especialmente aqueles ligados ao empresariado no início do século XX, às reclamações da população. Era a forma de resolver, de maneira precária, um problema que assolava as famílias, em especial as mães, que necessitavam contribuir, financeiramente, com o sustento da casa e dos filhos (RAMOS, 2011, p.38).

De acordo com Vieira (1986), o setor têxtil foi o primeiro a ocupar a força de trabalho das mulheres em grande escala e é nessa indústria que surgem as primeiras formas de assistência aos filhos das trabalhadoras. O aparecimento de creches nas empresas inicia na última década do século XIX e surge por iniciativa de proprietários das indústrias que necessitavam da mão de obra feminina em suas fábricas. Alguns empresários, conhecidos como “pais dos pobres”, dentre outras concessões, com as devidas deduções nos vencimentos de seus operários, forneciam creches, jardins de infância, armazéns, igrejas, restaurantes de

companhias, casas e assistência médica – como forma de complementar a baixa remuneração dos trabalhadores.

Segundo Vieira (1986), o Departamento Nacional da Criança (DNCR)<sup>40</sup>, criado em 1940, e a Legião Brasileira de Assistência (LBA)<sup>41</sup>, criada em 1942, foram as instituições que mais de perto cuidaram das questões relacionadas às creches. O DNCR centralizou a política de assistência à mãe e à criança no Brasil por mais de 30 anos e a atuação mais significativa da LBA na área de creches foi o lançamento do Projeto Casulo<sup>42</sup>, em 1977. Tanto uma instituição quanto a outra funcionavam basicamente como repassadoras de recursos para as creches.

As creches, nesse período, tidas como “um mal-necessário”<sup>43</sup>, apesar de apresentarem problemas de ordem organizacional, desajustamento moral e econômico, eram indispensáveis para a liberação das mulheres de classes populares para o exercício de atividades remuneradas fora do âmbito familiar.

O Estado reconhecia que, apesar de todos os problemas no funcionamento, as creches representavam condições indispensáveis à sobrevivência das crianças, sendo indispensáveis para a manutenção das mães no trabalho. Por outro lado, a expansão do atendimento às crianças só se efetivava mediante a filantropia, através de indivíduos possuidores de fortuna ou por iniciativa de instituições particulares. A partir da década de 1960, começou a esboçar um conceito mais positivo do atendimento às crianças feito pelas creches. Ainda assim, esses espaços eram vistos como um lugar de compensar carências. Em 1969, o Ministério do Trabalho, através do Departamento Nacional de Segurança e Higiene do Trabalho (DNSHT) estabeleceu normas para a instalação de creches nos locais de trabalho e para a realização de convênios com creches distritais. No entanto, passados mais de 15 anos, uma pesquisa realizada pelo Conselho Estadual da Condição Feminina de São Paulo constatou que das 60.000 empresas paulistas que se enquadravam na exigência legal, apenas 38 mantinham creches nos locais de trabalho (RAMOS, 2011, p.39).

---

<sup>40</sup>O DNCR foi extinto em 1970 e durante a sua existência foi considerado o supremo órgão de coordenação das atividades relativas à proteção à infância, à maternidade e à adolescência.

<sup>41</sup>Em 1974 essa instituição foi absorvida pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS). Em 1991, sob a gestão de Roseane Collor, foram feitas inúmeras denúncias de desvios de dinheiro dessa instituição e em 1995 ela foi extinta, no primeiro dia do governo Fernando Henrique Cardoso.

<sup>42</sup>O objetivo do Projeto Casulo era o de atender o maior número de crianças com reduzido custo operacional para proporcionar às mães tempo livre para o ingresso no mercado de trabalho.

<sup>43</sup>Livia Maria F. Vieira (1986), em sua dissertação de Mestrado, apresenta uma discussão aprofundada sobre essa questão.

Somente com a Constituição Federal de 1988, nomeadamente reconhecida como Constituição Cidadã, o Brasil começou um processo de transferência de responsabilidade quanto ao atendimento e educar e cuidar da primeira infância para o quadro da educação. Para Nunes, Corsino e Didonet (2011),

Com a Constituição Federal de 1988, o Brasil começou um processo de transferência de responsabilidade quanto ao atendimento de educar e cuidar da primeira infância para o setor educacional. De acordo com esses autores, essa Constituição apresenta como característica a ênfase no estabelecimento de políticas públicas universais, a concepção de educação como um direito de todas as crianças desde o nascimento e a concepção de criança cidadã, sujeito de direitos, cujo o desenvolvimento é indivisível. Estabelece como dever do Estado garantir a educação de 0 a 5 anos de idade, no sistema formal institucional, e afirma a educação infantil como a primeira etapa da educação básica. Com base nessa definição, novos marcos legais são estabelecidos, com vista ao processo de integração das creches e pré-escolas ao setor educacional, dentre os quais se destacam: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999), Plano Nacional de Educação (2001) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006) (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p.7).

Para esses autores, uma das consequências de integrar o atendimento da primeira infância ao setor educacional é a afirmação da educação infantil como um dever de Estado, assegurando uma educação pública de qualidade e como direito das crianças. Tal prerrogativa efetiva o reconhecimento da criança como cidadã de direito e de fato, como sujeito sócio-histórico e cultural, cujo desenvolvimento se dá de forma integral nos aspectos físicos, emocionais e cognitivos (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p.8).

Contudo, é necessário reiterar que está em curso no país uma série de retiradas de direitos da população e tais medidas impactam diretamente na educação e nas políticas públicas de atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade que frequentam a Educação Infantil. Neste sentido, se as lutas sociais representaram avanços e conquistas, com as políticas atuais e as novas regulamentações legais, há, também na esfera da Educação Infantil, inúmeros retrocessos, como por exemplo em artigo, o noticiado pela Gazeta do Povo, em 04 de março de 2018, com o título de “Um triste recuo para a educação infantil em Curitiba”. De acordo com a publicação, “O Conselho Municipal aprovou, em 22 de fevereiro, uma deliberação que anuncia um enorme retrocesso para a educação infantil pública na capital, pois o texto aprovado flexibiliza a regra de ingresso de profissionais para atuarem na educação infantil dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da rede pública, possibilitando que pessoas sem formação mínima, conforme exigido em lei, possa atuar como

professores da Educação Infantil – conquista efetivada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996. O artigo finaliza afirmando que

Flexibilizar a regra de ingresso de profissionais para atuarem na educação infantil é retroceder no respeito aos cidadãos e cidadãs curitibanos que têm menos de 5 anos. Não faz sentido uma cidade que tem uma história de atendimento de qualidade na sua rede de ensino economizar na vida das crianças. É preciso que o Conselho Municipal de Educação reveja a posição, é urgente e necessário que a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba reconsidere o apoio a esta decisão e que se afirme o compromisso com a qualidade da educação municipal (GAZETA DO POVO, do dia 04/03/2018).

Assim, como é possível depreender desse reportagem, a organização e a luta popular são ações imprescindíveis que poderão garantir que medidas como essa veiculada acima, não constituam lugar-comum na agenda das secretarias municipais de educação em todo o país, contribuindo, dessa maneira, para evitar que expandam as medidas de retiradas de direitos das crianças de zero a cinco anos de idade.

#### **1.4.2. A educação infantil em Belo Horizonte**

Como em outros municípios brasileiros, na região metropolitana de Belo Horizonte, a criação de creches comunitárias, filantrópicas e confessionais, ocorreu de modo paulatino, impulsionado pela necessidade de proteção, cuidado e educação das crianças e em decorrência do ingresso das mulheres/mães no mercado de trabalho. De acordo com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil do município (2013), o final da década de 1970 e a década de 1980 houve maior crescimento dessas instituições que, de acordo com o contexto do período, acompanhou o aumento da situação de pobreza da população, ocasionando um quadro de exclusão social e de lutas por melhores condições de vida das comunidades vulneráveis. Nessa perspectiva assistencialista, a existência dessas instituições significava, em grande medida, um funcionamento precário, em condições inadequadas, em locais improvisados, sem materialidade e profissionais qualificados, contudo “esta era a única forma de atendimento às famílias que necessitavam garantir inserção no mercado de trabalho, visando seu sustento [e de suas família] (BELO HORIZONTE, 2013, p.21). Assim, a premência por melhores condições no atendimento dessas crianças e, de acordo com o quadro de precariedades, surgem, então, vários movimentos em defesa da qualidade do atendimento em creches por todo país. Em Belo Horizonte, em 1986, foi criado o Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC) que, junto à Prefeitura Municipal, representava (e ainda representa) as creches filantrópicas, comunitárias e confessionais que atendiam crianças de zero a cinco anos de idade (BELO HORIZONTE, 2013, p.22).

Ainda de acordo com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil:

Ao longo da história da cidade, a demanda por atendimento na Educação Infantil continuava crescente. Assim, as comunidades e instituições religiosas foram se organizando e multiplicando a criação de creches que passaram a cumprir o papel do Estado e serem co-financiadas por ele, através de convênios. Mesmo quando surgiu o atendimento público às crianças de quatro a seis anos, ele se dava apenas em jornada parcial – manhã ou tarde – ao passo que as creches ofertavam atendimento de horário integral às crianças (BELO HORIZONTE, 2013, p. 21).

Como anteriormente explicitado, somente com a Constituição Federal, de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, as creches e pré-escolas tiveram reconhecimento como instituição de ensino e passaram a integrar os sistemas educacionais brasileiros. Ainda que a educação infantil não tivesse caráter obrigatório, houve avanço significativo, pois na sequência da aprovação da lei maior do país, passou a ser designada como a primeira etapa da educação básica e foi estabelecido o compromisso e os deveres do Estado com a educação de crianças com menos de seis anos de idade (Brasil, Constituição Brasileira, artigo 208, inciso IV, 1988). Apesar desses avanços, contudo, de acordo com Dalben et al. (2002), o município apresentava fragilidade na oferta de creches e pré-escolas, pois ao definir as atribuições dos entes da federação, o Estado deixou de oferecer vagas para as crianças da pré-escola (crianças de quatro a seis anos de idade) e a prefeitura não assegurou, na capital mineira, como previsto na forma da lei, o atendimento de todas as crianças dessa faixa etária, pois,

Até 1997, a rede estadual de ensino em Belo Horizonte era a principal responsável pela oferta pública de pré-escola na capital. Nas escolas da rede estadual estavam matriculadas aproximadamente 20.000 crianças de quatro a seis anos, enquanto que nas escolas municipais apenas 5.000 eram atendidas. A partir daquele ano, iniciou-se um processo intenso de retração da oferta estadual, sem que houvesse aumento da oferta municipal. No quadro do atendimento à Educação Infantil, a oferta privada superava persistentemente a oferta pública de pré-escola, sendo que somente nas escolas privadas (particulares, comunitárias ou filantrópicas) as crianças menores de quatro anos eram atendidas (Vilanova, 2010, p. 17, *apud* Dalben et al., 2002).

O mesmo entendimento é ratificado por Silva (2002) ao afirmar que após a promulgação da LDBEN, o município de Belo Horizonte continuou investindo no Ensino Médio, mesmo não tendo a obrigação definida por lei, ao passo que a Secretaria de Estado da Educação (SEE/MG), reduziu drasticamente as turmas do pré-escolar, alegando o cumprimento da referida LDBEN, priorizando recursos para o ensino fundamental e médio (RODRIGUES DA SILVA, 2002, p.101). Para essa mesma autora,

Após uma década da promulgação da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, muito pouco foi contemplado em termos de políticas de educação infantil. O município não implementou creches públicas, mantendo uma política de conveniamento com as instituições comunitárias e filantrópicas. A educação pré-escolar, oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, atende a um pequeno número de crianças diante da necessidade do município. Só a partir de 1998 foram feitos recenseamentos mais precisos sobre crianças em idade de frequentar creche e



pré-escola em Belo Horizonte. No entanto, até o ano 2000 não houve ampliação do atendimento à criança pequena (RODRIGUES DA SILVA, 2002, p.102).

Em 2002, por meio da Portaria 056, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte criou um grupo de trabalho para viabilizar estudos, elaborar e apresentar proposta de expansão e funcionamento da educação infantil para Belo Horizonte e, após vários exercícios e propostas, a forma encontrada para a ampliação da educação infantil na cidade foi a criação das Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs), que, inicialmente estariam vinculadas a uma escola municipal do ensino fundamental. Também foi aprovada a proposta de realização de concursos públicos para o provimento do cargo de educador infantil, conforme Lei Municipal nº 8.679/2003 (BELO HORIZONTE, 2010, p.31).

Os espaços das UMEIs foram projetados por arquitetos, engenheiros e pedagogos, para atender às especificidades e necessidades das crianças pequenas. Um projeto arrojado, orientado pela concepção de criança e educação defendida na RME, implementado pelo Núcleo de Execução de Projetos Especiais – Educação Infantil, da Superintendência de Desenvolvimento da Capital (NEPEI/SUDECAP).

Estes espaços foram concebidos como um elemento educativo, mas para além do projeto arquitetônico seria necessária uma ocupação organizada e a implementação de uma proposta pedagógica que realmente concebesse a criança como um sujeito competente, que constrói conhecimentos a partir das inúmeras interações que realiza com o meio físico e social, planejadas intencionalmente pelos professores e educadores.

As primeiras UMEIs começaram a funcionar em 2004. Até dezembro de 2012, 67 UMEIs estavam em funcionamento na cidade (BELO HORIZONTE, 2010, p.32).

Ao ser inaugurada a primeira Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI), a cidade de Belo Horizonte passou, então, a atender crianças de zero a três anos de idade e ampliou, sobremaneira, as vagas para as crianças de 4 e 5 anos de idade, com critérios específicos para as matrículas das crianças, priorizando, assim, as crianças mais vulneráveis, conforme quadro 3 a seguir:

Quadro 4: Critérios para atendimento das crianças e distribuição de vagas

UMEIs de Belo Horizonte

| Percentual de vagas | Destino                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 70%                 | Crianças em situação de vulnerabilidade social cujas famílias se inscreveram. Essas vagas são definidas pelo Núcleo Intersecretorial Regional (NIR), composto por integrantes das Secretarias de Políticas Sociais, Saúde, Assistência e Educação, que após análise das fichas de inscrições das famílias estabelecem aquelas mais vulneráveis |
| 10%                 | Sorteio público para as famílias que residem ou trabalham numa distância de até um quilômetro da UMEI.                                                                                                                                                                                                                                         |
| 20%                 | Sorteio público geral de todo o restante das inscrições feitas para a UMEI.                                                                                                                                                                                                                                                                    |

Fonte: Critérios adotados para a distribuição das vagas nas UMEIs em conformidade com dados apresentados pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

A ampliação do atendimento exigiu a criação do cargo de educador infantil, com ingresso por meio de concursos públicos. Contudo, houve muitas tensões em torno da desvalorização dos profissionais da educação infantil que desde a criação do referido cargo pleiteiam isonomia com os demais professores da rede municipal de educação de Belo Horizonte. Mércia de Figueiredo Noronha Pinto (2009) afirma que desde a criação das UMEIs e do cargo de educador infantil existe no cotidiano do trabalho realizado pelos educadores infantis, um incômodo com relação às carreiras diferenciadas para essa etapa da educação básica em relação à carreira de professor do ensino fundamental. Esses conflitos se agravaram porque havia profissionais das carreiras de educador e de professor atuando na mesma escola, exercendo a mesma função, com salários diferenciados. Além disso, os educadores das UMEIs eram dirigidos por professores das escolas municipais e não por seus pares. Segundo Pinto (2009), a desvalorização profissional vinculada aos demais fatores acima elencados, foram preponderantes para que entre 2004 e 2007 constata-se inúmeros pedidos de exoneração. Segundo o sindicato da categoria, o índice de exoneração nestes primeiros quatro anos de existência das UMEIs foi em torno de 40%, gerando descontinuidade do trabalho e problemas para a execução da política de atendimento da Secretaria Municipal de Educação. Para Vilanova (2010), a definição do formato da carreira do educador infantil estabelecia estreito vínculo com a questão financeira, com fervorosos debates sobre a equiparação salarial entre educadores e professores que atuam no ensino fundamental, constituindo um dos pontos mais polêmicos da política de atendimento à educação infantil no município. Essa autora enfatiza ainda que o Programa Primeira Escola trouxe avanços significativos na expansão do atendimento à educação infantil.

De acordo com Reis (2012), logo após a inauguração das primeiras UMEIs, em 2004, o município atendia 2.400 crianças de três a seis anos de idade e em 2011 esse atendimento passou a ser 20.956 crianças e esse atendimento era realizado por 63 UMEIs, 13 escolas municipais de educação infantil e 29 escolas com turmas de educação infantil (REIS, 2012, p.20). Esse autor destaca, que a Prefeitura de Belo Horizonte optou pela política de ampliação da rede de UMEIs em Belo Horizonte, via parceria Público Privado. Para ele, a necessidade em atender a demanda por vagas na educação infantil e garantir às crianças o direito ao atendimento educacional, a SMED optou pela ampliação do número de UMEIs por meio da Parceria Público Privada (PPP). Desta maneira, o objetivo é construir 32 novas UMEIs, sendo trinta novas edificações e duas reconstruções. Em seus dados, Reis afirma que a construção de um prédio para abrigar uma UMEI tem o custo aproximado de dois milhões e meio de reais e, se se considerar os valores destinados aos custos administrativos e de aquisições ou

desapropriações de terrenos, o valor final pode superar a cifra de cinco milhões de reais (REIS, 2012, p.22). Como resultado dessa parceria chamada de inovadora, a Construtora Odebrecht em release de 18/08/2014, comemora o novo modelo na área da educação e afirma que:

Do total, serão construídas 46 Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis) e cinco Escolas Municipais de Ensino Fundamental (Emefs). As novas escolas seguem sendo construídas pela Odebrecht Infraestrutura, com o mesmo modelo arquitetônico que vinha sendo utilizado nas outras 37 Umeis do projeto. São 1.100m<sup>2</sup> de área construída, com salas de aula, cozinha, refeitório, biblioteca, sala multiuso, berçário e fraldário. A operação de todas as escolas da PPP permanece sob a responsabilidade da Odebrecht Properties, que oferece os serviços administrativos, tais como portaria, limpeza, jardinagem, lavanderia e manutenção. Os professores e o acompanhamento pedagógico, assim como as cantinas das escolas, continuam sendo responsabilidades da prefeitura de Belo Horizonte e da Secretaria Municipal de Educação (COMUNICAÇÃO/RELEASES, CONSTRUTORA ODEBRECHT, 18/08/2014).

De acordo com os Resultados Finais do Censo Escolar do ano de 2014, apresentados pelo Ministério da Educação/INEP, o quadro de matrículas na educação infantil em Belo Horizonte (quadro 4) foi o seguinte:

Quadro 5: Resultados finais do Censo Escolar 2014 – Minas Gerais

| Município      | Dependência  | Educação Infantil |               |
|----------------|--------------|-------------------|---------------|
|                |              | Creche            | Pré-Escola    |
| Belo Horizonte | Estadual     | 0                 | 0             |
|                | Federal      | 0                 | 0             |
|                | Municipal    | 9.912             | 15.713        |
|                | Privada      | 28.341            | 29.756        |
|                | <b>Total</b> | <b>38.253</b>     | <b>45.469</b> |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor, em conformidade com dados do site MEC/INEP - acesso 10/03/2018

Já em conformidade com o informativo da Prefeitura Municipal de Educação, do dia 28/02/2018, publicado no portal da Educação, na seção Educação Infantil, os atuais mandatários do executivo municipal afirmam que a oferta para o atendimento das crianças de 4 e 5 anos de idade está universalizada e a Prefeitura trabalha para estender o atendimento às crianças entre zero e três anos de idade. Também na seção Notícias – PBH cria 10 mil novas vagas para Educação Infantil em 2018, publicada em 04/12/2017, o prefeito municipal anunciou a ampliação de 10 mil novas vagas para a educação infantil no ano de 2018, alcançando a marca de 17 mil novas vagas criadas no período de um ano (fevereiro de 2017 a fevereiro de 2018). Sobre essa questão, a atual Secretária Municipal de Educação, professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, afirmou que esse aumento é uma verdadeira revolução na educação infantil de Belo Horizonte.

Toda a ampliação feita nesse período foi possível sem a necessidade de construção de novos espaços. Em 2017, o foco foi o aproveitamento de salas disponíveis nas próprias Unidades Municipais de Educação Infantil (Umeis) e creches parceiras, além da reabertura de unidades, como a Umei Pedro Lessa, na Pedreira Prado Lopes, que ficou fechada por dois anos. Para o ano que vem, serão abertas novas turmas em escolas municipais, além de ser readequado o atendimento nas unidades existentes, tendo como prioridade o atendimento de crianças de quatro e cinco anos (BELO HORIZONTE, 04/12/2017).

Diferentemente do prefeito anterior, Márcio Lacerda – partidário das privatizações de instituições públicas – o atual prefeito, Alexandre Kalil, desde a campanha política que o elegeu prefeito da capital, afirmou que não iria aplicar recursos públicos em novas construções, mas otimizaria o que já havia sido construído no município. Dessa maneira, para a criação dessas novas vagas, a Prefeitura de Belo Horizonte readequou os prédios existentes e remanejou crianças para as escolas municipais do ensino fundamental já existentes. De acordo com a Secretária Municipal, o objetivo era atender 100% dos cadastros das crianças de quatro e cinco anos de idade e 89% dos cadastros das crianças de três anos. Uma parte dessas crianças que, antes desta iniciativa, era atendida em tempo integral passaria, então, a receber atendimento em tempo parcial, acarretando, assim, a diminuição de uma hora para as crianças matriculadas em tempo integral, causando descontentamento às famílias atendidas nestas instituições. Tal estratégia conta com a adaptação das turmas em salas de 31 escolas do ensino fundamental e, conforme anunciado, a iniciativa não prevê a construção de novos prédios.

Em 2017, de acordo com o mesmo informativo, a educação infantil em Belo Horizonte era ofertada em 131 UMEIs e 26 escolas. Para o ano de 2018, será ofertada em 31 escolas da rede municipal de educação. Segundo dados do Censo Escolar, a rede própria e a rede conveniadas, juntas, atendiam cerca de 61 mil crianças. Em 2017, o número subiu para 68 mil e para o ano de 2018, serão atendidas mais dez mil novas crianças de zero a cinco anos de idade (BELO HORIZONTE, 04/12/2017).

## **2. As três escolas investigadas: Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil), Instituto Pedagógico Lewis Carroll e Escola Maternal Paulo Freire (Colômbia)**

## 2.1. A pesquisa em Belo Horizonte: mudança de instituição

Em Belo Horizonte, o encaminhamento de pesquisadores para as escolas de educação infantil do município está sob a responsabilidade da Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI). Assim, os pesquisadores que optam por investigar a educação infantil no município devem, antes, encaminhar solicitação para a referida gerência e essa se encarrega de indicar a instituição em que a pesquisa deverá ser realizada. Após fazer tal solicitação, a GECEDI encaminhou-me para uma UMEI na região do Barreiro que estabelece vínculos também com algumas instituições italianas de educação infantil. Assim, com o devido encaminhamento, no final de 2015, ao procurar a escola, todos os acertos foram feitos no sentido de investigar o trabalho de um professor do sexo masculino que estava na docência de crianças de cinco anos de idade daquela instituição – já que, inicialmente, a docência masculina na educação infantil era o meu objeto de estudos. Contudo, no início da pesquisa de campo e do ano letivo de 2016, ao retornar à instituição para o começo dos trabalhos, fui informado que o professor havia trocado o turno e, conseqüentemente, a idade das turmas: passou a trabalhar com crianças de dois anos de idade.

Mesmo considerando estas mudanças, durante duas semanas fizemos a tentativa de realizar a pesquisa de observação naquela instituição de educação infantil. Entretanto, foi necessário considerar também que, na Colômbia, as turmas a serem observadas, em pesquisa contrastiva, seriam de crianças de cinco anos de idade e, desse modo, no início do mês de março de 2016, transferimos a nossa investigação – conforme solicitação encaminhada à GECEDI – para a Escola Bartolomeu Campos de Queirós<sup>44</sup> – mesmo contrariando a recomendação da gerente da GECEDI<sup>45</sup>.

---

<sup>44</sup> Inicialmente, essa instituição foi nomeada, na pesquisa, com o nome fictício de Escola de Dante, pois as vivências do pesquisador em seu interior acarretaram sentimentos diversos que remeteram, de alguma maneira, em menor medida, aos sentimentos vividos por Dante, em “A Divina Comédia”. A relação com as crianças apesar de propiciarem momentos de afeto, aprendizagens, trocas e cumplicidade; com a vice-diretora não se deu do mesmo modo. No meio da pesquisa ela explicitou rechaçamento do pesquisador daquele espaço com a alegação de que a pesquisa somente estava ocorrendo ali em função de indicação da Secretaria Municipal de Educação. Assim, sem dúvida, o trabalho investigativo tornou-se mais exaustivo do que deveria. Por esse motivo, a escolha inicial do nome da escola fazia referência ao autor italiano Dante Alighiere (1265/1321), na tentativa de ilustrar, de modo alegórico, as fases da pesquisa (paraíso, purgatório e inferno). Contudo, ao discutir a investigação com meu grupo de pesquisa (GEPSA/UFMG), logo após a produção do material empírico nas diferentes escolas (Brasil/Colômbia), a avaliação foi a de enfatizar o olhar das crianças sobre a realidade vivenciada evitando, dessa maneira, dar ênfase aos aspectos subjetivos que envolveram a investigação. Contudo, ao extrair da tese o nome Escola de Dante e nomeá-la de Escola Bartolomeu Campos de Queirós esta escolha também não se deu por mero casuísmo. Pela palavra, o escritor mineiro dialoga com o sentimento das crianças e com os sentimento-criança que habita o adulto. Para esse magnífico tecelão de imagens e de sonhos, como é

Para a tomada dessa decisão, de troca de instituição, usamos os seguintes critérios: na Escola Bartolomeu Campos de Queirós havia um professor do sexo masculino<sup>46</sup> na docência de crianças de quatro e cinco anos de idade. Ao procurá-lo, esse professor demonstrou, prontamente, disposição para contribuir com a investigação e sensibilidade para acolher as questões inicialmente colocadas no projeto de pesquisa, assinando prontamente o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Como professor de apoio, na instituição, ele atuava com crianças de quatro e cinco anos de idade. Já no primeiro encontro com as crianças de quatro anos de idade, fui acolhido calorosamente por elas que, ao cumprimentar-me, vieram ao meu encontro, abraçaram as minhas pernas e, em função do grande número de meninas e meninos, agarrados em mim, não foi possível ficar de pé. Caimos todos juntos. O professor, com largo sorriso, solicitou, então, que as crianças se comportassem e voltassem aos seus lugares. Desse primeiro dia até o final da observação participante na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, a pesquisa que, anteriormente, seria realizada apenas na turma de crianças de 5 anos de idade, passou a ter as crianças de 4 anos também como protagonistas. No entanto, ao longo da observação participante e da produção do material empírico, foi possível compreender que ser professora ou professor na educação infantil apresenta entendimentos diferenciados para os adultos, conforme apresentado em minha dissertação de mestrado<sup>47</sup>, contudo, esse entendimento não se dá de igual maneira para as crianças. Para essas, a relevância não se vincula ao gênero do docente, mas às formas de relacionamentos que são estabelecidas entre adultos e crianças. No caso de nossa pesquisa, foi possível perceber formas explícitas e implícitas de resistência de meninas e meninos frente à regulação dos adultos e esses ao regularem as crianças são também regulados por elas.

## **2.2. A escola brasileira: “Escola Bartolomeu Campos de Queirós”**

A Escola Bartolomeu Campos de Queirós está localizada na região do Barreiro e, antes de ser uma instituição vinculada diretamente à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, era uma creche conveniada com o executivo da capital mineira. De acordo com dados do INEP, em 2015, atendia 333 crianças em 24 turmas, sendo que dessas, 05 turmas eram de

---

caracterizado por Edmir Perrotti, no livro *Indez* (1994), “as palavras sabem muito mais longe” (QUEIRÓS, 2003).

<sup>45</sup> A gerente avaliou que poderia não ser prudente realizar a pesquisa na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, pois segundo ela, desconhecia a proposta política pedagógica da instituição.

<sup>46</sup> Trata-se do professor José – nome fictício, conforme previsto pelo Comitê de Ética na Pesquisa (COEP).

<sup>47</sup> Trata-se da dissertação intitulada “Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de educação de Belo Horizonte”, defendida em maio de 2011, na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

tempo integral. No ano seguinte (2016), a escola contava com o seguinte quadro de funcionários: 01 diretora e 01 vice-diretora atuando na escola-polo, 01 vice-diretora atuando na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, em tempo integral, 03 coordenadoras (04 cargos), 01 auxiliar de secretaria, 37 professores, 02 porteiros, 06 auxiliares de apoio à inclusão, 05 cantineiras, 06 faxineiras, 04 auxiliares de apoio à educação infantil e 01 artífice.

A pesquisa foi realizada nessa escola no período de março a dezembro de 2016, em uma turma composta por crianças de 04 anos e em outra composta por crianças de 05 anos de idade, perfazendo um total de aproximadamente 190 horas de observação. Durante o primeiro semestre do ano letivo (2016), a observação participante ocorria de três a quatro vezes por semana, no horário em que o professor José (na função de professor de apoio) passava por estas duas turmas e também nos momentos em que a regência da turma estava sob a responsabilidade da professora-referência. Nestes primeiros meses, conforme previsto no projeto aprovado no Doutorado Latino-Americano, da UFMG, o foco ainda estava voltado para as relações estabelecidas entre esse professor do sexo masculino com as crianças e vice-versa, pois a ideia inicial era realizar uma investigação sobre a presença de professores homens na educação infantil, na perspectiva de meninas e meninos. Contudo, ao observar as interações das crianças com os demais adultos da instituição (em especial, com as professoras-referências das duas turmas) foi possível perceber que as crianças não faziam distinções de gênero em relação aos professores. Assim, a principal razão de mudar o objeto de pesquisa, foi pelo fato de a UMEI apresentar imbricações fortemente relacionadas às regulações das crianças e, ao mesmo tempo, as maneiras diversificadas de meninas e meninos “driblarem” tais regulações, constituindo, dessa maneira, a dialética *regulação e resistência*. Ou seja, se inicialmente, na busca por uma instituição de educação infantil no município, foram consideradas as implicações que a presença de professores do sexo masculino acarretam nesses espaços de educação e de cuidado, no decorrer das observações na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, desde o início dos trabalhos de campo, foi registrada, de maneira bastante evidente, a forte regulação de adultos sobre meninos e meninas e suas reações e produção de sentidos diante de tais regulações.

Apesar das questões relacionadas às discussões de gênero masculino na educação de crianças de zero a cinco anos de idade serem relevantes para o pesquisador e figurarem, em princípio, como a pergunta-chave da pesquisa, tais questões não foram determinantes, naquele contexto em razão de o material empírico produzido no campo de investigação evidenciar a presença de regulação institucional pelos adultos, fenômeno que, paulatinamente foi sendo

incorporado como possibilidade de constituir-se em principal objeto do presente estudo. Se de um lado, essa regulação se dava de modo marcante; de outro, as crianças não deixavam de exercer os papéis de agente ativo, se contrapondo, em algumas vezes, de modo explícito e em outras, de modo implícito, ora contestando verbalmente, ora desacatando a autoridade dos adultos e exercendo ações contrárias aos comandos dos mesmos, constituindo, dessa maneira, formas explícitas e, em outros, formas implícitas de resistência. Ao considerarmos essas questões, a mudança do foco de investigação se concretizou e a dialética regulação/resistência passou a se configurar como o principal foco desta pesquisa.

Em Belo Horizonte, até dezembro de 2017, as UMEIs eram administrativamente vinculadas a uma escola de ensino fundamental – intituladas de escola-polo. Apesar de cada instituição de educação infantil ter “certa” autonomia, a direção dessa escola municipal de ensino fundamental é quem se responsabilizava, em parceria com a vice-diretora da UMEI, pela administração das duas instituições. Indispensável afirmar que a manutenção desse vínculo entre uma instituição e outra era meramente motivada pela economia de investimentos e recursos financeiros<sup>48</sup>.

Atuo como professor da Rede Municipal de Belo Horizonte desde o ano de 2002, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), da escola-polo agregada à Escola Bartolomeu Campos de Queirós, tendo passagens também na educação infantil da mesma rede. Como afirmado anteriormente, a Gerência de Coordenação da Educação Infantil, havia proposto a realização da pesquisa em outra UMEI, no entanto, por mudanças de turno e turma do professor escolhido para ser sujeito da pesquisa, foi necessário buscar outra escola para realizar a investigação.

Na gestão do prefeito Márcio Lacerda (2009 a 2016), uma das políticas adotadas pela SMED era realizar intervenções nas escolas municipais que apresentassem problemas relacionados à gestão. Assim, a própria secretaria indicava pessoas para assumirem as direções dessas escolas substituindo, assim, os gestores eleitos democraticamente. Após muitas investidas por parte do poder executivo em realizar intervenção na Escola Bartolomeu Campos de Queirós e na escola-polo, em abril de 2016, um grupo de profissionais e pessoas da comunidade (lideranças, pais, estudantes, funcionários vinculados ao caixa escolar) estiveram na Secretaria de Educação com o objetivo de impedir essa intervenção. Nesta

---

<sup>48</sup> Importante destacar que com a chegada da nova secretária municipal de educação, professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, na SMED, no início de 2017, havia previsão de desvincular as UMEIs das escolas-polo e transformá-las em Escolas Municipais de Educação Infantil.



reunião, uma das professoras da Escola Bartolomeu Campos de Queirós discorreu sobre os inúmeros problemas internos acarretados por falta de investimento e de estrutura naquela instituição.

O resultado dessa investida foi a não compreensão por parte da vice-diretora que, mesmo ausente da reunião ocorrida na Secretaria Municipal de Educação, avaliou negativamente as intervenções feitas em nome da escola e o impacto dessa ação resvalou também na pesquisa, pois houve alteração no trato e no comportamento da vice-diretora<sup>49</sup>. Contudo, ficou acertado entre a SMED e essa equipe que seria dado uma nova chance aos diretores eleitos antes de realizarem intervenções nas duas instituições (escola polo e UMEI). Na mesma semana, a equipe de acompanhamento da SMED esteve na Escola Bartolomeu Campos de Queirós e, efetivamente, comprovou as denúncias feitas pela professora da UMEI.

Como se não bastassem os problemas relacionados à infraestrutura e ausência de recursos físicos para o funcionamento da Escola Bartolomeu Campos de Queirós, no período de realização da pesquisa, a instituição foi invadida e roubada algumas vezes. Além de depredação da parte física, os invasores levaram inúmeros objetos de uso das crianças. Entretanto, esta ocorrência não é um fato isolado na cidade. Segundo o sindicato da categoria, como a PBH trocou os porteiros e os vigias por vigilância eletrônica, há arrombamentos e roubos em várias UMEIs e escolas do município desde essa troca.

Nesta escola, as duas turmas observadas apresentavam a seguinte composição: a turma de quatro anos de idade era composta por 19 crianças (07 meninas e 12 meninos) e a turma de cinco anos, composta por 22 crianças (11 meninas e 11 meninos). Além das duas professoras de referência, passavam por essas turmas dois professores: uma professora que permanecia na turma durante 15 (quinze) minutos – para o intervalo de café da professora – e o professor José, de apoio<sup>50</sup> – que ficava em torno de 01 (uma) hora em cada uma delas. Na turma de crianças de 05 anos de idade estava matriculado o Paulo, uma criança com laudo médico

---

<sup>49</sup> Para estes momentos de crises, Bartolomeu Campos de Queirós também faz uma retratação muito interessante. Ele diz que o “o mundo, muito sempre, nos incomoda, nos pergunta, nos naufraga. Nem sempre é bom como desejamos. Sua realidade pode não responder a nossos sonhos e isso nos assusta. Por vezes, as pessoas que vivem perto de nós parecem não nos compreender. Somos capazes de levar o desassossego a quem nos ama. Assim, nos sentimos caminhando em direção contrária e estrangeiros entre muitos. A alegria nos parece longe e nossos passos se tornam sem um norte. Isto nos entristece, nos divide, nos sufoca, nos leva a perder o carinho pelo mundo, o cuidado com a vida (ENTRETANTOS, 2004, p.6).

<sup>50</sup> Diferentemente do professor-referência de turma, o professor de apoio transita em mais de uma turma. Este alterna horários com aqueles, especialmente para que todos possam cumprir os horários de projeto.

(Síndrome de Asperger<sup>51</sup>) e por esse motivo, a turma contava também com uma auxiliar de apoio à inclusão.

Algumas das características próprias dessa Síndrome podiam ser observadas em Paulo que, apesar da dificuldade em se relacionar com as demais crianças, era sempre o primeiro a finalizar as tarefas dadas pelos docentes e, após realizada, comumente ficava aguardando novas tarefas e se não oferecidas ele, normalmente, se inquietava, circulava pela sala e mexia com as demais crianças, sendo, comumente, contida ou por Maria Auxiliadora – a auxiliar de apoio à inclusão – ou por outro adulto presente no espaço. Outra questão é que ele se socializava, de maneira mais permanente, com uma das meninas do agrupamento – essa criança também, conforme entendimento de alguns adultos da instituição, deveria ter laudo médico, por apresentar um desenvolvimento inadequado para a idade, contudo, ela não havia sido diagnosticada e não possuía laudo.

Por não obter as informações solicitadas à vice-direção, por meio do Projeto Político e Pedagógico da instituição, e objetivando compreender a Escola Bartolomeu Campos de Queirós, recorri às pessoas que estiveram presentes no início de sua fundação, quando essa escola ainda funcionava como Creche Conveniada com a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH). Para tanto, entrevistei um de seus fundadores, Sr. Flávio Henrique, dia 15 de agosto de 2016. A história de constituição da creche e da comunidade foi contada por ele, de modo detalhado. De modo especial, esse senhor exalta a presença ativa de um dos fundadores da instituição que, após o início dos atendimentos das crianças, para homenageá-lo, a instituição recebeu o nome desse sócio-fundador. Esse relato é interessante tanto pela dificuldade de obtê-lo em função da agenda do Sr. Flávio Henrique, pelas dificuldades para realizar a entrevista (barulho, uso do espaço em que estávamos por outras pessoas, trânsito intenso de crianças) e também pelos detalhes fornecidos pelo entrevistado que demonstrou amplo conhecimento do assunto, conforme pode ser evidenciado em excerto de entrevista:

O sujeito que deu o nome à creche foi liderança comunitária lá no Nova Granada. Foi meu padrinho na associação, aprendi muito com ele. Ele amava os moradores mais do que a ele mesmo. Ele não tinha hora para atender os moradores e dedicava a vida para os moradores, vinte e quatro horas por dia. Ele era da comunidade Rua Bento, no Nova Granada. Morador da favela... lá já era arrumado e ele lutou para nos ajudar muito. Foi um trabalho nosso, conjunto, de urbanização das vilas e favelas. Nesses projetos da prefeitura a gente participava muito, levando sugestões

---

<sup>51</sup> De acordo com Klin (2006), a síndrome de Asperger caracteriza-se por causar prejuízos na interação social, tornando o interesse e os comportamentos da criança limitados, apesar de ser marcado por ausência de retardo clinicamente significativo em relação à linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o espaço e o ambiente. O foco de atenção da criança fica circunscrito aos interesses intensos que ocupam sua atenção e há, ainda, forte tendência em monólogo, incoordenação motora apesar de típicos, não são necessários para o diagnóstico (KLIN, 2006, p.9).

de melhoria. ... Se por acaso eu for eleito para a associação, a primeira coisa que vou fazer é reivindicar na prefeitura, uma foto dele. Trazer a esposa dele para inaugurar a foto dele. Nós temos que olhar é quem trabalhou na comunidade. Quem faz alguma coisa para a comunidade. No caso do J. I. F. era uma referência no Nova Granada. Muita gente tira o chapéu para ele. Cita vários funcionários da URBEL, da época que abraçaram a causa... teve gente que até adoeceu por causa disso aqui, de tanto estar junto com nós. Tinha muita maracutaia que eles queriam fazer para tirar o que era nosso, muitos avisavam nós para nos mobilizar. Invadimos a URBEL... fechamos a Contorno, enquanto eles tentavam controlar de um lado, nós tava invadindo por trás... tudo pacificamente. Dalva Estela teve que nos atender. Ela também era pressionada pelos políticos. Os políticos também tinham interesse e ela também nos ouvia” (Entrevista concedida pelo Sr. Flávio Henrique, em 15 de agosto de 2016).

De igual modo, Lourdes, ex. moradora do Bairro Nova Granada, reitera a história apresentada pelo Sr. Flávio Henrique: Ela afirma que “morava em cima do aterro e quem lutou para tirar nós de lá, foi o Sr. J. I. F. Era ele quem colaborava com as pessoas da “Boca do Lixão”. Quando viemos de lá para cá, teve até ônibus especial. Aqui, era puro buraco”.

Quanto à fundação da creche, hoje, atual Escola Bartolomeu Campos de Queirós, Lourdes afirma ainda que:

A gente precisava de um lugar para deixar as crianças. Tinha criança e era preciso trabalhar, mas não tinha com quem deixar. Aqui, não tinha nada, nem o salãozinho da igreja [católica], a missa era celebrada no tempo, na rua, atrás da escola. Depois, construiu o salãozinho de madeira e ficou sendo também a sede da Associação Comunitária. Daí, os moradores se juntaram e conseguiram com o Sr. J.I.F. a construção da creche comunitária. Esse senhor era tão importante para todos nós que os documentos e até a dentadura dele estava ainda lá na creche. Depois que municipalizou, queriam até tirar o nome dele da creche. Nós é que não deixamos (Entrevista concedida por Lourdes, moradora da comunidade e uma das fundadoras da creche)

Para Marilete, ex. funcionária da creche, a instituição só existia porque as pessoas da comunidade se juntavam para contribuir, ora com dinheiro ora com o trabalho, pois não se cobrava mensalidade das crianças e as ajudas eram simbólicas. Tudo funcionava muito bem e até sobrava mantimentos que eram doados à comunidade. No entanto, na perspectiva de Marilete, atualmente, ainda que a instituição tenha um número suficiente de funcionários, ela não reflete, por exemplo, o que era feito anteriormente, com um número infinitamente menor de pessoas. Neste sentido, para Marilete, “há muito ainda o que ser feito e a escola tem deixado a desejar”.

Contudo, se na perspectiva dessas pessoas da comunidade escolar prevalece esse modo de enxergar a instituição, invertendo essa lógica, em seu Projeto Político Pedagógico<sup>52</sup>, logo de saída, há uma mensagem, de autoria da vice-diretora diz que:

SER CRIANÇA  
 Ser criança é legal.  
 Poder brincar é genial.  
 Pular corda, escorregador.  
 De peteca ou pegador.  
 Jogar bola, amarelinha,  
 De massinha ou corre cutia  
 Brincar é dever da criança.  
 Brincar de casinha com bonequinha,  
 Brincar de carrinho ou de motinha,  
 Brincar de soldado ou de cantor,  
 Brincar de médico ou de professor.  
 Não precisa esperar  
 Criança tem é que brincar,  
 Brincar é dever de criança.

Por estampar no projeto político pedagógico da instituição essa mensagem, entendo que a vice-diretora coloca o brincar como uma importante dimensão pedagógica e, de alguma maneira idealiza em seu pensamento uma proposta adequada de currículo para as crianças da instituição. Contudo, como anteriormente destacado, o principal mote de alteração da proposta inicial de investigação, contido em meu projeto projeto de pesquisa, foi exatamente por perceber, no interior da instituição, as ações de regulação da criança, especialmente em relação ao brincar, que aparece destacado, na mensagem, como *dever de criança*. Entretanto, de modo assertivo, ao discutir o currículo na educação infantil, esse mesmo projeto afirma que

Toda instituição de educação infantil possui um currículo, e desenvolve a organização do trabalho pedagógico baseando-se nele. Por vezes, este currículo pode estar registrado num documento formal, mas, na realidade, a maior expressão do currículo encontra-se na prática pedagógica diária, realizada em cada sala de aula (ou fora dela, em outros espaços pedagógicos oferecidos pelas escola) (Projeto Político Pedagógico, da Escola Bartolomeu Campos de Queirós, s/data, p.33).

Esse projeto elenca trinta objetivos a serem cumpridos pela Escola Bartolomeu Campos de Queirós, por professores e crianças e, dentre esses, destacamos três de interesse para os nossos estudos. Em relação ao brincar, de modo sucinto, o projeto afirma que a criança deve “Brincar expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades” e deve ser capaz de “Identificar e enfrentar situações de conflito, utilizando

<sup>52</sup> Ao final do ano de 2017, em todas as escolas da rede municipal de educação de Belo Horizonte houve eleição para a escolha das novas direções das escolas e UMEIs, contudo, a Escola Bartolomeu Campos de Queirós não apresentou candidatas ao cargo e a Secretaria Municipal de Educação nomeou, então, uma professora que atuava no acompanhamento da educação infantil, na regional Barreiro, para o exercício do cargo de vice-diretora. Essa mudança, ainda no percurso da pesquisa, possibilitou solicitar, novamente, o Projeto Político Pedagógico da instituição que, prontamente, foi colocado à disposição, sem ressalvas pela nova vice-diretora.

recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade” e “Comunicar e expressar desejos, desgostos, necessidades, preferência e vontades em brincadeiras e atividades cotidianas” (Projeto Político Pedagógico, s/data, p.29).

Contudo, ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico à luz do que observamos durante o período da pesquisa, é possível destacar algumas incongruências. Abaixo, para efeito de exemplificação, apresentamos um evento que caminha *de* encontro ao estabelecido no Projeto da escola. Esse evento foi intitulado de “Briga e castigo” e ocorreu no dia 19 de agosto de 2016:

As crianças da turma de 05 anos de idade estavam no refeitório no horário do jantar e aguardavam por três colegas que faltavam finalizar a refeição quando um pequeno desentendimento ocorreu entre dois meninos. O professor José, de pronto, ao perceber o choro de uma das crianças, solicitou à outra que se dirigisse a um banco distante do local onde as demais crianças estavam e ficasse lá até que ele ordenasse para sair. De imediato, resmungando, essa criança dirigiu-se ao banco apontado pelo docente. Finalizado o jantar de todas as crianças, conforme combinado do grupo, o professor José, juntamente com sua turma, dirigiu-se ao parquinho e lá permaneceu observando as interações de meninas e meninos. Por longos minutos, a criança que estava de “castigo” ficou esquecida naquele banco. Incomodado com o esquecimento do professor, dirigi-me à professora Auxiliadora (apoio à inclusão) que também estava envolvida nas atividades do parquinho e alertei sobre o longo tempo de castigo da criança. Essa se dirigiu ao professor José que, demonstrando ter realmente esquecido a criança no banquinho, solicitou que a própria Auxiliadora retirasse a criança do castigo (Anotações do caderno de campo, do dia 19/08/2016).

Poderíamos tecer alguns comentários sobre esse evento e apresentar outros similares e, ainda, destacar as possíveis contradições em relação ao Projeto Político Pedagógico da instituição, contudo, entendemos que esse não é o propósito do capítulo, nem da pesquisa, pois o tempo de permanência do pesquisador na instituição foi pontualmente em torno de momentos específicos; portanto, não cabem generalizações. Ainda assim, destacamos que na sessão 1.16 desse mesmo Projeto Político Pedagógico, intitulada de **BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, há o reconhecimento de que

A brincadeira é um espaço educativo [sic] fundamental no desenvolvimento infantil. Brincando a criança constrói uma identidade autônoma, cooperativa e criativa. A criança que brinca adentra dentro (sic) de si o trabalho da cultura pela via da representação e da experimentação (Projeto Político Pedagógico, s/data, p.32).

Cabe ressaltar, por fim, que em sessão intitulada “Conhecimento de mundo”, ao destacar as atividades corporais, o referido Projeto reconhece que o movimento na educação infantil deve contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor e propiciar amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. Ou seja, há o reconhecimento, em linhas gerais, de que as ações relacionadas ao movimento devem ser contempladas no currículo da instituição.

### 2.3. Os territórios: Vila Copasa, Conjunto Gratidão e Vila Alto das Torres<sup>53</sup>

Na composição do mapa da exclusão social de Belo Horizonte, elaborado pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, a região onde se localiza a Escola Bartolomeu Campos de Queirós é uma das mais vulneráveis da cidade. Essa região apresentava um índice de vulnerabilidade Social de 0,60, em 1996 (em uma escala que está entre 0,79/Barragem Santa Lúcia e 0,12/Savassi). Esta constatação foi por meio do Diagnóstico Social da região (2016-2017), também produzido pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, no projeto “Articulando Redes, Fortalecendo Comunidades”. Este projeto consiste no desenvolvimento de ações que visam contribuir com a articulação da rede social e o fortalecimento de vínculo entre as três principais comunidades onde se localiza a Escola Bartolomeu Campos de Queirós, consideradas comunidades de alto perfil de vulnerabilidade social.

A Vila Copasa é, territorialmente, a porta de entrada para as outras duas comunidades. É bem localizada, de fácil acessibilidade e provida de linhas de ônibus que garantem uma mobilidade urbana satisfatória, o que consequentemente garante o acesso à cidade. Esta região também conta com praças de convivência, comércio ativo e diversificado, alguns projetos sociais ligados a Pastoral Social e é contemplada pela maioria dos serviços públicos implantados na comunidade, como o Centro de Saúde, o CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), o CAC Parque da Fonte (Centro de Apoio Comunitário), a Creche Comunitária e outros.

Em contraponto, o Conjunto Gratidão, localizado abaixo da Vila Copasa, é uma região bem menor territorialmente, composta por menos domicílios/famílias, que correspondem a 24% da área total do território. O acesso aos serviços é dificultado pela distância e relevo, e são contemplados territorialmente apenas pelos equipamentos: Centro de Prevenção à Criminalidade (CPC), Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI – Escola Bartolomeu Campos de Queirós) e pela escola-polo. Contam com algumas igrejas e duas quadras para lazer/esporte. É uma região de difícil acesso para pedestres e automóveis. Ruas estreitas, becos, escadões e morros permeiam o cotidiano dos moradores.

De acordo com o relatório descritivo da análise de resultados do diagnóstico social: Vila Copasa e Conjunto Gratidão, produzido pela PUC-Minas, Unidade Barreiro, a Vila Alto

---

<sup>53</sup> Reiteramos que, para preservar o anonimato, conforme exigência do Comitê de Ética na Pesquisa (COEP), os nomes desses espaços são fictícios. Essa descrição constitui parte do Relatório da análise de resultados do diagnóstico social – Vila Copasa e Conjunto Gratidão – da Regional Barreiro/Belo Horizonte.

das Torres é uma área de alto risco devido às antenas de alta voltagem situadas nesta região por uma subestação de luz da Cemig, principal concessionária de energia elétrica do Brasil, situada em Belo Horizonte. É a região com o perfil de maior vulnerabilidade social das três comunidades. Parte do território é de responsabilidade da Prefeitura de Belo Horizonte (URBEL) – Vila Viva desde 2015. Outra parte do território é de responsabilidade da própria CEMIG. Nestes anos de atuação do projeto, observamos que a articulação entre as lideranças comunitárias desta comunidade e os equipamentos públicos locais é um tanto defasada ou ausente, o que se configura como um ponto de muita atenção para formatarmos um plano de ação pautado na articulação e integração dos programas, serviços públicos, das diversas organizações da sociedade civil e lideranças comunitárias em formato de rede social para a constituição de um sistema de atenção adequado (PUC-MINAS, 2017, p.20).

#### **2.4. O Instituto Pedagógico Lewis Carroll**

O trabalho de campo em Bogotá foi realizado de agosto a dezembro de 2017, perfazendo um total de aproximadamente 90 horas de observação no Instituto Pedagógico Lewis Carroll e de 45 horas na Escola Maternal Paulo Freire. Neste período, foram realizados de modo intenso: a observação participante, as entrevistas com os professores, os desenhos articulados com a oralidade das crianças, os grupos de conversa com meninos e meninas, as fotografias, os vídeos, dentre outros. No Instituto Pedagógico Lewis Carroll, as entrevistas com as professoras e os professores (apesar de algumas remarcações de datas e locais) transcorreram de modo tranquilo. Contudo, por sete vezes a coordenadora da instituição marcou e desmarcou a nossa conversa. Até um dia antes de retornar para o Brasil, na porta do Instituto Pedagógico Nacional, ela, cuidando da netinha em um carrinho de bebê, desmarcou a última possibilidade de entrevista, alegando que poderíamos realizar, então, uma entrevista por escrito. Como no roteiro de entrevista com essa profissional havia uma gama de informações importantes sobre a Escola de Lewis Carroll e o Instituto Pedagógico Nacional, os dados abaixo são provenientes de outras fontes de informação, pois ela não retornou as respostas do questionário (anexo). Solicitei, então, a ajuda do professor Alexander Ruíz Silva<sup>54</sup> para fazer a intervenção no sentido de obter resposta para o roteiro de entrevista encaminhado à coordenadora, contudo, o referido professor avaliou mais prudente a utilização do material produzido no campo de investigação. Desse modo, os dados abaixo estão

---

<sup>54</sup> Atual coordenador do Doutorado Interinstitucional em educação da Universidad Pedagógica Nacional e coorientador desta pesquisa.

relacionados às fontes diversas, incluindo entrevistas com os demais profissionais da instituição.

O Instituto Pedagógico Lewis Carroll, anexa ao Instituto Pedagógico Nacional, foi inaugurada em 1934, sob a administração inicial da Alemã Katharina Fischer e desde a sua criação, a pré-escola do Instituto Pedagógico Nacional foi enquadrada nos princípios da escola ativa, com notória inspiração nas propostas desenvolvidas por Fröbel, Waldorf, Decroly e Maria Montessori. Desde a sua fundação, a Educação Física e a Educação Musical têm sido disciplinas obrigatórias no processo de educação das crianças pequenas nesta instituição. Se nos primeiros anos de sua fundação, havia grande interesse pelos cantinhos de trabalho na educação das crianças pequenas, as orientações pedagógicas foram ganhando novos contornos para, logo em seguida, esses cantinhos serem preteridos em função de o método não permitir a interação das crianças com o processo denominado por eles de autocorretivo. A proposta pedagógica passaria, então, para os centros de interesse, o trabalho coletivo e as unidades didáticas.

As instituições educativas se adequam à realidade circundante e às novas concepções que ganham destaque, por vezes, alcançando uma dimensão planetária, por vezes modismos passageiros, contudo, alguns pensadores do campo educacional tornam-se vanguardistas, ganham notoriedade e conseguem redimensionar o currículo das instituições. Impossível hoje pensar a educação infantil pautada apenas em diferentes conteúdos. Por mais ludicidade que tenham, os conteúdos deixam de ser o centro de interesse no processo pedagógico para que o sujeito ganhe centralidade, ainda que o interesse pelas unidades didáticas. Assim, é possível perceber o dinamismo do currículo do Instituto Pedagógico Lewis Carroll.

Em 2010, quando o trabalho de avaliação por competências passou a configurar como uma proposta da escola, surgiu a necessidade de reflexão sobre o tema, para tanto, alguns professores da Universidade Pedagógica Nacional foram convidados a contribuir no aprofundamento dessa questão e após algumas reuniões tentando criar um trabalho interinstitucional, o que havia sido pensado inicialmente, não foi alcançado. Contudo, os professores buscaram responder a tarefa institucional de estabelecer as diretrizes de avaliação para o IPN, embasadas em competências. Assim, também o Instituto Pedagógico Lewis Carroll balizou suas referências no mesmo tipo de avaliação.

Como resultado do trabalho que objetivou estabelecer as diretrizes de avaliação, foi proposto novo currículo para o nível pré-escolar que procurou responder à missão, visão e princípios filosóficos do Projeto Institucional de Educação (PEI), as diretrizes do Ministério



da Educação Nacional (MEN) e também às necessidades das crianças matriculadas no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, constituindo desse modo, uma oferta de educação pré-escolar diferenciada das outras instituições públicas do país, conforme explicita o documento do nível pré-escolar de 2014, composto por docentes e diretores do nível pré-escolar, apresenta ênfase em três questões: A) Condições especiais para que as crianças matriculadas no IPN possam obter desenvolvimento integral. B) A avaliação por competência ocorre de acordo com o desenvolvimento e especificação de meta anual, com alguns resultados trimestrais e recomendações para o desempenho das crianças. C) A educação no Instituto Pedagógico Nacional considera os múltiplos desenvolvimentos da criança e as disciplinas oferecidas às crianças do pré-escolar são ministradas por professores licenciados.

#### Princípios orientadores:

O Instituto Pedagógico Lewis Carroll é orientada pelos princípios que reúnem o objetivo do nível de desenvolvimento conceitual, científico, pedagógico, didático e axiológico e esses princípios se desenvolvem como uma estrutura pedagógica composta por três aspectos fundamentais:

A) Modelo Pedagógico: Escola Ativa;

B) Abordagem Pedagógica: Construtivismo

C) Estratégia Pedagógica: O lúdico.

---

#### A) Modelo Pedagógico: Escola Ativa:

De acordo com esses princípios orientadores, a Escola Ativa como modelo pedagógico se justifica porque o professor reconhece que as crianças estão seguras e felizes na escola; os conteúdos trabalhados devem surgir da vida das crianças, da natureza e do contexto circundante; o aprendizado é do imediato e do próximo, ao distante e ao abstrato; apresenta uma metodologia de trabalho com base na experimentação, na manipulação e na experiência; a avaliação é abrangente, qualitativa e individualizada.

Ao identificar as propostas da Escola Ativa foi considerado a adaptação do trabalho realizado, as atividades criativas que contribuem para o desenvolvimento de habilidades e estabelece vínculo e interação com o mundo ao redor das crianças.

A escola ativa determina, não só o ensino das ciências para o aluno, mas também busca despertar a engenhosidade e a criatividade que é alcançada quando o aluno é aquele que se esforça para encontrar as soluções e não vê esse esforço reduzido à

capacidade de engenhosidade do seu professor. A tarefa da escola e dos professores é entendida, não como uma rotina que leva à mecanização dos elementos essenciais do homem, enfraquecendo sua capacidade cognitiva inerente, mas como um mecanismo ágil que constantemente questiona e interroga o motivo da realidade material e cultural que nos antecede e nos rodeia (UPN/IPN, 2014, p.3 – Tradução livre)<sup>55</sup>.

Por meio dos princípios da Escola Ativa, os professores, juntamente com os pais, contribuem para despertar na criança o interesse, a capacidade de ver na realidade uma série de problemas simples e complexos e, mesmo que não possam ser respondidos adequadamente, eles permitem, através da formulação criativa de possíveis soluções, vislumbrar criticamente os pontos em que estão errados.

O professor deve despertar nas crianças o interesse pela realidade e pelos problemas circundantes, considerando para cada fase as idades físicas e psicológicas. Desde os primeiros anos de vida, as crianças são capazes de realizar operações intelectuais e psicomotoras de natureza específica, de modo que uma das principais tarefas da escola é despertar o interesse pelo mundo ao seu redor. Assim que a criança é capaz de assumir um papel de observador ativo, e sua capacidade de abstração amadurece, ela confronta a realidade interagindo mais conscientemente com o meio ambiente que a rodeia.

#### B) Abordagem Pedagógica: Construtivismo

O construtivismo na educação tem sido visto como "a explicação de aprender aos processos intelectuais ativos e internos do sujeito envolvido". A revolução cognitiva "girava em torno da idéia de que os processos cognitivos eram, na verdade, construções e construções mentais" (UPN/IPN, 2014). Assim, este é o ponto de partida para todo o trabalho apresentado no construtivismo educacional.

Esta revolução pedagógica é gestatizada por Piaget e Kuhn, que abordam abordagens antigas propostas ou descritas por Kan e Vico, assumindo força na educação nos anos oitenta. Esses postulados propuseram uma volta completa às práticas educativas, tentaram passar da repetição e reprodução do conhecimento pré-estabelecido para considerar o aluno e o professor como pesquisadores e construtores de seus próprios conhecimentos, dando assim uma mudança decisiva ao paradigma positivista gerando propostas para desenvolver-se a partir das novas abordagens do construtivismo (UPN/IPN, 2014, p.5).

A abordagem construtivista considera três importantes princípios:

---

<sup>55</sup> La escuela activa determina, no solamente la enseñanza de las ciencias al estudiante, sino que busca despertar el ingenio y la creatividad lo que se logra cuando el estudiante es quien se esfuerza por encontrar las soluciones y no ve reducido este esfuerzo a la capacidad de ingenio de su profesor. La tarea de la escuela y de los maestros se entiende, no como una rutina que lleva a la mecanización de lo esencial del hombre, debilitando su capacidad cognoscitiva inherente, sino como un motor ágil que cuestiona e interroga constantemente sobre el porqué de la realidad material y cultural que nos precede y rodea.

- "O conhecimento não é uma cópia da realidade, mas uma construção do ser humano; tal postulado faz referência ao fato de que a realidade material e simbólica é interpretada de acordo com os esquemas que construímos anteriormente em nossa interação com ela".
- "Existem múltiplas realidades construídas individualmente e não governadas por leis naturais. O construtivismo afirma que cada indivíduo realiza suas próprias representações mentais que serão individuais e irrepetíveis". Daí, surge o respeito pela diferença e os diferentes ritmos de aprendizagem. Assim, ao considerar estas questões subjetivas, o construtivismo no nível epistemológico não aceita a existência de uma única realidade e, portanto, não vê a possível identificação das leis naturais". Essa abordagem também não contempla o racionalismo e a lógica do modelo positivista.
- "A ciência cria e inventa as realidades", isto refere-se ao fato de que a tarefa do cientista é construir teorias que dêem sentido à experiência, buscar fatos que ratifiquem as teorias e não as teorias que representam os fatos, isto é, ao postular a natureza relativa da verdade, afirma que a ciência constrói hipóteses em vez de descobrir as realidades (UPN/IPN, 2014, p.6 – Tradução livre)<sup>56</sup>.

Desta maneira, o construtivismo leva em conta que a aprendizagem é uma construção idiossincrática onde existe um peso cultural que dá sentido a diferentes representações mentais e a cultura permite estabelecer relações por meio das formas de pensar, sentir e agir de indivíduos diferentes. Assim, as novas aprendizagens podem ocorrer de duas maneiras distintas: por meio da repetição ou de formas significativas. O construtivismo identifica, portanto, com as abordagens dessa última maneira, pois liga o novo conhecimento ao conhecimento prévio. Neste tipo de aprendizagem, novas idéias estão permanentemente relacionadas ao que o sujeito já conhece e para alcançar uma aprendizagem significativa, as seguintes condições devem ser atendidas:

- O conteúdo da aprendizagem deve ser significativo, seja em contextos de interesse que busquem responder a uma preocupação ou a uma pergunta.

---

<sup>56</sup> - "El conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano; este postulado hace referencia a que la realidad material y simbólica es interpretada según los esquemas que hayamos construidos previamente en nuestra interacción con esta."3 Desde este principio toma gran relevancia la importancia de la manipulación y experimentación en la construcción de esquemas o aprendizajes de los niños.

- "Existen múltiples realidades construidas individualmente y no gobernadas por leyes naturales. El constructivismo plantea que cada individuo realiza sus propias representaciones mentales que serán individuales e irrepetibles"4; de aquí surge el respeto por la diferencia y los ritmos de aprendizaje distintos; estos se van estableciendo en el sujeto según su interacción con el mundo, los objetos desde donde sea su realidad; el constructivismo a nivel epistemológico no acepta la existencia de una única realidad y por tanto no ve posible la identificación de las leyes naturales"; este planteamiento no contempla el racionalismo y lógicas del modelo positivista.

- "La ciencia no descubre realidades ya hechas sino que construye, crea, inventa realidades,"5 esto hace referencia a que la tarea del científico es

- Construir teorías que den sentido a la experiencia, buscan hechos que ratifiquen las teorías y no teorías que representen los hechos, es decir al postular el carácter relativo de la verdad plantea que la ciencia construye hipótesis en lugar de descubrir realidades (UPN/IPN, 2014, p.6).

- Os sujeitos devem ter estruturas cognitivas anteriores que lhes permitam vincular o conhecimento ao processo de assimilação,
- A atitude positiva em relação ao aprendizado favorece que as atividades mantenham a motivação permanente dos sujeitos e uma ávida atitude de novos conhecimentos.

Nessa abordagem pedagógica, é importante que, em todos os atos educacionais, sempre estejam presentes as três condições descritas acima para alcançar uma aprendizagem significativa.

Estas considerações sobre o construtivismo apresentam os elementos que sustentam a proposta pedagógica a ser feita no pré-escolar do Instituto Pedagógico Lewis Carroll que concebe a aprendizagem como um ato criativo em um contexto específico, com funções dadas no sentido de proporcionar um ambiente enriquecedor e estimulante, onde o desempenho de cada um deve se tornar animador. É tarefa do adulto estar com as crianças e expressar o melhor de si; desenvolver hábitos de criação e imaginação, através de atividades que despertem o interesse da criança. Em uma escola que trabalha com este esquema, o estudante não será consumidor de cultura e valores, mas criador e produtor desses mesmos valores e cultura.

#### C) Estratégia pedagógica: o brincar

Dentro do modelo da escola ativa e da abordagem construtivista, a brincadeira e o jogo são ferramentas valiosas que contribuem para a aquisição de conhecimento, tornando este processo agradável para a criança. Assim, a estratégia pedagógica para a educação infantil está centrada no brincar, pois a atividade lúdica de um processo de educação é indispensável ao desenvolvimento da criança, além de proporcionar alegria, liberdade, entusiasmo e gratificação na transição do pensamento concreto ao pensamento abstrato, transitando, assim, do instinto à autonomia criativa e à aquisição de normas e valores. A brincadeira representa excelente meio de comunicação e expressão para a criança e um ótimo recurso para entender o mundo, o autocontrole e a compreensão também dos outros, permitindo, dessa maneira, um desenvolvimento integral da criança pequena.

Da dimensão intelectual: o jogo simbólico, em que as coisas não são mais tomadas para o que são em si mesmas, mas como símbolos da transcendência para o mundo das idéias, atua como um veículo de transmissão da sensação ao pensamento, dos esquemas Motores sensoriais para a conceptualização. Para a criança, os jogos e as brincadeiras servem para testar, verificar, começar de novo na reciprocidade de contato com as coisas, típico da

atividade lúdica, funcionando, dessa maneira, para a aquisição de conhecimento e treinamento de hábitos.

Da dimensão afetiva: o jogo representativo é considerado o fator de motivação e oferece grandes possibilidades para a educação da afetividade. Os desejos das crianças se refletem nos seus jogos favoritos.

Da dimensão social: a atividade simbólica lúdica é, finalmente, um meio ideal para levar a cabo a introdução gradual da criança na vida comunitária, facilitando a internalização de modelos sociais e valores implícitos neles. O jogo, portanto, expande seu valor didático como uma possibilidade de diálogo entre a criança e as pessoas ao seu redor, fortalecendo os meios de comunicação e expressão verbal.

A partir desses postulados, o Instituto Pedagógico Lewis Carroll tem os jogos e as brincadeiras como bases de seus projetos pedagógicos, pois ao compartilhar experiências diferentes que lhes permitam agir individualmente e coletivamente, a criança se insere em um processo de interação social com outros membros da sociedade. Por vezes, pessoas com mais habilidade para as interações com jogos simbólicos e com as brincadeiras. Essas interações contribuem, assim, para que as crianças se capacitem também para amar, receber e oferecer carinho, estabelecer vínculos de amizade, companheirismo, solidariedade, com a capacidade de se comunicar com os outros, desfrutando das oportunidades que a vida lhes oferece. Deste modo, as crianças integram e estabelecem relacionamento sem novos contextos sociais.

Através da atividade lúdica, a criança constrói conhecimento, porque o jogo para a criança não é o resultado de nenhum ensino, é o resultado de sua própria iniciativa. O jogo pode ser amplamente definido como o conjunto de atividades nas quais o corpo participa, sem outra razão além do prazer. A situação ideal para aprender é aquela em que a atividade é tão agradável, que satisfaz as necessidades da criança, portanto, o jogo espontâneo para as crianças deve ser o primeiro contexto em que os educadores devem incentivar o uso da inteligência e da iniciativa.

De acordo com Sônia – professora de uma das turmas investigadas desta escola – um dos grandes sonhos da vida dela era ingressar como docente no IPN e esse sonho se realizou através de concurso público em nível distrital (entrevista e provas) em que concorreu com umas 2000 pessoas. Após aprovada, ela passou a ocupar uma das quatro vagas existentes no Instituto Pedagógico Lewis Carroll. Sônia reconhece que a escola tem um espaço físico muito grande, uma boa infra-estrutura e compromisso com os aspectos pedagógicos, contudo, há

pouco tempo para as reuniões de professores para dialogar sobre as crianças e as questões da escola.

Sobre concursos públicos, Mary – professora da outra turma – informa que ela e mais três professoras foram as últimas a ingressarem no Instituto Pedagógico Lewis Carroll através de concurso, há mais de 25 anos e que somente em 2016 foi realizado outro concurso para admissão de professores no IPN (referindo-se ao concurso de ingresso de Sônia). Ressalta que fora do concurso público, os trabalhadores provisionais e ocasionais, ficam à deriva e nunca sabem se terão ou não trabalho no ano subsequente, além de não receber os vencimentos devidos.

De igual maneira, sobre a ausência de concursos públicos para a educação infantil no país, Julita – professora de Educação Física das turmas pesquisadas – afirma que durante o tempo que não houve concurso as pessoas viviam com o temor de não serem recontratadas no ano seguinte e com medo de perder o trabalho. Isso causa grande mal-estar em nível geral porque há diferenças nos contratos de uns e de outros. As pessoas pensam em sua estabilidade econômica e de suas famílias.

As três professoras demonstram prazer em trabalharem na instituição. De modo coletivo, as professoras do “Jardin 1” executaram no ano de 2017 um projeto sobre os animais que consistia em pesquisar a vida de animais domésticos ou não. Cada uma das quatro turmas executou estudos diferenciados sobre os animais: a primeira turma – da professora Sônia – estudou os pequenos bichos que habitam o jardim da escola (grilos, pássaros, borboletas, minhocas, centopeias, lagartos...); a segunda turma – da professora Mary – pesquisou os bichos que vivem dentro e próximo do galinheiro (patos, gansos, marrecos, galinhas, coelhos...); a terceira turma estudou as “mascotas” (cachorros e gatos) e a última, os bichos de predileção das crianças, dentre eles, os grandes mamíferos (leão, onça, animais marinhos, pré-históricos...). Foi possível, no período de observação participante, presenciar parte desses estudos. Na turma de Sônia, as crianças utilizaram lupas para observar os pequenos bichinhos e, a partir dessas observações, cada uma falava de seu sentimento e coisas afins sobre os bichos. Já na turma de Mary, as crianças se revezavam em apresentar os bichos do galinheiro. Pesquisavam em casa, apresentavam o resultado da pesquisa para a professora e os colegas e, em seguida, oferecia um “regalo” à turma – normalmente, ligado ao animal pesquisado. Por fim, acompanhei, ainda, a apresentação final do projeto. As crianças, juntamente às suas respectivas professoras, elaboraram uma retrospectiva dos variados assuntos pesquisados e apresentaram para a comunidade escolar interna.

Além desses projetos desenvolvidos coletivamente, as crianças têm aulas de língua estrangeira, educação física, teatro, música, arte, jogos matemáticos e acesso a computadores. Em relação ao teatro, o professor Mário – mestre em artes cênicas pela Universidade de Antioquia – afirma que:

O teatro para as crianças do pré-escolar é um pretexto, ou seja, aqui não pretendemos formá-las para serem atores, o teatro é uma ferramenta [...]. São ferramentas que as crianças têm, contudo, estão implícitas, desde seu nascimento, pois não são conscientes, então, que faz o teatro é torna-las consciente para a criança. É necessário dizer para as crianças que sua cara expressa e que com seu rosto está expressando umas emoções internas que são suficientemente claras para poder comunicar... a luz está comunicando, o figurino está comunicando, a roupa também comunica, ela diz do lugar e do tempo. O uso da linguagem é como aprender a ler, a gramática, a escrever, tem que começar a aprender que há outros tipos de linguagens fundamentais [...] (Entrevista com o professor Mário).

No nível do pré-escolar encontra-se a comunidade 1, do Instituto Pedagógico Lewis Carroll, composta por *jardin* e *transición* e, dentre os quais, estão as duas turmas investigadas. De acordo com o documento do pré-escolar (*grados jardin y transición*), essa comunidade foi concebida dentro de uma rede de relações que possibilita a construção de vínculos afetivos, valores, reconhecimento de emoções, resolução de conflitos, além de potencializar os múltiplos desenvolvimentos, o trabalho realizado estabelece visse atender à integralidade do ser e se caracteriza por princípios institucionais como a socialização e autonomia; a liberdade e a democracia; a racionalidade e o espírito científico; o físico, o estético, o afetivo, a educação ambiental, o respeito às diferenças e à pluralidade em relação à tolerância, dentre outros e este trabalho é permeado pelas dimensões corporal, cognitiva, ética, estética e comunicativa. Em torno dessas dimensões ocorrem as seguintes disciplinas: educação física, teatro, tecnologia e informática, arte, música, jogos quadrículares e língua estrangeira.

Neste mesmo documento, os objetivos traçados para o pré-escolar são os mesmos objetivos contemplados pela lei geral da educação da Colômbia; além de propiciar situações pedagógicas, espaços enriquecidos e ferramentas lúdicas com as quais as crianças poderão desenvolver e potencializar as dimensões comunicativa, cognitiva, socio-afetiva e estética, corporal e estética, dentro dos espaços formativos, favorecendo as atividades de aprendizagens transdisciplinares que potencializam essas dimensões; com a oportunidade de explorar, desenvolver e potencializar as atividades musicais, esportivas, cênicas, tecnológicas, de língua estrangeira com professores especializados em cada uma dessas áreas do conhecimento (DOCUMENTO PREESCOLAR – GRADOS JARDIN Y TRANSICIÓN, 2013, p.6).

## 2.5. A Escola Maternal Paulo Freire

A escolha do nome Paulo Freire foi por indicação das trabalhadoras da referida instituição durante o encontro de apresentação do resultado final das observações realizadas naquela instituição. Esse encontro ocorreu três dias antes do meu retorno ao Brasil e contou com a participação de todas as professoras e da diretora da escola.

Assim como ocorre em outros países da América Latina e do mundo, Paulo Freire é um intelectual de prestígio na Colômbia. Na própria Universidade Pedagógica Nacional (UPN), a caricatura desse intelectual, patrono da educação brasileira, está desenhada em muros e pilastras em algumas partes do campus universitário. Além de marcante presença nas falas das pessoas vinculadas à educação, é comum, ainda, outras referências de Paulo Freire pelas ruas de Bogotá. Dessa maneira, no diálogo final estabelecido entre as trabalhadoras da instituição com o pesquisador, foi enfatizado pela diretora da Escola Paulo Freire que:

Apesar de Paulo Freire não ser um estudioso da infância, a obra dele abarca várias dimensões importantes da formação humana e, por isso, Paulo Freire representa, em sua pesquisa, o nome ideal para a Escola Maternal (Entrevista concedida pela diretora Camila).

A diretora e os demais trabalhadores da escola foram muito receptivos e, pelo hábito de receberem pesquisadores, encararam com naturalidade a minha presença e permanência no interior da instituição e das salas de atividades. Camila – diretora da Escola Paulo Freire – disponibilizou a documentação de matrículas das crianças e foi muito atenciosa durante a minha permanência naquele espaço, contudo, quando solicitei o Projeto Político Pedagógico, ela afirmou tratar-se de um documento interno da Escola Paulo Freire e que não deveria ser socializado com ninguém, pois havia sido elaborado por todas as docentes da instituição e poderia ser plagiado. Deste modo, compreendi as ressalvas, agradei e não tive acesso ao Projeto da escola.

A Escola Maternal Paulo Freire atende 100 (cem) crianças e está localizada nas proximidades da UPN (em Bogotá, no bairro San Felipe) e é reconhecidamente uma referência na educação de crianças entre 04 meses e 04 anos. A maioria das crianças atendidas na instituição – em torno de 95% - é constituída de filhos de estudantes, docentes e funcionários da referida universidade e as poucas vagas que sobram são destinadas às crianças de pessoas da comunidade, sem vínculo com a UPN.

O propósito inicial de criação da Escola Paulo Freire foi o de reduzir os índices de evasão universitária. Por meio de estudo de caracterização dos estudantes da universidade, em



2003, constatou-se que 9,63% da evasão escolar apresentavam relação com o cuidado dos filhos, gravidez ou dificuldades em conjugar os papéis de pais/mães e estudantes universitários, pois de acordo com o projeto pedagógico da instituição (2010), os dados desse diagnóstico evidenciaram que um dos motivos mais relevantes e propiciadores da evasão escolar, era o baixo rendimento acadêmico e o cumprimento dos deveres. Esse motivo representava a dificuldade de mães e/ou pais estudantes, chefes de família, em relação ao cuidado de seus filhos em idade inicial.

Por esse motivo, no ano de 2004, iniciou o projeto para dar atenção à primeira infância, permitindo, dessa maneira, que os estudantes nessas condições pudessem continuar e terminar com êxito os seus estudos.

Assim, ao colocar em funcionamento a Escola Paulo Freire, foi possível atender uma parcela dessa demanda. O horário de funcionamento da instituição é de 7h às 17h e a equipe de trabalho é constituída por uma diretora, sete professoras licenciadas em Educação Pré-Escolar ou Educação Infantil, quatro professoras auxiliares, um nutricionista, um profissional da saúde, uma secretária, vigilantes e auxiliares de serviços gerais. A escola conta também com o apoio de pessoas dos serviços de Psicologia, Saúde e Odontologia (Programa de Bem Estar Universitário). A organização das crianças está estruturada da seguinte maneira, de acordo com o seu nível de desenvolvimento: bebês (de 4 a 9 meses de idade); engateadores (de 9 a 11 meses de idade); caminheiros (de 12 a 18 meses de idade); aventureiros (de 1 ano e meio a 2 anos de idade), conversadores (de 2 a 3 anos e meio de idade) e independentes (de 3 anos e meio a 4 anos de idade) – essa última faixa etária foi observada na pesquisa de campo e o nome dessas turmas e a constituição dos agrupamentos vinculam-se ao aspecto global e ao desenvolvimento das crianças. A diretora da Escola Paulo Freire descreve essas temporalidades da seguinte maneira:

Temos sete níveis: o primeiro, se chama bebês e engateadores e a escola atende 10 bebês, logo a seguir temos os caminheiros I que está entre um ano e um ano e meio e também são 10. A outra faixa é constituída pelos caminheiros II que estão entre um ano e meio e dois anos. Na sequência, são os aventureiros I e aventureiros II que estão entre dois a três anos de idade. Depois, os conversadores que estão entre três anos e três anos e meio e, por fim, os independentes que têm entre três anos e meio a quatro anos de idade. Esses nomes têm a ver com os ritos de desenvolvimento que crianças vão desenvolvendo, como por exemplo, ao conquistar a verticalidade e caminhar, quando começa a explorar o mundo e a oralidade ainda está em desenvolvimento ou quando a verticalidade já está desenvolvida e o pensamento começa a aflorar com a exploração da linguagem e a criança começa a falar, falar. A palavra é que permite pensar, ou seja cada vez que emite uma palavra ou frase, o pensamento está atuando, com isso, não quero afirmar que antes não havia pensamento, mas até agora em bebês e caminheiros se está construindo o pensamento e assimilando o mundo enquanto que aos dois anos de idade já sabem

como é o mundo e começa a exploração dele pela linguagem (Entrevista concedida pela diretora Camila).

De acordo com o projeto pedagógico, a Escola Maternal Paulo Freire se propõe constituir um cenário para investigação e extensão acadêmica da U.P.N, através de contínua reflexão sobre o fazer pedagógico, o debate, a sistematização e documentação que surgem da participação de diferentes práticas educativas, docentes e experiências em seu interior. Permitindo formar meninos e meninas menores de quatro anos como sujeitos críticos, criativos, com autonomia, independência e capacidade de se expressarem livremente<sup>57</sup> (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, p.7).

Em termos de visão,

a escola se projeta com uma proposta de inovação educativa (local, nacional e internacionalmente), articulando ação, formação e investigação pedagógica a favor da primeira infância, com o propósito de legitimar a construção de uma cultura de infância que re-signifique os contextos democráticos e reconheça as crianças como sujeitos plenos de direitos<sup>58</sup> (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, P.7 – Tradução livre).

Desta maneira, tendo em vista a missão e a visão acima elencadas, como princípios, a escola assume os preceitos fundamentais que devem orientar as ações de cada um dos atores educativos que participam de sua comunidade e estes princípios devem orientar a investigação de novas aprendizagens com o propósito de instigar esses atores frente a transformação e desenvolvimento sociocultural e esses princípios devem se pautar nos seguintes aspectos: a mediação (a escola, a família, o contexto e os artefatos socioculturais devem cumprir uma função mediadora na construção das aprendizagens); o cuidado (para além do assistencial, a compreensão do cuidado assume uma postura reflexiva e cada momento deve objetivar às ações pedagógicas); a inovação (a partir de processos de sistematização, investigação, reflexão e debate, permitindo, assim, a construção de saberes pedagógicos que regulam discursos e práticas); a corresponsabilidade (a responsabilidade deve ser compartilhada: família, escola e estado) e a impostergabilidade (como ciclo vital, os primeiros anos de vida

<sup>57</sup> La Escuela Maternal propende ser un escenario para la investigación y extensión académica de la Universidad Pedagógica Nacional a través de la continua reflexión sobre el quehacer pedagógico, el debate, la sistematización y documentación que surgen de la participación de diferentes prácticas educativas, docentes y experiencias a la vanguardia que posibilitan dicha reflexión. Permitiendo formar niños y niñas menores de cuatro años como sujetos críticos, creativos, con gran autonomía e independencia y capaces de expresarse libremente (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, p7).

<sup>58</sup> La Escuela Maternal se proyecta día a día como una Propuesta de Innovación Educativa a nivel local, nacional e internacional, que articula acción, formación e investigación pedagógica a favor de la Primera Infancia con el propósito de legitimar la construcción de una cultura de infancia que re-signifique los contextos democráticos y reconozca a los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, P.7).

requerem fundamentos que potencializem o desenvolvimento social e cultural da criança, de modo imposterável). Desta maneira, a escola se propõe, em seus objetivos gerais:

- Ser um cenário que aumente a construção do conhecimento da tarefa de ensino a partir dos processos de pesquisa, práticas e experiências educacionais na vanguarda, para expandir os construtos em torno da primeira infância.
- Conseguir um impacto social através do acompanhamento das famílias, as contribuições pedagógicas e de pesquisa para a Universidade, a redução da taxa de abandono escolar por parte dos alunos-pais, o apoio a diferentes programas e ações que ocorrem em torno de primeira infância e transformação social.
- Promover e rastrear processos de construção de significados e significados de crianças de seus diferentes potenciais, proporcionando-lhes um contexto baseado em relações de cuidado e bom tratamento que garantam seu desenvolvimento social, cultural e humano<sup>59</sup> (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, P.9 – Tradução livre)..

Assim, poucos dias antes de meu retorno para o Brasil, com a pesquisa já concluída, foi afixado na parte externa da Escola Maternal Paulo Freire, uma circular 001/2017 (anexo), dirigida aos pais que pleiteavam vaga na instituição. De acordo com esta circular, a Escola Paulo Freire surgiu como um programa de pesquisa, extensão e projeção social vinculado à Faculdade de Educação[UPN] e foi criado com a seguinte finalidade:

- Ser um cenário que potencialize a construção de saberes próprios das atividades docentes a partir dos processos investigativos, práticas educativas e experiências à vanguarda, que ampliem os “constructos” em torno da primeira infância.
- Alcançar impacto social através do acompanhamento das famílias, das contribuições pedagógicas e de pesquisa para a Universidade, a da redução da taxa de abandono escolar por estudantes-pais/mães, do apoio a diferentes programas e ações que ocorrem em torno de infância e da transformação social.
- Promover e marcar os processos de construção de sentidos e significados das crianças a partir de seus diferentes potenciais, proporcionando-lhes um contexto baseado em relacionamentos de cuidados e bons tratamentos que garantam seu desenvolvimento social, cultural e humano.

Das 100 (cem) vagas para as crianças de 04 meses a 04 anos, conforme tabela abaixo, para o ano de 2018, havia os seguintes números de vagas por faixa etária:

---

<sup>59</sup> Ser un escenario que potencie la construcción de saberes propios del que hacer docente a partir de los procesos investigativos, prácticas educativas y experiencias a la vanguardia, que amplíen los constructos alrededor de la primera infancia. Lograr un impacto social a través del acompañamiento a las familias, los aportes pedagógicos e investigativos a la Universidad, la reducción en el índice de deserción escolar por parte de estudiantes-padres, el apoyo a diferentes programas y acciones que se den en torno a la primera infancia y la transformación social. Promover y jalonar procesos de construcción de sentidos y significados de los niños y las niñas desde sus diferentes potencialidades, brindándoles un contexto basado en relaciones de cuidado y buen trato que garanticen su desarrollo social, cultural y humano (PROPOSTA PEDAGÓGICA, 2017, P.9).

Tabela5: idade e nº de criança por professor

| Faixa etária | Número máximo de crianças por professor |
|--------------|-----------------------------------------|
| 0-12 meses   | 10                                      |
| 13-23 meses  | 10                                      |
| 24-36 meses  | 15                                      |
| 37-48 meses  | 20                                      |

Fonte: Circular 001/2017, da Escuela Maternal

Camila, diretora da Escola Paulo Freire, enfatiza o trabalho desenvolvido com a família. De acordo com ela, pais e mães das crianças procuram a escola porque trazem o forte desejo de serem ouvidos e, para tanto, é necessário fazer isso com sensibilidade para conseguir ajudar a solucionar as demandas que apresentam. Camila afirma reconhecer que não é detentora da verdade absoluta, contudo, a boa escuta é preponderante para contribuir na resolução de conflitos familiares que, de alguma maneira, afetam as crianças, na escola, em muitos sentidos. Para ela, tudo tem a ver com a ética do cuidado e, por isso, a escola precisa ser/estar acessível à comunidade – e enfatiza – “acessível no sentido pleno da palavra e essas pessoas sabem que podem buscar ajuda, aqui, com ela própria ou com as professoras”.

Ao ser questionada sobre a forma de manutenção financeira da Escola Paulo Freire, Camila afirma que os gastos com a escola são altos e custeados da seguinte maneira: 90% (noventa por cento) pelo poder público, via universidade e 10% (dez por cento) pelos pais das crianças, sendo que uma mãe de criança paga em \$.67.000,00 (sessenta e sete mil pesos colombianos) e os docentes pagam um valor mais alto, igual a \$.130.000,00 (cento e trinta mil pesos colombianos), contudo, Camila reitera, todos pagam. Quando não pagam esses valores, a forma encontrada pela escola para receber as mensalidades é dizendo que no ano seguinte, a criança ficará sem a vaga e, no geral, os pais compreendem essa necessidade e reconhecem a qualidade da educação ofertada aos seus filhos.

A escola encontra-se aberta de sete horas da manhã, às cinco horas da tarde e as crianças têm direito a um café da manhã, um almoço e um lanche. Ela é administrada por Camila e por uma secretária e, como elencado acima, a diretora reitera que a Escola Paulo Freire possui em seu de pessoal a seguinte composição: sete professoras, todas com licenciatura em educação infantil, pela UPN. Essas professoras são acompanhadas por quatro professoras auxiliares e conta, ainda, com uma enfermeira em tempo integral, um nutricionista e auxiliares de serviço e de cozinha, além, de uma pessoa que se encarrega da segurança.

No processo de observação participante, ao constatar que as professoras não utilizam cadernos, lápis, carteiras e outras atividades comumente associadas ao fazer pedagógico, na entrevista, indago sobre as razões e uma das professoras afirma que a escola se configura

como um cenário de inovação para a primeira infância e isso demanda, por parte do docente, pensar outras maneiras de desenvolver a experiência, de interagir, de projetar-se em relação às crianças e que, desse modo, para a equipe docente é dispensável folhas e lápis, pois as experiências vitais das crianças em relação à exploração são mais válidas. Assim, a arte, a leitura, são experiências que também enriquecem essa formação na primeira infância. Essa professora reitera que folhas e lápis não ficam nem totalmente distantes ou nem próximos das crianças, mas tudo que se faz é com uma intencionalidade desde a experiência que estamos desenvolvendo, com destaque para a leitura e a escrita, como também contemplando outras importantes linguagens.

Para Valéria, professora da turma dos conversadores, a ausência de lápis e de folhas é porque a escola acredita que o processo de ensino apresenta objetivos pré-definidos e não exige, necessariamente, o uso desse material na rotina da escola. Para ela, esse processo relaciona-se com as experiências significativas desencadeadas pela professora em seus planejamentos e projetos. “É isso, sem dúvida, que permitirá às crianças alcançarem seus processos de aprendizagens e irão fazer isso com êxito”, reitera Valéria. Sobre os projetos, a professora informa que a escola desenvolveu, em 2017, o tema sobre meio ambiente e ecologia intitulado “mi entorno e las plantas” e, de acordo com o desejo das crianças, esses projetos vão alternando. De acordo com Valéria,

Ao chegar um grupo diferente de crianças, os interesses pelos projetos mudam e isso permite oxigenarmos a nós mesmas, pois um projeto pedagógico demanda por parte das professoras uma abordagem teórica e coloca em marcha, em nível didático, questões complexas em termos de temática e as crianças, normalmente, apresentam outros interesses e esses interesses são o que o docente deve começar a desenvolver (Entrevista cedida pela professora Valéria).

Andréa reconhece que nas diretrizes pedagógicas para a primeira infância, do Ministério da Educação Nacional (MEN), aparecem certos pilares norteadores e certas dimensões que são importantes para o desenvolvimento das crianças, contudo, a teoria apresenta algumas complexidades para ser aplicada na prática e exige ser aplicada dentro do contexto de cada escola para conseguir, efetivamente, articular com o que está em desenvolvimento dentro das particularidades e visão de criança e de educação de cada instituição.

## **2.6. Uma síntese**

A realização de uma investigação em dois países tão específicos e diversos entre si torna-se uma tarefa árdua e exige foco, fôlego, tempo e determinação. Assim, por se tratar de

uma pesquisa vinculada ao Doutorado Latino-Americano, como é exigido nas normas do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da UFMG, a pesquisa deve ser realizada em dois ou mais países da América Latina. Assim, foi necessário localizar esses dois espaços e, dentro deles, as especificidades de cada um e a partir da compreensão desses territórios, buscar compreender também as políticas de educação infantil e seus processos constitutivos. Neste sentido, o capítulo estruturou-se da seguinte maneira:

Inicialmente, por se tratar de um trabalho etnográfico, apresento alguns autores clássicos do campo da Antropologia e da Sociologia da Infância para, em seguida, apresentar a etnografia como lógica de investigação.

Logo após, apresento alguns conceitos sobre território, tendo como propósito estabelecer as diferenciações entre espaço e território e, dentro da discussão, são localizados alguns aspectos dos territórios brasileiro e colombiano.

Na seção subsequente, destaco a educação infantil na Colômbia antes e depois da Constituição de 1991. Um dos principais pontos tratados vincula-se à proposta estratégica nacional denominada de “De Cero a Siempre” que, de acordo com o governo daquele país, a estratégia é colocar no centro, as mulheres gestantes, meninas e meninos desde o nascimento até os seis anos de idade. Apresento as alterações ocorridas na legislação que reconhece que os direitos das crianças não são postergáveis e não pode ser restituído posteriormente, destacando, por fim, as cinco estratégias estabelecidas para a educação infantil.

Em seção intitulada de “O contexto territorial e político brasileiro: impactos e retrocessos na atual política de educação”, retomo a ideia inicial sobre território e espaço para tratar a chamada “globalização”. Em seguida, em linhas gerais, descrevo o território brasileiro e a inserção do mesmo na América Latina. Por fim, apresento alguns aspectos relacionados à política destacando, de modo mais preciso, nos impactos da mesma sobre a educação e o currículo. No que concerne à proposta pedagógica de cada escola, busquei retratar o que julguei mais pertinente, pois cada uma das propostas apresenta questões muito específicas que, se tivesse que trazê-las, o trabalho ficaria muito alongado.

Já na seção sobre o município de Belo Horizonte, são apresentadas algumas características territoriais e populacional, juntamente a um breve histórico do município.

De forma similar ao que ocorreu na Colômbia, a Constituição Brasileira, de 1988, representa um marco para a Educação Infantil no país. A partir da promulgação desta lei, novas formas de compreensão, de execução da política e de financiamentos é colocada em

vigência, passando a educação infantil, logo após promulgação da LDBEN, a integrar a educação básica, o que é tratado em seção denominada de “A política de educação infantil no Brasil antes e após a promulgação da Constituição Federal (CF), de 1988. Na sequência, de modo mais específico, trato, ainda, da política de educação infantil em Belo Horizonte.

Por último, caracterizo as escolas e as turmas de educação infantil pesquisadas em Belo Horizonte e em Bogotá. Como ponto nevrálgico da pesquisa, o trabalho de campo resultou em inúmeros eventos com as crianças que serão analisados em capítulo subsequente. Contudo, cabe registrar as especificidades de cada instituição, as facilidades, os acertos, as dificuldades e as tensões:

A instituição de educação infantil de Belo Horizonte, nomeada na pesquisa de Escola Bartolomeu Campos de Queirós, ainda que seja uma instituição vinculada à escola de minha atuação profissional, como docente da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apresentou dificuldade de aceitação do pesquisador em seu interior. Nas palavras da vice-diretora: “se dependesse de mim, você não estaria fazendo pesquisa aqui”. Explicitadas dessa maneira, essas palavras podem não significar muito, contudo, após esse tratamento, houve, por um período, o desejo de paralisar a pesquisa, pois além essa mesma vice-diretora não permitiu que o Projeto Político e Pedagógico da escola fosse consultado, sob a alegação de que “há muita gente copiando os PPPs por aí, então, se quiser ler, tem que ser na minha frente”.

Nas duas escolas da Colômbia, apesar da receptividade positiva por parte de crianças, professoras e direção/coordenação em relação à pesquisa e à presença do pesquisador em campo, houve problemas de ordem similar: na Escola Maternal Paulo Freire, ao solicitar da diretora para acessar o Projeto Político e Pedagógico, ela foi enfática: “Envio para você nossa proposta, mas é necessário lembrar que é um documento interno da escola maternal. Por favor, não socialize com nenhuma instituição. Contudo, se necessitar utilizá-lo em sua tese, gentileza referenciar” (Diretora Camila). Já no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, foram marcadas várias vezes a entrevista com a coordenadora. Para tanto, mesmo deslocando, exclusivamente, para entrevistá-la, a coordenadora não concedeu a entrevista e nem fez a devolutiva do questionário encaminhado por correio eletrônico, pois no último dia de minha permanência na Colômbia, ela desmarcou e solicitou para enviar a entrevista por email. Desta maneira, reformulei as questões e encaminhei para o seu “correio”. Ela não retornou com as respostas.

A nossa compreensão é a de que a produção de material empírico para uma pesquisa etnográfica necessita, efetivamente, de imersão no campo, precisão nos registros e

sensibilidade para a compreensão de eventos. Ao iniciar o trabalho, há uma sucessão de novidades e nem sempre é possível antever o que será encontrado no campo a ser investigado. Assim, tudo é novidade e os eventos vão se sucedendo à medida das interações propiciando condições favoráveis a olhares diferenciados daqueles colocados no projeto inicial e possibilidades de mudanças de foco, como ocorrido nesta pesquisa. Os enfrentamentos e os momentos de tensão, assim como os inúmeros encontros, os momentos de alegria e de descobertas, fazem parte do fazer etnográfico e também vão dizer muito sobre o campo investigado e sobre o próprio pesquisador.



## CAPÍTULO II

## CAPÍTULO II

### 2. Considerações sobre a revisão da literatura e a produção acadêmica do Brasil e da Colômbia

Marco Polo, o eterno viajante de Ítalo Calvino (2003), em “As cidades invisíveis”, convida-nos a conhecer a cidade de Leônia. Como preâmbulo de sua narrativa, adverte o leitor que Leônia se refaz a si própria todos os dias. Onde tudo é demasiadamente descartado: tubos retorcidos de pasta de dente, lâmpadas queimadas, jornais, recipientes, materiais de embalagem, aquecedores, enciclopédias, pianos, aparelhos de jantar de porcelana. Como fazem os bons narradores, Marco Polo explica-nos que nessa cidade, mais do que pelas coisas que todos os dias são fabricadas, vendidas, compradas, sua opulência se mede pelas coisas que todos os dias são jogadas fora para dar lugar às novas (CALVINO, 2003, p.109), contudo, o narrador adverte que ninguém sabe se a verdadeira paixão de Leônia é de fato, o prazer das coisas novas e diferentes ou o ato de expelir, de afastar de si, expurgar uma impureza recorrente. Assim, Marco Polo relata as ações de um lugar que desenvolveu o processo de “assepsia” encostando na cidade vizinha o que julga não lhe servir mais. Por isso, nela, os lixeiros – acolhidos como anjos – exerciam a tarefa de remover os restos da existência do dia anterior, circundada de um respeito silencioso, “como um rito que inspira a devoção”, pois sem eles, a cidade sucumbiria por não suportar sua paradoxal realidade de opulência e de desprezo pelo descartável.

Para a revisão da literatura em torno das questões relacionadas ao nosso objeto de estudos, buscamos dialogar com o que ocorre na cidade de Leônia e com as pesquisas acadêmicas sobre o tema. Sendo assim, para compor este capítulo foi necessário selecionar os trabalhos acadêmicos da última década (2006/2016) produzidos no Brasil para, em seguida, dialogar com os mesmos, e estabelecer relações com o objeto de nossa investigação considerando, de modo particular, a dialética entre regulação e resistência de adultos e crianças. Dessa forma, assim como foi narrado por Marco Polo sobre Leônia, por analogia, podemos destacar a impossibilidade de ir ao encontro de uma produção acadêmica tão vasta sem pensar nas “coisas que são fabricadas todos os dias”, na eterna faina de produzir ciência.

Outrossim, ir ao encontro de tantas pesquisas permitiu-nos refletir sobre a pressão a que docentes e discentes estão submetidos, nos programas de Pós-Graduação, com o propósito de se manterem, alcançarem ou superarem algum tipo de *ranking* e de nota. Em alguns casos, essa pressão produz adoecimento e, por vezes, entre os mais extremados, leva o pesquisador à medidas não desejadas. Por isso, de maneira análoga, tanto aqui, no garimpo

dessas atividades acadêmicas, quanto em Leônia, de Calvino, a profusão do que se produz é assustadora e, por vezes, de pouca utilidade. Contudo, de maneira incontestável, é necessário considerar que as novas pesquisas ficam mais consistentes em relação às anteriores e, de modo ascendente, alcançam novas descobertas e ganham novos contornos, contribuindo, dessa forma, para o progresso da ciência. Exatamente como acontece na obra de Ítalo Calvino (2003),

quanto mais Leônia se supera na arte de fabricar novos materiais, mais substancial torna-se o lixo, resistindo ao tempo, às intempéries, à fermentação e à combustão. É uma fortaleza de rebotalhos indestrutíveis que circunda Leônia, domina-a de todos os lados como uma cadeia de montanha (CALVINO, 2003, p.110).

Para alcançar o intento de não sucumbir e continuar desenvolvendo pesquisas sérias e de qualidade, há em nossos Programas de Pós-Graduação, uma vasta produção comprometida e balizada por princípios éticos e morais – sem dúvida, a maior parte do que se produz no meio acadêmico brasileiro. Há, no entanto, via de regra, quem cria mecanismos escusos para a fabricação de uma produção intelectual questionável. Por mais que tenhamos enorme respeito aos pesquisadores comprometidos com a seriedade e com a ética na pesquisa, não podemos desconsiderar o “lixo descartável que se produz em Leônia” – para utilizar como metáfora a narrativa apresentada na obra do autor italiano. Por outro lado, como adverte Eliane Domingues, editora da Revista Psicologia em Estudos, de Maringá:

Atualmente, cada vez mais a quantidade de publicações, especificamente de artigos científicos, é utilizada como o principal critério para avaliar a produtividade de um pesquisador. Por outro lado, é atingindo e superando metas de produtividade que se tem acesso aos poucos recursos disponíveis para o financiamento de pesquisas, principalmente no campo das ciências humanas. A cobrança e a pressão para publicar fazem parte do cotidiano dos pesquisadores, e neste contexto, existem aqueles que usam de estratégias nada éticas para cumprir e superar metas. Entre estas estratégias está a autoria de artigos científicos em cuja elaboração, execução e redação não se teve uma participação efetiva. Segundo Garcia, Martucelli, Rossilho e Denardin (2010), embora esta prática seja mais comum que o plágio, em geral não é punida, por ser considerada apenas “mau comportamento” (DOMINGUES, 2013, p.195).

Assim, com a pretensão de apresentar a produção da área educacional brasileira e colombiana, estabelecendo diálogo em torno das questões relacionadas à dialética *regulação/resistência* em pesquisas na área da educação infantil, buscamos, primeiramente, garimpar a produção científica brasileira no site da ANPED; em seguida, as teses e dissertações publicadas no Banco de Teses e Dissertações, da CAPES<sup>60</sup> (BTD/CAPES) e, por

<sup>60</sup> Trabalhos acessados em maio e junho de 2017, no portal <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>

último, os artigos aprovados e publicados em revistas classificadas como Qualis A1, da área educacional. A fim de realizar a análise e tornar factível esse propósito, foi necessário selecionar, recortar e conjugar de diversas maneiras os seguintes descritores: “educação infantil”, “regulação”, “formas regulatórias”, “disciplinamento”, “resistência”, “crianças pequenas”, “meninos e meninas”, “pesquisas com crianças”, “o que dizem as crianças” e “pesquisas na perspectiva das crianças”. Na busca por um resultado satisfatório, esses critérios possibilitaram o acesso a outras categorias de análises presentes de formas variadas nos trabalhos acadêmicos. Em seguida, realizamos a busca pelas pesquisas realizadas por estudiosos colombianos.

### **2.1.Considerações sobre a revisão da literatura e a produção acadêmica brasileiras no período de 2006 a 2016**

No *site* da ANPEd, por meio da conjunção dos descritores acima elencados, dentre os 160 trabalhos encontrados no período, foram selecionados 20 artigos publicados entre a 29ª Reunião Anual (2006) e a 37ª Reunião Nacional (2016). Já no BTDC/CAPES, no período compreendido entre 2013 a 2016 (esse recorte temporal se deu em função da disponibilização de consultas e informações quantitativas sobre teses e dissertações defendidas no país no próprio acervo do BTDC/CAPES), foram encontrados 06 trabalhos de interesse do nosso estudo, nos campos da educação e da Psicologia da Educação. Por fim, em revistas científicas (Qualis A1), também da área da educação, foi possível acessar 09 artigos, com os quais dialogaremos. Abaixo, quadro-síntese do número de trabalhos encontrados:

Quadro 6: Quantitativo da produção acadêmica no período de 2006 a 2016

| <b>Local</b>       | <b>Período</b> | <b>Quantidade</b> |
|--------------------|----------------|-------------------|
| Site da ANPEd      | 2006 a 2016    | 20                |
| BTDC/CAPES         | 2013 a 2016    | 06                |
| Revistas Qualis A1 | 2006 a 2016    | 09                |
| <b>Total</b>       | -              | <b>35</b>         |

Fonte: levantamento realizado pelo pesquisador

Apesar de o levantamento alcançar apenas a última década, Quinteiro (2009) reconhece que nos últimos 20 anos, a produção sobre o tema infância no Brasil parece ter ampliado seu campo de intervenções e adquirido algum estatuto teórico-metodológico, no entanto, para a autora, pouco se conhece sobre as culturas infantis porque pouco se ouve e pouco se pergunta às crianças e “quando isso acontece, a “fala” apresenta-se solta no texto,

intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores” (QUINTEIRO, 2009, p.21). Por sua vez, Martins Filho (2010) ratifica a afirmativa acima, ao afirmar que as pesquisas com crianças pequenas têm crescido substancialmente nas últimas décadas e, na contemporaneidade, meninas e meninos ocupam lugar de destaque nos estudos sobre a infância, possibilitando aos pesquisadores construir uma compreensão cada vez mais abrangente desses sujeitos e de suas infâncias. Desse modo, a criança deixou de ser objeto de investigação para tornar-se sujeito de preocupação e isso possibilita conhecer a(s) infância(s) com base no jeito de ser, propiciando à área de conhecimento, examinar e analisar os processos de constituição das crianças como seres humanos concretos e reais em diferentes contextos.

Para Martins Filho (2010), essa preocupação por parte dos pesquisadores apresenta-se como uma porta aberta às peculiaridades positivas que diferem a criança do adulto, embora, no campo das metodologias de pesquisas, seja muito recente a preocupação em destacar a escuta e o ponto de vista das crianças ou que considere meninas e meninos informantes e interlocutoras competentes para falarem de si mesmas (MARTINS FILHO, 2010, p.1). Assim, esse mesmo pesquisador, ao realizar um balanço de trabalhos apresentados na ANPED, em uma década (1999 a 2009), partiu do pressuposto de que as pesquisas devessem apresentar indicações epistemológicas, teórico-metodológicas, sociais, culturais e políticas que advogassem um emergente conhecimento das crianças. Nessa empreitada, ele identificou 193 trabalhos no período, selecionou 38 para as suas análises e desse montante, detectou que apenas 25 trabalhos se referiam a pesquisas com crianças. Em relação às questões teórico-metodológicas, Martins Filho acessou apenas quatro trabalhos no período pesquisado, ainda assim, dois deles foram realizados em Portugal, por pesquisadoras brasileiras (MARTINS FILHO, 2010, p.4).

Em outro artigo, intitulado “Metodologias de pesquisas com crianças”, Martins Filho e Barbosa (2010), chamam a atenção para a necessária participação ativa das crianças nas pesquisas e para o desenvolvimento de uma consciência político, pedagógica e teórico-metodológica em relação ao mundo social e cultural das crianças, de modo especial, no que diz respeito à elaboração de princípios para a consolidação da própria constituição das crianças como sujeitos sociais ativos. Os autores enfatizam que “este é o desafio teórico-metodológico posto para os adultos que querem pesquisar a infância e os conteúdos que ecoam das vozes das crianças” (2010, p.10). De modo preciso e salutar, eles ressaltam a necessidade de desenvolver um olhar atento e sensível, utilizando uma “lente de aumento”

que nos aproxima das crianças e de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações. Para tanto, “é preciso elaborar recursos férteis e procedimentos de interlocução entre as duas lógicas geracionais – dos adultos e das crianças – as quais são muito diferentes entre si, mas que estão entrelaçadas pela cultura e a produção da própria história” (MARTINS FILHOS, BARBOSA, 2010, p. 12).

Apesar de parecer fugir um pouco de nossos propósitos iniciais, para efeito de exemplificação de como as relações são atravessadas pela cultura, é simbiótica a forma com que os indígenas compreendem as tradições e a memória de uma tribo. Segundo o coordenador da UNI (União das Nações Indígenas), Ailton Krenak, em entrevista concedida à Revista Tendências e Debates, em 01 de julho de 1989: “na nossa tradição, um menino bebe o conhecimento do seu povo nas práticas de convivência, nos cantos, nas narrativas. Os cantos narram a criação do mundo, sua fundação e seus eventos. Então, a criança está ali, crescendo, aprendendo os cantos e ouvindo as narrativas”. O exemplo nos faz refletir que, em tempos de retiradas de direitos e mudanças estruturais na política brasileira, há para (e entre) nós, “brancos e civilizados” uma espécie de cultuação à hegemonia e à preservação das marcas ocidentais distintivas de ostentação dos privilégios que primam por marginalizar os que não se enquadram, colocando em evidência os homens brancos (adultos), ocidentais, cristãos, endinheirados, heterossexuais e escolarizados e, desse modo, a história nos apresenta, sempre um mesmo lado. Assim, as chamadas “minorias” – e essas minorias nem sempre estão relacionadas à quantitativo – ficam à margem e desconsideradas. As crianças compõem, ainda, o universo dos que não devem ser considerados. Ou como esclarece Martins Filho e Barbosa (2010):

para a ciência, a racionalidade adultocêntrica era a que teria que prevalecer, a qual encerrou a possibilidade de escuta das vozes infantis. Nesse caso, o que seria indicado pelas crianças não teria cientificidade, aumentando a disparidade de poder entre adultos e crianças nas pesquisas com a infância (MARTINS FILHO, BARBOSA, 2010, p.13).

Na mesma linha de raciocínio, em artigo intitulado “Infância e Educação no Brasil – um campo de estudos em construção”, Quinteiro (2009) ratifica a resistência em aceitar o *testemunho infantil* como fonte de pesquisa confiável e respeitável para as ciências da educação. A autora constata que:

Neste aspecto chama a atenção o fato de na Revista Brasileira de Ciências Sociais (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS) desde 1986 não constar nenhum título referente à infância e à criança, explicitamente. Outros exemplos podem ser citados: os GTs da Associação Brasileira de Antropologia (ABA) e da ANPOCS e, até mesmo, o GT Sociologia da

Educação da ANPED. Percebe-se, ainda pouco interesse pelo tema (QUINTEIRO, 2009, p.21).

Entretanto, de maneira inversa, na contramão dessa exclusão das crianças e de suas infâncias das ciências humanas e sociais, não podemos desconsiderar que na perspectiva histórico-cultural, a construção do pensamento dos sujeitos – incluindo meninas e meninos – se dá por meio de sua inserção no mundo social e histórico, tendo a linguagem como meio privilegiado de se constituir. Para Vigotski (2003), “é no significado da palavra que o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. É no significado, então, que podemos encontrar as respostas às nossas questões sobre a relação entre o pensamento e a fala” (VIGOTSKI, 2003, p.5). De nada adiantaria escutar as vozes das crianças em nossas pesquisas, se não atentarmos para as relações que são construídas e estabelecidas socialmente. Nos termos de Vigotski:

Tudo leva a crer que a distinção qualitativa entre a sensação e o pensamento seja a presença, nesse último, de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado da palavra; e, conseqüentemente, que o significado é um ato do pensamento, no sentido pleno do termo. Mas, ao mesmo tempo, o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento. (VIGOTSKI, 2003, p.6).

Assim, a linguagem apresenta papel determinante no desenvolvimento da criança e constitui uma característica importante para a constituição do ser humano nos mais diversos contextos (social, histórico e cultural). No processo de desenvolvimento, por vezes, certos conceitos não são compreendidos e assimilados pelas crianças, mesmo que elas estejam em ambientes familiarizados com algumas palavras. Tais razões contribuem para diminuir o número de pesquisas que tomam a criança como principal interlocutor, uma vez que pode faltar à criança o entendimento adequado para assegurar a compreensão do que ocorre em determinado contexto, como nesse exemplo retirado do cotidiano de minhas atividades docentes:

A mãe estava incomodada com a criança brincando debaixo de um sol escaldante. De dentro da casa, ela grita: - Menino, vai pra sombra! A criança não se move. Continua brincando lá fora! A mãe diz novamente: - Menino, vai pra sombra! A criança continua no mesmo lugar. Até que a mãe perde a paciência e grita, agora, um pouco mais irritada: - Se eu tiver de ir aí, a coisa vai ficar esquisita pro seu lado! Vai pra sombra! Por não compreender a ordem da mãe, a criança indaga: - Mãe, quê que é sombra? (Evento contado por uma professora, na sala de professores da escola em que eu trabalho, no dia 19 de maio de 2017).

Esse exemplo serve para ilustrar, como adverte Vigotski, que “uma palavra sem significado é um som vazio, que não mais faz parte da fala humana” (VIGOTSKI, 2003, P.6). Ou se faz, está em conformidade e em consonância com os conhecimentos já disseminados

por usuários mais experientes com a língua. De modo geral e paulatino, a criança irá se apropriar da significação da linguagem para, em seguida, utilizar com propriedade e compreensão o que anteriormente não compunha parte do seu repertório. Deste modo, se a palavra “sombra”, já tivesse incorporada ao repertório de significações da criança, ela deixaria de ser um som vazio e sem sentido e possibilitaria o entendimento da ordem proferida pela mãe, quiçá, a criança cumpriria essa mesma ordem sem questionamentos.

Contudo, isso não ocorre apenas com as crianças em processo de aquisição da linguagem. A literatura e a poesia nos apresentam casos em que a ausência de compreensão das palavras também por adultos acarreta modos diversos de compreensão do mundo e pode servir para resignificar o mundo. A ambivalência e a ausência de conhecimento da palavra “famigerado”, por exemplo, permitiu a Guimarães Rosa compor um dos contos mais marcantes de sua obra e de nossa literatura. Trata-se da história de Damásio Siqueira – sujeito bruto do sertão – que desconhecendo a palavra famigerado, dirigida a ele por um agente do governo, toma-a como ofensa e busca, de todas as maneiras, conhecê-la antes de acertar as contas com seu interlocutor. Para tanto, procura um médico do lugar – pessoa letrada – para esclarecer o significado da dita palavra. Ao deparar com o médico, Damásio dirige-lhe a palavra da seguinte maneira: “-Vosmecê agora me faça a boa obra de querer me ensinar o que é mesmo que é: *famisgerado... faz-me-gerado... falmisgeraldo... famílias-gerado?*” (ROSA, 1962). O facínora queria saber, portanto, se aquela palavra seria motivo para a desgraça ou para a paz. O médico, temendo a violência de Damásio contra o homem do governo, utiliza o poder da linguagem para explicá-lo que o termo significa “inócio”, “douto”. Com essas palavras, a verdade ainda não fica clara e ele solicita para que fosse usada “fala de pobre”, de “em dia de semana”. Um pedido humilde. Então, o médico, agora, detentor da situação, expõe-lhe a “verdade” ao afirmar que “famigerado” quer dizer “célebre”, “notório”, “notável”. E assim, o assassino, após se tranquilizar com a resposta do médico, agradece e vai embora. Antes, porém, considera que: *Não há como as grandezas machas de uma pessoa instruída* (ROSA, 1988, p.10).

No conto, o autor coloca a vida do agente do governo nas mãos do médico - detentor de conhecimentos e sabedor das palavras – naquele momento, também encurralado pelo jagunço. No entanto, ele consegue apaziguar a alma do desalentado e mal instruído Damásio, mesmo sabendo que a palavra foi dirigida em outro sentido, apesar de não censurar a verdade, pois, de fato, a palavra “famigerado” diz também daquela pessoa famosa, importante e merecedora de respeito, ainda que boa parte das pessoas possa utilizá-la com o sentido de



maldito, desgraçado. Assim, pela argumentação artilosa do médico, o bandido não consegue perceber o verdadeiro sentido de famigerado e vai-se embora desmanchando-se de felicidade e alívio, exaltando o médico por ser uma pessoa instruída.

Também na poesia há exemplos clássicos de formas diversificadas do uso e do entendimento da palavra. Em “O apanhador de desperdícios”, Manoel de Barros (2015) afirma usar as palavras para composição de seus silêncios, por não gostar de palavras fatigadas, aquelas palavras de informar. Para ele, as que vivem de barriga no chão, como água, pedra e sapo possuem mais respeito, assim como as coisas e os seres desimportantes. O poeta afirma ser aparelhado para gostar de coisas simples como passarinho e possuir um quintal maior que o mundo. Por isso, usa as palavras para a composição de seus silêncios.

Já em “O livro das ignoranças”, Barros (1993) afirma que:

*No descomeço era o verbo.  
Só depois é que veio o delírio do verbo.  
O delírio do verbo estava no começo, lá, Onde a criança diz:  
eu escuto a cor dos passarinhos.  
A criança não sabe que o verbo escutar não  
Funciona para cor, mas para som.  
Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira.  
E pois.  
Em poesia que é voz de poeta,  
que é a voz  
De fazer nascimentos -  
O verbo tem que pegar delírio.  
(BARROS, 1993).*

Ao utilizar neologismos e metáforas para a composição de seus versos, o poeta reconhece que para algumas crianças, algumas palavras podem não significar nada, como é o caso do menino que desconhecia a significação da palavra sombra, contudo, sabe também que o verbo pode pegar delírio. E mais do que isso, a palavra tem o poder de fazer nascimentos. Deste modo, ao destacar a palavra e transformá-la em outro elemento, a criança se torna capaz de escutar a cor dos passarinhos e atribuir sentido àquilo que lhe é significativo.

Em sua pesquisa de doutorado com crianças pequenas, Goulart (2005) afirma que “aprender significa atribuir significado” e é preciso estar em sintonia com os objetivos propostos no processo de aprendizagem, mesmo que em alguns momentos os motivos que impulsionam a realização de atividades se distanciem ou se assemelhem para as crianças e os professores, é preciso que as atividades sejam significativas. As crianças e as professoras pesquisadas por Goulart estavam também empenhadas na construção de um teatro de sombras, no entanto, ela alerta que:

As ações pelas quais investigavam o que era a sombra e como poderia ser produzida só tinham sentido para o grupo porque [estavam] direcionadas por esse fim. No entanto, como iremos constatar, posteriormente, na análise, as professoras nem sempre se pautavam pelo mesmo motivo. Algumas vezes, guiadas pela necessidade de passar determinada informação para a criança, desviavam do motivo original, causando tropeços e embaraços no desenrolar da atividade. Importante reter é que tanto as referências quanto os sentidos e os significados são relacionados com as ações, mais do que com as coisas em si. As palavras, por exemplo, não têm sentido ou significado em si mesmas. Dessa forma, uma educação baseada no repasse de informações encontra-se, na maioria das vezes, vazia de significados (GOULART, 2005, p.118).

Vale destacar ainda que para Vigotski,

a concepção do significado da palavra como uma unidade tanto do pensamento generalizante quanto do intercâmbio social é de valor inestimável para o estudo do pensamento e da linguagem, pois permite uma verdadeira análise genético-causal, o estudo sistemático das relações entre o desenvolvimento da capacidade de pensar da criança e o seu desenvolvimento social (VIGOTSKI, 2003, p.8).

Assim, de acordo com Molon (2011), quando Vigotski afirma que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo”, é para ressaltar que o homem é constituído pelas relações e práticas sociais, numa dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e intrapsicológico, por meio de uma transição que ocorre pelas mediações semióticas. Para Vigotski, as funções superiores são desenvolvidas em forma de drama e que “o drama sempre está repleto de luta”. Desta forma, o drama constitui o sujeito nas tramas das/nas relações imersas nas práticas sociais (MOLON, 2011, 617). Ou seja, por meio das interações coletivas, o homem se torna sujeito da história e parte integrante do grupo social ao qual pertence à medida que estabelece relações com os pares, troca informações e conhecimentos, negocia significados e sentidos aos fatos, objetos e pessoas com os quais convive e mantém contato com a cultura de seu meio (CAMARGO, 1999, p.67).

Dentro dessas relações e práticas sociais que constituem o ser humano e são constituídas por ele, é preciso atentar para a sociedade de controle que, de maneira explícita, afeta as crianças, conforme a discussão engendrada nessa pesquisa. Para isso, tomo de empréstimo os estudos e a analogia feita por Barbosa (2006) sobre como, de modo paulatino, por meio do discurso religioso, notadamente, a igreja católica apostólica romana, contribuiu para incorporar o controle dos corpos em si e em outras instituições, incluindo a escola. Em seus estudos sobre rotina, a autora discorre também sobre as formas de incorporação do controle e da vigilância dos corpos que foram, finalmente, se adequando à outras realidades:

É possível, por intermédio do percurso histórico e social, ver como o conceito [de rotina] transitou até chegar ao campo da educação e perceber que a forma como são organizadas as rotinas cotidianas das instituições de educação infantil: algo que

parece tão singular e interno à instituição está em profunda inter-relação com as rotinas organizadas social e politicamente (BARBOSA, 2006, P.48).

Para Barbosa (2006), ao compor um quadro de controle sobre os corpos, de modo inflexível, a igreja reconstruiu modos de disciplinamento, como o jejum, a confissão, as penitências, as provas de obediência, os exercícios espirituais, o vegetarianismo, entre outros meios, procurando estabelecer a negação dos prazeres terrenos, incluindo o prazer sexual. E dentro dessa inflexibilidade e obsessão pela ordem, tudo deveria ter um sentido previsível, não havendo lugar para o acaso. Assim, ainda no limiar da idade média, a Companhia de Jesus, de Inácio de Loyola, seguindo o rigoroso modelo de treinamento militar, estabeleceu as regras para o ingresso e a formação espiritual na vida clerical em 1540. Para os jesuítas, a estratégia missionária era a guerra e a pedagogia. Para a correta observância e cumprimento desse rigor institucional, a igreja instituiu as Constituições, pois “se os *Exercícios espirituais* significavam a disciplina – do corpo e da mente –, as *Constituições* eram o lugar em que a disciplina coletiva, as relações hierárquicas, as obrigações e as rotinas de vida em grupo eram apresentadas (BARBOSA, 2006, p.49 – grifos da autora). Esse exercício rigoroso trazido pelos religiosos para o ordenamento do mundo eclesiástico é transposto para outras esferas:

Na introdução de seu texto *A ética protestante e o espírito do capitalismo* (1987), Weber explica a maneira como, ao romper com as distinções entre a elite eclesial e a população em geral, os protestantes fizeram a transposição das práticas de vida religiosa para as suas disciplinas da vida diária, isto é, como as rotinas de autocontrole dos mosteiros foram utilizadas para organizar o dia-a-dia dos leigos” (BARBOSA, 2006, p.50).

Desse modo, é possível dizer que a vida ascética das celas monásticas foi introduzida na vida cotidiana da população, nas famílias e no modo de produção das sociedades seculares. As disciplinas e as regulações da família, da escola e da fábrica têm, portanto, as suas raízes históricas na redistribuição das práticas dos mosteiros dentro da sociedade em geral. Assim,

Seria possível afirmar que o mundo das religiões cristãs fundamentou as rotinas utilizadas nas creches e nas pré-escolas por dois processos: em primeiro lugar, pela secularização das rotinas pessoais e institucionais que haviam sido constituídas nos mosteiros e foram transferidas para as instituições modernas em geral, inclusive as educacionais, e, em segundo, pelo fato de que a mão-de-obra disponível para trabalhar nos asilos, nos orfanatos, nas escolas e nas creches, desde sua criação até nossos dias, é em grande parte formada por irmãs de caridade, pastores e voluntários religiosos que trazem sua experiência pessoal e institucional da prática religiosa para a prática pedagógica (BARBOSA, 2006, p.51).

Assim, conforme apontam esses estudos realizados por essa mesma autora, de modo geral, as instituições de educação, incluindo as de educação infantil, até os dias atuais apresentam resquícios de prescrições religiosas antigas em seu interior. Mais do que isso, a relação que tais instituições estabelecem com o cumprimento das regras continua

verticalizada, intransigente, pouco dialógica e centrada nos adultos. Assim, como tem sido afirmado de modo recorrente, a escola não acompanhou a evolução das demais instituições e à medida que as crianças/jovens/adultos/idosos, na condição de alunos/discentes/educandos, adentram as instituições educativas, precisam, de imediato, atentar para as normas e para o disciplinamento imposto, geralmente, de maneira não dialogada entre os sujeitos tidos como subalternos e os que se julgam superiores. Dentro dessas relações erigidas de modo extemporâneo, ainda é comum a prática do castigo e dos mecanismos de punição. Em relação às crianças pequenas, Bujes (2010) afirma que:

Antes do século XVIII não existiam, a rigor, nem um conceito largamente aceito nem uma delimitação etária daquilo que hoje chamamos de infância. Atendendo a interesses bastante específicos, a separação entre adultos e crianças teve a sustentá-la uma intensa produção discursiva. Atributos tais como fragilidade, inocência, maleabilidade, incompletude – associados às crianças – ditaram razões para justificar formas variadas de intervenção, no sentido de governar a conduta infantil. Em articulação com esse processo de constituição discursiva da infância, os *sujeitos infantis modernos*, passaram a ser concebidos como sujeitos governados pelas regras universais e transcendentais da razão, sujeitos que através de experiências de participação aprenderiam paulatinamente a exercer a sua liberdade, a tornarem-se autônomos, a conduzirem-se como cidadãos e como sujeitos morais. (BUJES, 2010, p.5 – grifos da autora).

Desse modo, cabe ressaltar que essa concepção de criança irá se transformando aos poucos até alçar meninas e meninos à condição de sujeitos de direitos. Ou seja, foram necessários muitos séculos de estudos e lutas até que a criança alcançasse o *status* obtido na contemporaneidade – ressalta-se, ainda não satisfatório. Foi pensando nestas questões que realizamos a elaboração dessa revisão da produção acadêmica brasileira. Ou seja, o objetivo dessa escrita foi buscar compreender, por meio de alguns descritores – “educação infantil”, “regulação”, “resistência”, “etnografia em educação”, “crianças pequenas”, “meninas e meninos” e “pesquisas com crianças” o que foi produzido academicamente nos últimos 10 anos (2006/2016). Conforme anteriormente explicitado, o referido levantamento tem como propósito estabelecer diálogo com a produção mais recente do campo, acessando, dessa maneira, as pesquisas realizadas em nível de Pós-Graduação (mestrado e doutorado). Como resultado desse trabalho e com os dados oriundos do referido levantamento, foi possível conhecer o que se produziu no período sobre as diferentes questões que perpassam o nosso trabalho e, dessa maneira, a partir dos diferentes aportes teórico e metodológicos, compreender por meio dessa produção, os avanços obtidos nessa área de estudos, observando também as lacunas.

É importante destacar que não se trata da produção de um estado da arte. Ainda que seja significativa e sedutora a ideia de realizar um levantamento minucioso sobre as pesquisas

nesse campo, o objetivo é, antes disso, conhecer com mais acuidade essa produção, sem a pretensão de esgotar o assunto. Neste sentido e, de acordo com Romanowski e Ens (2006), os estudos de “estado da arte” que buscam sistematizar a produção numa determinada área do conhecimento já se tornaram imprescindíveis para apreender a amplitude da produção. Para se denominar “estado da arte”, as autoras advogam que os estudos devem abranger toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado – e é isso o que fizemos – deve ser denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p.39).

## **2.2. Estado do conhecimento sobre educação infantil nas Reuniões Anuais/Nacionais da ANPEd (2006/2016): construção de saberes diversos sobre as interações e saberes das crianças**

O dicionário Michaelis On-line<sup>61</sup> informa que a palavra garimpar apresenta dois significados distintos: o primeiro deles é o ato de exercer a atividade de extração de metais e pedras preciosas em aluviões, rochas mineralizadas e galerias escavadas nas rochas. A segunda acepção vincula a palavra garimpar ao ato de procurar e selecionar minuciosamente coisas, objetos, palavras, expressões etc. De modo metafórico, para essa pesquisa, pode-se afirmar que ao pesquisar a produção acadêmica sobre as relações e as interações das crianças em instituições de educação infantil, ao longo de uma década, foi possível garimpar por meio das duas formas apresentadas pelo dicionário: de um lado, apesar de algumas incongruências, o que se encontra em muitos trabalhos pode ser considerado como verdadeiras “preciosidades”, lapidadas com esmero pelos pesquisadores e respectivos orientadores. Empreendimentos possibilitados, com toda certeza, pelo despendimento de muito tempo, muito trabalho e doação à pesquisa científica. Como bem sabemos, o exercício da escrita é tarefa que exige o investimento de empenho, desejo, determinação, foco, escolhas etc. Em verso famoso, Drummond atesta que as palavras são muitas e ele é pouco: “Lutar com palavras é a luta mais vã. Entanto lutamos mal rompe a manhã. São muitas, eu pouco<sup>62</sup>”. Assim, se as palavras desafiam o poeta, ele aceita o combate, pois é dessa luta que nascerá a poesia, luta contínua, que inicia “*mal rompe a manhã*” e que prossegue “*nas ruas do sono*”. As palavras sustentam a vida do poeta-lutador [e, por que não, a do pesquisador?].

<sup>61</sup> O site pode ser encontrado em <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=GARIMPAR> e foi acessado em 25 de maio de 2017.

<sup>62</sup> Excerto extraído de <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/f00004.htm> acessado em 25 de maio de 2017.

Então, o ato de garimpar as pesquisas acadêmicas brasileiras, após publicadas – em tempos de fácil acesso, possibilitado pela rede mundial de computadores – torna-se um exercício relativamente fácil [e também prazeroso] em relação aos que labutam para produzi-las para a composição de suas pesquisas e demais escritos, por vezes, numa briga ferrenha contra o tempo. Assim, como quem entranha a rocha em busca do metal precioso, nós também empreendemos outro tipo de procura, pois em outra acepção, o verbo garimpar apresenta o sentido de procurar, selecionar minuciosamente, as palavras, as expressões, o texto, o artigo, a dissertação, a tese, etc. Foi o que tentamos fazer: garimpar preciosidades!

Por meio dos descritores acima elencados, no portal virtual da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação<sup>63</sup>, no Grupo de Trabalho 07, intitulado “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, encontramos 160 (cento e sessenta) artigos e 31 (trinta e um) pôsteres publicados nos dez últimos anos (2006 – 2016).

Em conformidade com as questões apresentadas no início desse capítulo, selecionamos 20 trabalhos de interesse ao *corpus* de análise da nossa pesquisa. Esses trabalhos foram localizados nas reuniões anuais da referida Associação, conforme segue abaixo – em ordem cronológica, dos mais recentes para os mais antigos:

### A 37ª Reunião Nacional da ANPED

Com 2.200 inscritos, a 37ª Reunião Nacional da ANPED foi realizada em Florianópolis, entre os dias 04 e 08 de outubro de 2015, com o tema “PNE: Tensões e perspectivas para a educação pública brasileira. Nessa reunião, houve mudanças no estatuto da Associação, conforme deliberação de 2012 e as próximas reuniões (nacional e regionais) passarão a ocorrer de dois em dois anos, de modo intercaladas. No GT 07 “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, foram aprovados 28 trabalhos, sendo 05 excedentes e 08 pôsteres. Não foi possível visualizar em reuniões anteriores, outros trabalhos excedentes. Desse montante, selecionamos três:

Quadro 7: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 37ª Reunião Nacional da ANPED – realizada em Florianópolis, em outubro de 2015

| 37ª Reunião Nacional da ANPED |                            |                                                                                                                                             |
|-------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÍTULO                        | AUTOR(ES)/INSTITUIÇÃO(ÕES) | QUESTÕES DE INTERESSE                                                                                                                       |
| Tia, Posso pegar um           | Lenilda Cordeiro de Macêdo | O artigo discute a ação das crianças na educação infantil e problematiza o contexto das práticas pedagógicas e seus reflexos na produção de |

<sup>63</sup> Referência ao site: <http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>, acessado em 25 de maio de 2017.

|                                                                                                                              |                                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle                                                          | (UEPB) e Adelaide Alves Dias (UFPB)        | culturas infantis. As evidências apontam que as regras e dispositivos disciplinares são potencialmente constitutivos das subjetividades das crianças, mas não são determinantes de suas ações. As crianças conseguem elaborar estratégias de resistências às normas e/ou negociá-las com os adultos e seus pares. |
| Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer?               | Juliana Costa Müller (UFSC)                | A autora investiga a relação das crianças com as tecnologias móveis e problematiza o uso das mesmas em jogos e brincadeiras, trazendo a criança como sujeito que troca observações, ideias e planos em um sistema de representação que proporciona diferentes maneiras de aprendizagens.                          |
| “Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” – o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito? | Leandro Henrique de Jesus Tavares (UNIRIO) | O trabalho aborda a questão do direito à educação infantil sob a ótica das crianças e reconhece a competência dos discursos infantis e da urgência de ouvir as crianças, buscando, dessa maneira, que os adultos percebam a importância de garantir a expressão infantil e a escuta à criança pequena.            |

Tabela 6: Fonte: levantamento elaborado pelo pesquisador

Nos três trabalhos ficam evidenciados a ação e a competência das crianças no cotidiano das instituições de educação infantil. Mesmo em meio às regras e aos dispositivos de controle e disciplinares, as crianças elaboram estratégias de resistências às normas e demonstram capacidade de estabelecer interlocução com os adultos, evidenciando suas demandas e desejos. Assim, Macêdo e Dias, ao utilizarem a perspectiva crítica de análise do discurso e os estudos da Sociologia da Infância sobre a socialização de crianças, em um trabalho de natureza qualitativa, apoiadas pelo método etnográfico, realizaram a pesquisa com 28 crianças e 4 professoras de uma instituição de educação infantil, localizada em Campina Grande, na Paraíba. Interessante destacar que, diferentemente de nossa pesquisa, as autoras optaram pelo denominado método etnográfico. Na nossa investigação, optamos pela etnográfica como uma lógica de investigação, não como um método, mas como um modo de pensar a pesquisa nas ciências sociais e humanas. Dentre outras questões, as autoras ainda demonstraram que as regras e os dispositivos disciplinares, em que as crianças precisam se submeter, são potencialmente constitutivas de subjetividades, mas não determinantes para as ações.

Como sujeitos sociais, as crianças se mostram competentes e elaboram estratégias de resistência às normas e/ou conseguem negociá-las com os adultos e os seus pares. Neste sentido, o trabalho dialoga com a nossa pesquisa, pois também as crianças por nós pesquisadas, assim como as de Campina Grande, pesquisadas por Macêdo e Dias, demonstraram capacidade e competência para não se submeterem passivamente às regras, normas, disciplinas e controle dos adultos, conseguindo, de variadas maneiras, contornar

algumas situações que, em princípio, poderiam torná-las assujeitadas diante da pedagogia do controle. As autoras afirmam que:

As relações de poder intergeracionais, presentes na sociedade, são reproduzidas na instituição pelas professoras, que se sentem à vontade para impor regras e não negociá-las com as crianças, isto porque, elas não as veem como sujeitos capazes de expressar e compreender pontos de vistas. Porém, ao longo da pesquisa observamos, reiteradamente, que as crianças são capazes de argumentar, de dialogar, de construir regras (MACÊDO; DIAS, 2015, p.5).

Explicitado dessa maneira, a inferência que se faz é a de que as relações verticalizadas são bastante comuns no interior das instituições educativas, com os adultos ditando o que deve ou não ser feito na rotina da educação infantil; em contrapartida, é bastante comum também as crianças conseguirem negociar o que, em princípio, estava posto como imposição.

Já os trabalhos de Juliana Costa Muller, “Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer?” e o de Leandro Henrique de Jesus Tavares, “Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criancinha” – o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito” ao apresentarem, na contemporaneidade, o protagonismo de meninas e meninos, estabelecem diálogo com nossa pesquisa pela percepção e entendimento do exercício das ações de meninas e meninos. Ao ter esses sujeitos como principais interlocutores, o protagonismo dos mesmos nestas pesquisas é colocado em evidência e, ao ampliar as vozes dessas crianças por meio da escuta e da observação, é possível contribuir na desconstrução daquilo que Quinteiro (2009) e Martins Filho (2010) apontaram como ausência de protagonismos de meninas e meninos nas pesquisas em educação. Ou seja, essas investigações colocam em foco a capacidade das crianças em seus jogos de interações. Como explicitado acima, foi necessário um longo tempo para que meninas e meninos emergissem como sujeitos ativos, com competência para estarem presentes como partícipes de nossas pesquisas. Dessa maneira, em muitos casos, como os apresentados nessas pesquisas, a criança deixou de ser objeto de estudo para emergir como sujeito das ações por meio da mediação dos pesquisadores, assumindo, dessa maneira, papéis de destaques nas pesquisas acadêmicas.

### **A 36ª reunião nacional da ANPEd**

A 36ª Reunião Nacional da ANPEd, ocorreu em Goiânia/GO, no Campus Samambaia/UFG, entre os dias 29/09 a 02/10/2013 e teve como tema o “Sistema Nacional de Educação e Participação Popular: Desafios para as Políticas Educacionais”. Nota-se que pela primeira vez, desde 1981, a palavra “Anual”, referindo-se à Reunião, deixou de **constar nos** anais da Associação. Assim, nesta 36ª



Reunião Nacional da ANPEd, foram aprovados 12 trabalhos e 03 pôsteres, no GT 07, dos quais selecionamos 02 para nossas análises, conforme quadro abaixo:

Quadro 8: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 36ª Reunião Nacional da ANPEd realizada em Goiânia, em outubro de 2013

| <b>36ª Reunião Nacional da ANPEd</b>                                                                   |                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TÍTULO</b>                                                                                          | <b>AUTOR(ES)/INSTITUIÇÃO(ÕES)</b>     | <b>QUESTÕES DE INTERESSE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil? | Lucilaine Maria da Silva Reis (UFF)   | O trabalho objetivou entender como as crianças de dois anos vivenciam a inserção em uma instituição de educação infantil. A pesquisa dialoga com os conceitos de vivências, de Vigotski (2010) e de diálogo, de Bakhtin (2003).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências             | Marta Regina Paulo da Silva (UNICAMP) | O trabalho de doutorado da autora procurou compreender como as crianças se apropriam de códigos das HQs, reproduzem e (re)inventam. As histórias em quadrinhos representam parte da cultura material da infância e a criança a compartilha consigo, com as professoras e com a família. A pesquisa constatou, no entanto, que a escola é marcada pela visão adultocêntrica, procura acelerar os processos de escrita e formar para competências. As crianças, nesse processo, fazem movimentos de resistências e reivindicam constantemente gestos de ruptura contra esse modelo. |

Fonte: levantamento realizado pelo pesquisador

Os dois trabalhos apresentam inúmeras questões que estabelecem relação com os nossos estudos. A pesquisa de Reis (2013), “Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil?” potencializa o conceito de vivências na perspectiva vigostkiana e busca compreender a entrada de crianças de dois anos na instituição de educação infantil. A autora ao recorrer a esse conceito, apresenta alguns elementos que dialogam com o nosso trabalho, pois conforme enfatizado anteriormente e, de acordo com Jerebtsov (2014), vivências diz respeito a um processo de formação pela personalidade da sua relação com as situações da vida, a existência em geral com base nas formas e valores simbólicos transformados pela atividade interna, emprestados da cultura e devolvidos a ela. A autora apresenta o conceito de vivência contida na obra de Vigotski (2010),

(...) A vivência é uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representando como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade... Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (VIGOTSKI, 2010, p.686).

Estabelecendo diálogo entre Bakhtin e Vigotski, a autora destaca a incompletude das crianças e a capacidade de assimilação dos elementos da cultura, “em um mundo que está

sendo construído e reconstruído a cada instante” (REIS, 2013, p.6). Assim, ao fazer alusão a Vigotski para enfatizar a atividade criadora das crianças, ela afirma que esse é um movimento permanente de se relacionar com o mundo, aprender com ele, criando, recriando, construindo e reconstruindo a partir de suas vivências. De igual modo, para a autora, Bakhtin também contribui de modo exponencial para a retratação do mundo que está posto e do mundo que será criado, apresentando o seguinte fragmento da obra do autor:

*O dado e o criado no enunciado verbalizado. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.). Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. (Bakhtin, 2003, p. 402).*

O trabalho de Marta Regina Paulo da Silva (2013), assim como procedemos em campo de pesquisa, foi elaborado tendo as crianças como atores sociais, sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. A autora utilizou a observação participante, o registro de campo, a fotografia e a filmagem, a análise documental, os relatos orais das crianças e a análise de seus desenhos e o seu trabalho – fruto de pesquisa doutoral – buscou compreender a produção das culturas infantis a partir das experiências das crianças de 3 a 5 anos de idade com a linguagem das histórias em quadrinhos (HQs), intentando compreender também como elas reproduzem, resistem, inventam e reinventam esta linguagem na produção das culturas infantis.

Apenas na conclusão do trabalho, Silva (2013) irá afirmar que as crianças imprimem suas marcas, sua compreensão poética nas formas de ver, pensar e sentir o mundo e, nesse movimento, reivindicam rupturas com o tempo do capital, impresso em suas vidas, construindo, dessa maneira, soluções inventivas para transitarem entre as imposições e seus desejos de liberdade e autonomia, inclusive no ato de criação. No entanto, a autora propõe, no final do texto, a necessidade de escuta das vozes de professores e professoras, no sentido de oportunizar aos mesmos uma formação docente que se constitua em uma formação estética, que garanta a experiência com a arte, na perspectiva da construção de um olhar sensível pensante e questionador.

### **A 35ª Reunião Anual da ANPEd**

A 35ª Reunião Anual da ANPEd foi realizada entre os dias 21 a 24 de outubro de 2012, no Centro de Convenções do Hotel Armação, em Porto de Galinhas, Pernambuco. O

tema foi “Educação, Cultura, Pesquisa e Projetos de Desenvolvimento: o Brasil do Século XXI”. O GT 07, “Educação de crianças de 0 a 6 anos” aprovou 18 trabalhos e 05 pôsteres. Abaixo, os dois trabalhos de interesse:

Quadro 9: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 35ª Reunião Anual da ANPEd – realizada em Pernambuco, em outubro de 2012

| 35ª Reunião Anual da ANPEd                                                                                 |                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÍTULO                                                                                                     | AUTOR(ES)/INSTITUIÇÃO(ÕES)                          | QUESTÕES DE INTERESSE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças       | Bianca Cristina Correa (USP)<br>Lorenza Bucci (USP) | Na perspectiva das crianças de cinco anos de idade, o trabalho discute as vivências na instituição de educação infantil e as expectativas em relação ao ensino fundamental. As crianças identificaram na professora a figura que dá ordens “passa lição para copiar” e é pouco afetiva. Apesar disso, ao falarem de suas expectativas com relação ao ensino fundamental as crianças evidenciam o desejo por um espaço bonito e alegre, onde embora tenha “lição mais difícil”, também seja possível brincar. O estudo reitera a relevância de que as crianças sejam ouvidas. |
| A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas | Sônia Regina dos Santos Teixeira (UFPA)             | Na constituição da cultura, o faz-de-conta é reconhecidamente importante e de acordo com a abordagem histórico-cultural, o ser humano se constitui como sujeito a partir das interações que estabelece com membros de seu grupo cultural. Dessa maneira, a análise microgenética mostrou que a professora criava condições para as brincadeiras, intervindo no processo de construção de significados e utilizava a brincadeira para ampliar outras linguagens infantis.                                                                                                     |

Quadro 4: elaborado pelo pesquisador

A pesquisa de Correa e Bucci (2012), ao discutir o ingresso de crianças de seis anos no ensino fundamental, objetivou compreender o dia a dia no último ano da educação infantil das crianças de 05 anos de idade para analisar as possíveis mudanças, as continuidades e em que medida esse contexto afetaria o ingresso dessas crianças no ensino fundamental. Assim, o trabalho se propôs “dar voz às crianças”, pois para as autoras, essas são, geralmente, excluídas do processo de discussão sobre políticas e práticas educacionais. Para tanto, foram utilizadas observações participantes, com o uso do caderno de campo, entrevistas em pequenos grupos de crianças, intitulados de “Rodas de Conversa” e a utilização da técnica de “História a Completar” e “Desenhos com histórias”.

Assim como percebemos em nosso trabalho, as autoras enfatizam também que as relações observadas durante a realização do campo de pesquisa eram marcadas por uma concepção adultocêntrica, com prevalência de um ensino tradicional, centrado no castigo e as crianças eram vistas como pequenos adultos ou sujeitos a serem preparados para o futuro,

nesse caso, para o ingresso no ensino fundamental, exatamente como afirmou uma das professoras entrevistada por nós. Para executar os castigos, qualquer motivo significava razão para punir. “Assim, a concepção de educação presente era marcada pelo verbalismo, pela perspectiva de que as crianças deveriam ter saberes prévios e que estes não seriam passíveis de ensino pela professora e, finalmente, pela relação de mando e obediência, sem qualquer margem para o diálogo” (CORREIA, BUCCI, 2012, p7). Por meio das falas das crianças é possível enxergar uma professora que brigava e dava castigos quando as crianças faziam bagunça e, inadvertidamente, qualquer motivo bastava para que elas fossem castigadas. Assim, para as crianças, a escola representava modos prescritivos de interações.

A pesquisa de Correa e Bucci (2012) apresenta o castigo e a punição das crianças como ações propiciadoras para melhor prepará-las para o ensino fundamental. A professora da turma demonstrava grande preocupação com esse tipo de preparo e, dessa forma, acionava os mecanismos de controle para contenção da desobediência e da desordem. Assim, as crianças pesquisadas por Correa e Bucci eram punidas, com proibição de acessarem o parquinho, em função de comportamento, supostamente, entendidos como fora do esperado pelos docentes.

Diferentemente dos estudos anteriores, no entanto, incluindo a nossa própria pesquisa, a produção de Teixeira (2012) apresentou a brincadeira de faz-de-conta como uma das maneiras que a criança encontra para interagir com seu contexto histórico e cultural e constituir-se como sujeito. Para a autora, “Uma criança brinca para tornar-se humana. Para aprender como pensam, falam, agem e sentem os sujeitos de seu grupo cultural e assim tornar-se um deles”, estabelecendo, dessa forma, o vínculo existente entre a brincadeira de faz de conta e o processo de constituição histórico-cultural da criança. Por meio da mediação da professora e de sua compreensão de que a brincadeira potencializa o desenvolvimento da criança, a autora utiliza o referencial da teoria histórico-cultural e afirma que “o professor tem um novo e importante papel de se transformar no organizador do ambiente de aprendizagem” (TEIXEIRA, 2012, P.11). A autora afirma, por fim, ter percebido nas interações das crianças com os adultos, o papel importante da professora para contribuir com a criança na construção de significados sobre si e sobre o mundo.

Ainda que haja uma distinção entre a ação e a percepção dessa professora em relação aos adultos por nós pesquisados, é importante destacar que a pesquisa de Teixeira apresenta a brincadeira como um exercício importante para a constituição da criança como sujeito histórico-cultural. Já em nossa pesquisa, ainda que houvesse por parte dos adultos essa mesma

compreensão, as relações que esses adultos estabeleciam com as crianças era dosada pelo castigo, como possibilidade de barganha.

### A 34ª Reunião Anual da ANPED

O tema da 34ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Natal - RN, em outubro de 2011, foi “Educação e justiça social”. Essa foi a primeira reunião da Associação ocorrida fora da região Sudeste. Para essa reunião, o GT 07 selecionou 15 trabalhos e 04 pôsteres. Os trabalhos selecionados como de interesse para a nossa pesquisa foram os seguintes:

Quadro 10: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 34ª Reunião Anual da ANPED – realizada em Natal, em outubro de 2011

| 34ª Reunião Anual da ANPED                                                         |                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÍTULO                                                                             | AUTOR(ES)/INSTITUIÇÃO(ÕES)                                                     | QUESTÕES DE INTERESSE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas | Sandra Regina Simonis Richter (UNISC)<br>Maria Carmen Silveira Barbosa (UFRGS) | O trabalho objetivou resgatar o percurso histórico da constituição da sensibilidade aos direitos das crianças, evidenciando a necessária emergência de outra sensibilidade por parte dos adultos em suas relações com as crianças, baseada na empatia e em propostas educacionais que valorizem a relação com a alteridade. Assim, diversos documentos (Carta de 1924, Declaração de 1959 e na Convenção de 1979) afirmam o compromisso com a ética da responsabilidade dos adultos pela educação das crianças. Para as autoras, constituir outra sensibilidade emerge da interlocução acadêmica e do compromisso da educação infantil em garantir a contínua discussão dos direitos das crianças à alteridade da experiência da infância, expressas pela vulnerabilidade e potência das mesmas em interagir e aprender a significar a convivências nas diferentes práticas da vida cotidiana. |
| Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar | Renata Provetti Wefflort Almeida (PUC-SP)                                      | O texto mostra como as crianças vivenciam as experiências escolares, suas relações diante da organização escolar e o que criam a partir da convivência diária. Dessa maneira, buscou contribuir para a compreensão desse espaço de tensão entre a inventividade das crianças e as experiências estruturadas no espaço escolar, em defesa da legitimação dos direitos da infância e de uma escola pública de qualidade.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| “Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na educação infantil              | Anelise Monteiro do Nascimento (UFRFJ)                                         | O trabalho de Anelise discute práticas de disciplina e de autonomia no espaço de educação infantil. Para tanto, a autora indaga “como se manifestam as questões de disciplina e de autonomia? ”, “disciplina e autonomia se completam ou são opostas nas práticas educacionais? ”, “em que momento as crianças passam de disciplinadas para autônomas ou são disciplinadas e autônomas? ”. A pesquisa buscou entender ainda como as crianças se adaptam e como assimilam as regras e os códigos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Fonte: levantamento elaborado pelo pesquisador

Em “Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas”, Richter e Barbosa (2011) procuraram apontar a necessária emergência de outra sensibilidade dos adultos em suas relações com as crianças no processo histórico da constituição da sensibilidade aos direitos das crianças, evidenciando, dessa maneira, as propostas educacionais que destacam a alteridade das crianças. Assim, para as autoras, a educação infantil tem um compromisso com a ética da responsabilidade e obrigações inerentes à alteridade das crianças. Neste sentido, a constituição de outra sensibilidade para com as crianças pequenas emerge não apenas da interlocução acadêmica entre distintos campos de estudos, mas também do compromisso da educação infantil em garantir a contínua discussão sobre os direitos das crianças à alteridade da experiência da infância.

Para dialogar com essas questões, Richter e Barbosa (2011) fazem referências às declarações universais que buscaram resguardar os direitos das crianças. Elas denominam de “três movimentos institucionalizados de direitos da infância (1924, 1959, 1989)”<sup>64</sup> e ao reconhecerem a importância dos mesmos, ratificam a proposição de que os adultos, como principais responsáveis, devem intervir na educação das crianças tendo a compreensão de que, como seres vivos, elas são ao mesmo tempo, sujeitos com direito à proteção e estão submetidas à autoridade da lei, mas com direito à igualdade e à liberdade.

Por fim, o trabalho enfatiza que sem uma ética da solicitude e do acolhimento dos adultos em relação às crianças, continuaremos limitando os problemas educacionais apenas a esta ou aquela opção pedagógica. Para as autoras, contudo, o desafio colocado na contemporaneidade para a educação é o de “propiciar às crianças tanto o direito inalienável de viver o presente quanto o direito ao regozijo pelo esforço da conquista em adentrar na compreensão das coisas coletivas na companhia do adulto” (RICHTER, BARBOSA, 2011, p.12).

---

<sup>64</sup> As autoras explicam que em 1924, a Assembleia da Sociedade das Nações criou o primeiro documento internacional sobre direitos das crianças (endossando a “Declaração dos Direitos da Criança”, promulgada pelo Conselho da União Internacional de Proteção à Infância, conhecido como a “Declaração de Genebra”) e em 20 de novembro de 1959, a “Declaração dos Direitos das Crianças” foi formulada a partir de 10 princípios. Já a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989), promotora e resultante destes discursos, recomenda o direito das crianças à participação na vida comunitária e que, nas mais diversas situações, elas tenham garantido a liberdade de formular suas opiniões e seus próprios juízos, podendo “falar” em seu próprio interesse, levando-se devidamente em consideração essas opiniões e juízos em função da idade da criança; que elas tenham liberdade de movimento no espaço e no tempo de seus acontecimentos, levando-se em consideração seus recursos e suas possibilidades; que tenham direito à liberdade de expressão, ao descanso e ao lazer, ao divertimento e às atividades recreativas próprias da idade e à livre participação na vida cultural e artística. Trata-se de um novo respeito dirigido a elas na qualidade de participantes ativos nas relações sociais.

Em “Infância e educação infantil: o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar”, Almeida (2011) buscou mostrar como as crianças vivenciavam as experiências escolares, suas reações diante da organização escolar e o que criavam a partir da convivência diária. Para isso, a autora defende que as crianças são sujeitos ativos da sociedade e não apenas reprodutoras da cultura e do mundo adulto e sim, participantes do processo de socialização e de produção da cultura, contudo, para compreender as ações de um grupo específico de crianças, é preciso analisar as questões políticas, sociais e econômicas.

Os dados dessa pesquisa possibilitaram destacar que o fato de as crianças estarem expostas a atividades desinteressantes exigem pouco da capacidade criativa das mesmas e ainda são suprimidas de suas atividades espontâneas em favor de momentos enfadonhos e entediantes. Entretanto, como forma alternativa as crianças improvisam brincadeiras no momento da atividade em sala de aula e utilizam os materiais escolares como brinquedos, atribuindo outro sentido às atividades escolares. Assim, embora a instituição ofereça poucos momentos de interação entre as crianças, elas encontram brechas na estrutura para criar situações em que conseguem conversar e encontram possibilidades de reinterpretar as experiências vividas, atribuindo outra utilidade a objetos, compartilhando com seus pares suas alegrias e incertezas. A autora finaliza afirmando que:

Assim, apesar da escola, as crianças, por meio de suas ações sociais com seus pares criam um contexto paralelo, ou seja, atribuem outros sentidos aos materiais e às propostas das professoras. Pode-se dizer que a ausência de uma postura mais aberta, compreensiva e observadora, no que diz respeito ao comportamento das crianças, impede o estudo dos processos sociais que produzem a infância contemporânea e, portanto, restringe reais possibilidades de se conhecer as crianças atendidas na educação infantil (ALMEIDA, 2011, p.11).

O terceiro trabalho, intitulado ““Quero mais, por favor!”: disciplinas e autonomia na educação infantil”, procurou discutir as práticas de disciplina e autonomia no espaço da educação infantil. Para tanto, a autora utilizou como estratégias metodológicas, as observações sistemáticas e os registros no caderno de campo para compor o conteúdo empírico de sua pesquisa em uma creche. Dentre as nuances presentes nas situações observadas, Nascimento (2011) destaca “o uso da autoridade como busca pelo controle da ordem espacial e a autoridade como tentativa de governança dos comportamentos infantis”. Desse modo, tomou as vozes das crianças como ponto de partida e construiu uma metodologia de investigação que levou em consideração as crianças como sujeitos implicados em seus processos de socialização, apropriação da cultura e interações.

Ao apresentar 13 diferentes situações, a autora afirma que as mesmas objetivaram mostrar que a autoridade transmite a disciplina, muitas vezes, via obediência. Por essa via (da obediência), a tradição se mantém. Assim, a autora afirma que a autoridade penetra na consciência, adequando o comportamento dos indivíduos, interferindo nas suas vontades e nos seus desejos, até que estes reproduzam determinados comportamentos controlados, por si mesmos. Em contrapartida, no que concerne à autonomia, o argumento de Nascimento (2011) é o seguinte:

Já a autonomia é uma disciplina onde toda ação humana deve proceder de uma vontade livre, onde o indivíduo participa da vida social de maneira independente, crítica e ativa. O objetivo da autonomia segundo Sennett (2001) é formar uma pessoa forte. Que seja capaz de entender, querer e escolher livremente, assumindo a responsabilidade por suas escolhas (Motta, 2007). A autonomia provém da expressão de si mesmo. Desse modo, quanto mais o sujeito expressa tudo de si, tanto seus prazeres quanto suas habilidades, mais bem formado ele é. A educação para a autonomia orienta a ação para uma independência funcional, para que os indivíduos se encaixem de maneira ativa e consciente na sociedade (NASCIMENTO, 2011, p.11).

Em nosso entendimento, é uma das funções da educação contribuir, em todos os níveis, para a construção de pessoas autônomas, competentes, comprometidas consigo mesmas, com os demais sujeitos para que esses sujeitos pudessem integrar-se, de modo saudável e pleno aos diferentes espaços que ocupam, entretanto, como é possível perceber nestas investigações, ainda há modos distintos para compreender o papel da escola e de seus atores.

### **A 33ª Reunião Anual da ANPEd**

A 33ª Reunião Anual da ANPEd teve como tema “Educação no Brasil: o balanço de uma década” e ocorreu entre os dias 17 e 20 de outubro de 2010, na cidade de Caxambu. O GT 07 aprovou 17 trabalhos e nessa pesquisa estabelecemos diálogo com os de Angela Francisca Caliman Fiorio e Altino José Martins Filhos:

Quadro 11: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 33ª Reunião Anual da ANPEd – realizada em Caxambu, em outubro de 2010

| <b>33ª Reunião Anual da ANPEd</b>                                            |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>TÍTULO</b>                                                                | <b>AUTOR(ES)/INSTITUIÇÃO(ÕES)</b>      | <b>QUESTÕES DE INTERESSE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Infância e educação: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula | Ângela Francisca Caliman Fiorio (UFES) | O trabalho problematiza algumas imagens construídas sobre as crianças, a aprendizagem e o cotidiano e procura registrar as linhas traçadas pelas crianças em seus jogos de experimentações, capturando o que elas têm a dizer, potencializando pistas para nos fazer repensar sobre a educação infantil. Para além das imagens construídas e que vigoram na |



|                                                                                              |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                              |                           | educação, é preciso perceber as crianças que conseguem transformar as relações com a aprendizagem e com os espaços e tempos, onde a vida escolar é tecida diariamente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED | Altino José Martins Filho | O autor reuniu os trabalhos de dez anos (1999/2009) apresentados no GT 07, da ANPED e procurou oferecer um panorama da produção das pesquisas com crianças. Segundo Martins Filho, “O objetivo foi mapear, examinar as metodologias utilizadas e as concepções de criança e infância subjacentes às escolhas dos pesquisadores. Como ocorrem as pesquisas com crianças? Quais os limites e as possibilidades em relação às metodologias de pesquisas com esses sujeitos? Que concepção de criança e infância tem direcionado as escolhas metodológicas? Quais as metodologias, procedimentos e instrumentos que se tem utilizado nas pesquisas? |

*Fonte: Levantamento elaborado pelo pesquisador*

O primeiro texto: “Infância e Educação: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula”, Fiorio (2010), apresenta os jogos de experimentações traçados pelas crianças, com o objetivo de capturar o que elas têm a dizer, potencializando as pistas para nos fazer repensar a educação infantil. Para além das imagens capturadas no cotidiano da educação infantil, a autora afirma interessar pelas crianças que conseguem transformar as relações com a aprendizagem de “espaços tempos” onde a vida escolar acontece. Fiorio afirma que “os movimentos cotidianos de rebeldia estão agindo por entre os campos de ação dos valores estabelecidos, provocando mudanças mesmo pequenas” (FIORIO, 2010, p.1).

Assim, buscando escutar atentamente as crianças, a autora analisa o que elas falam e analisa as questões trazidas por elas, contribuindo para fazer repensar a prática docente na educação infantil. Deste modo, utilizando a afirmação de Deleuze (1998): “[...] *as crianças são rápidas porque sabem deslizar entre*”, a autora traça um paralelo entre a velocidade literal (ainda que as crianças sejam mesmo), mas em especial porque elas tornam-se sujeitos da experiência com o mundo, permitindo-se desviar dos modelos instituídos traçando linhas de ruptura. E se estão sujeitas, isso não ocorre o tempo todo, posto que elas respondem essas chamadas de diferentes formas. No entanto, a educação tem uma função preparatória e reguladora em que passa a distribuir o certo e o errado conforme o esperado: o saber nada mais é do que simplesmente o resultado. A autora encerra seu trabalho afirmando que:

Diante de tudo que foi vivido e sentido, arrisco em dizer que “pesquisar” o cotidiano da Educação Infantil, a partir da experiência de nossos personagens mirins, é caminhar para decifrar paradoxos, é perceber na Repetição processos de criação. A despeito do que é dito “sobre” o cotidiano como sendo um dia igual ao outro, queremos afirmar, juntamente com Deleuze (2000), a partir do seu conceito de repetição, a capacidade de criação das crianças e a potência que elas têm para

transformar as relações com os Espaços tempos em que a vida escolar é tecida, diariamente... (FIORIO, 2010, p. 17).

O segundo trabalho, “Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED”, conforme já anunciado no início desse capítulo, Martins Filho (2010) afirma que houve um crescimento nas pesquisas *com* crianças pequenas nas últimas décadas (não diz quais, nem quantifica). Para ele, os pesquisadores da área da educação infantil buscam construir uma compreensão cada vez mais abrangente a respeito dessa faixa etária tendo como sujeito a *própria criança*. Entretanto, ele reitera ser muito nova a preocupação dos pesquisadores brasileiros em desenvolver metodologias de pesquisas que levem o adulto a escutar o ponto de vista das crianças. Assim, se pesquisas sobre elas já gerava enfrentamentos e desafios ao pesquisador, o autor indaga, o que dizer do propósito de desenvolver práticas metodológicas de pesquisas *com* as crianças de pouca idade?

Desta maneira, o trabalho de Martins Filho objetivou investigar as pesquisas que se dedicaram a observar, analisar e compreender jeitos de ser criança, tendo em vista traçar, mapear e examinar os procedimentos teórico-metodológicos dos pesquisadores” (MARTINS FILHO, 2010, p.3). Assim, o autor apresenta como o levantamento foi produzido, para em seguida, trazer as tendências, contribuições e procedimentos escolhidos e, por fim, evidencia as concepções de infância e de criança que alicerçaram as escolhas referentes aos procedimentos teórico-metodológicos.

Interessante destacar que ao buscar pelo descritor “Sociologia”, Martins Filho deparou com pesquisas que já escutava a voz das crianças logo na primeira metade do século XX, conforme registro do próprio autor:

Ressalte-se que na sociologia brasileira localizamos alguns trabalhos de pesquisas com crianças, mesmo sendo escassos. Registros inéditos de Florestan Fernandes (1961), já na primeira metade do século XX, demonstram que o autor utilizou como encaminhamento metodológico o testemunho direto das crianças, por meio da observação direta e prolongada, tendo o objetivo de realizar uma descrição fiel nos parâmetros da etnográfica para capturar o modo de atuação e socialização próprias dos grupos infantis. Outra pesquisa que marcou a área ao eleger as vozes das crianças na coleta dos dados, dando estatuto teórico-metodológico a esses sujeitos, é o trabalho de José de Souza Martins, publicado em 1993. O autor elege a criança como testemunha da história amazonense, justificando ter sua escolha metodológica recaído sobre “a fala das crianças, que por meio delas me falam (e nos falam) do que é ser criança” (Martins, 1993, p.18). Fernandes (1940) e Martins (1993) são apontados nos estudos de Quinteiro (2000) e Marchi (2007) como os precursores da Sociologia da Infância no Brasil. Porém, as duas autoras tecem críticas a esses dois pesquisadores, sobretudo por considerarem as crianças como sujeitos “imatuross”. Nas reflexões de Marchi (2007), embora os autores tenham rompido com o que a autora chamou de “cerco de silêncio” imposto às crianças nas pesquisas de cunho sociológico, ambos mantiveram inalterada a visão tradicional de socialização. As

crianças foram compreendidas como sujeitos passivos do trabalho adulto de transmissão cultural (MARTINS FILHO, 2010, p.5).

Sem a pretensão de esgotar as análises que o trabalho do autor suscita, avalio importante destacar alguns resultados: o estudo de caso foi utilizado, “praticamente”, em todas as pesquisas, e no universo de contribuições das diferentes abordagens teórico-metodológicas, o ponto de ancoragem em maior escala é o campo da Sociologia da Infância (de 25 trabalhos, 21 utilizaram essa Sociologia), ficando a teoria histórico-cultural em 3º lugar, sendo utilizada em 7 trabalhos. Segundo o autor: “como podemos constatar, alguns trabalhos fazem referência a mais de uma perspectiva teórico-metodológica” (MARTINS FILHO, 2010, p.7). Dos 25 trabalhos encontrados pelo autor no período pesquisado, 22 indicavam a necessidade de ouvir as vozes das crianças, seu ponto de vista, sua perspectiva, pois

Em todos os trabalhos examinados constatamos a ênfase atribuída pelos autores à crença de que a criança é capaz de dar, em primeira mão, informações e opiniões sobre seu mundo educacional, social e cultural. Isso significa dizer que são elas os sujeitos privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar para conhecer os diversos jeitos das crianças viverem a infância (MARTINS FILHO, 2010, p.8).

O autor verificou também o uso do registro etnográfico, antecedido de palavras como *orientação, do tipo, de inspiração, de cunho*, para situar a diferença entre fazer etnografia e utilizar essa ferramenta como um dos instrumentos de observação. Em seu conjunto, os trabalhos que utilizaram a etnografia como ferramenta, indicaram o uso do caderno de campo, bloco de anotações ou diário de bordo. Defendemos, em conformidade com a teoria que baseia nossas análises (GREEN, DIXON, ZAHARLICK), que a etnografia como uma lógica de investigação, em especial, quando aplicada à educação, deve estar em conformidade com o contexto investigado. Ou seja, dentro desse sistema narrativo, o pesquisador deve registrar segmentos extensos de atividades ou de eventos em formas de narrativas objetivando representar o desenvolvimento do fluxo das ações observadas. “A escolha dos elementos desses sistemas a serem registrados por escrito muito dependerá da percepção do observador sobre o que é realmente importante registrar, como o fazer, quando e de que maneira” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 17). Esse registro narrativo é que se transformará no evento a ser analisado e a abordagem da análise dependerão das metas ou dos objetivos do pesquisador. Nesta linha de raciocínio, os registros tecnológicos (áudio, filmagens, fotografias...) são sistemas abertos que registram sons e (ou) imagens dentro do campo de alcance das lentes da câmera ou do microfone, possibilitando, à posteriori, as devidas análises. Contudo, Green, Dixon e Zaharlick (2005) destacam que essas tecnologias não registram tudo

o que ocorreu no cenário investigado e assim, do mesmo modo como o sistema narrativo, são influenciados pela escolha do foco e pela localização espacial do pesquisador (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 17).

Isto posto, é importante destacar que o registro fotográfico apareceu em 18 das 25 pesquisas selecionadas e a observação participante (ou observação com participação) apareceu em 22 trabalhos examinados. Interessante destacar também esse entendimento sobre a observação participante:

Encontramos argumentações nas vozes-escritos dos pesquisadores do tipo: – em pesquisas com crianças é impossível observar sem participar, a observação é sempre com participação. Também pela leitura dos trabalhos fica explícito que o pesquisador não tem como fugir da participação, já que as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos. Os pesquisadores tornam-se um Outro, que observa e é também observado. Dessa forma, pesquisados e pesquisadores vão pouco a pouco estabelecendo e criando laços, o que favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças. A observação participante possibilitará o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional. Esta forma aberta e desprovida de amarras poderá aprofundar as heterogeneidades das infâncias (MARTINS FILHO, 2010, p.12).

Ainda em conformidade com a teoria que orienta nossa investigação, cabe destacar que dentro desses sistemas narrativos, os registros tecnológicos podem se constituir ferramentas etnográficas quando utilizadas como parte da observação participante, contudo, o simples uso dessas abordagens de observação não constitui em si mesmo o método etnográfico. Um observado etnográfico será um participante e pode assumir diferentes papéis no campo observado: um envolvimento profundo com o grupo social investigado ou um papel mais passivo de observador e participante. Dentro desta lógica etnográfica, esse tipo de observação é feita em um longo período de tempo, sempre orientada pelas teorias da cultura. Para Green, Dixon e Zaharlick (2005),

as observações participantes envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar afim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudo, por meio da qual o conhecimento cultural se desenvolve (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.18).

A pesquisa de Martins Filho constatou também o uso em 7 trabalhos dos desenhos das crianças e ele explica que o desenho é compreendido como atividade de criação e expressão humana.

Assim, partindo do pressuposto de que as pesquisas foram atravessadas pela concepção de criança como ator social em seu sentido pleno, sujeito competente, dotado de

capacidade, de ação e culturalmente criativo, Martins Filho (2010) afirma que há uma crescente tendência em legitimar as particularidades das crianças, por meio de registros de suas próprias falas, comportamentos e culturas infantis e, desse modo, contribuir para romper com o caráter evolucionista, biologizante e desenvolvimentista. A criança é retratada considerando o seu protagonismo, “ou seja, fala-se de uma criança que produz cultura e ao mesmo tempo é produto dessa cultura” (MARTINS FILHO, 2010, p.13).

### A 32ª Reunião Anual da ANPEd

A 32ª Reunião Anual da ANPEd ocorreu nos dias 04, 05, 06 e 07 de outubro de 2009 e teve como tema “Sociedade, cultura e educação: novas regulações?”. O GT 07 agregou 16 trabalhos e 05 pôsteres. Abaixo, destacamos os seguintes trabalhos: “A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola” de Sandra Maria de Oliveira Schramm (UECE) e “A pré-escola vista pelas crianças”, de Rosimeire Costa de Andrade Cruz (UFC):

Quadro 12: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 32ª Reunião Anual da ANPEd – realizada em Caxambu, em outubro de 2009

| 32ª Reunião Anual da ANPEd                                          |                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÍTULO                                                              | AUTOR(ES)/INSTITUIÇÃO(ÕES)              | QUESTÕES DE INTERESSE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola | Sandra Maria de Oliveira Schramm (UECE) | O trabalho buscou compreender como a pré-escola contribui para que a criança se construa como sujeito. Assim, o objetivo foi captar a perspectiva da criança sobre as ações da escola direcionadas a ela. Desse modo, a pesquisa revelou um excessivo controle disciplinar que parece contribuir para a produção de sujeitos submissos e “assujeitados”. Entretanto, Schramm informa que as crianças demonstraram sinal de protesto em situações onde se sentiam injustiçadas. “As respostas das crianças, no geral, apontaram que elas introjetaram o discurso disciplinar da escola, mas também revelaram a competência delas em manifestar o mal estar que sentem em diversas situações escolares!”.                       |
| A pré-escola vista pelas crianças                                   | Rosimeire Costa de Andrade Cruz (UFC)   | O trabalho analisa a visão das crianças sobre a instituição escolar. Os resultados indicam um forte descontentamento das crianças com a escola, pois essa não fornece experiências prazerosas, seguras e promotoras de aprendizagem. A rotina é marcada pela repetição e realizada na “sala da professora”. A professora reprime, não ensina e nem permite brincar. “Muitas sugestões apontadas pelas crianças para tornar a escola um espaço de convivência agradável e estimulante constituem as condições básicas que deveriam existir em qualquer instituição de Educação Infantil, o que corrobora, mais uma vez, a fragilidade da compreensão ainda muito presente entre os adultos de que “crianças não entende nada!” |

Fonte: levantamento elaborado pelo pesquisador

Os dois trabalhos discorrem, essencialmente, sobre a participação das crianças no processo cotidiano de vivenciar a educação infantil. Como sujeitos ativos, elas demonstram, com competência, entenderem as ações e ocorrências no interior das instituições educativas, reivindicando o direito à participação. Assim, não omitem o descontentamento com a repetição sem sentido e com as inúmeras formas de repressão. Por meio de observações, caderno de campo, filmagens, entrevistas e consulta a documentos da escola, Schramm (2009) ao observar as vivências das crianças confrontou, por um lado, o exercício do poder disciplinar pela professora e, por outro, a manifesta sujeição e subordinação à essa autoridade por parte das crianças. A autora afirma, no entanto, que as crianças utilizaram canais de escapes para manifestar suas insatisfações. Em suas palavras: “Os corpos parecem dóceis e domesticados, mas nem sempre as mentes e os sentimentos [são]” (SCHRAMM, 2009, p.7). As crianças desenvolvem estratégias de manifestar seus protestos quando se sentem injustiçadas e assim a insubordinação não ocorre apenas de maneira explícita, mas também de forma camuflada. Entretanto, a autora enfatiza que o contexto investigado promove a constituição do sujeito quando proporciona oportunidades de individualização da criança, por outro lado, a forma como acontecem essas oportunidades contribuem para a construção de um sujeito social submisso, subalterno, dependente, passivo, pouco crítico e pouco criativo. Na contramão desse adestramento, as crianças são competentes para se posicionar em relação às próprias vivências escolares, denunciando as situações em que se sentem abandonadas ou obrigadas a submeterem-se a um regime rígido de disciplina.

O trabalho de Cruz (2009) se propôs analisar as percepções das professoras das crianças e das famílias sobre a rotina na pré-escola, no entanto, para o artigo, o foco foi a perspectiva das crianças. Para a empreitada, a autora se deparou com dois obstáculos: o primeiro, a própria inexperiência para escutar e considerar as falas das crianças; e a segunda, a insuficiência de referenciais teórico-metodológicos disponíveis para o cumprimento da tarefa, com crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. A autora trabalhou com História para Completar e com Desenhos com Estória. Com essa metodologia, foi possível perceber que para as crianças “permanecer na escola não é seguro, resulta quase sempre em sofrimento” (CRUZ, 2009, p.8) e em castigo ao recusar fazer o dever ou a tarefa. A rotina é também, na perspectiva das crianças, um ato desestimulante e serve como estratégias de disciplinamento como o controle dos movimentos, dos ritmos e das posturas das crianças, para manter a sua invariância e a sua uniformidade e para desenvolver os hábitos e as atitudes consideradas necessárias ao ato de aprender.

Desse modo, a escola e as práticas escolares não satisfazem as crianças, ainda assim, essas mesmas crianças demonstram que a experiência escolar, mesmo desagradável, suscita o desejo de estar nela para aprender brincando e de forma significativa, prazerosa, apesar do dever.

### A 31ª Reunião da ANPEd

A 31ª Reunião da ANPEd também ocorreu em Caxambu, no ano de 2008. Foi escolhido como tema “Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação”. Foram selecionados no GT 07, “Educação de crianças de 0 a 6 anos”, 19 trabalhos e 02 pôsteres. Selecionamos o trabalho de Kátia Adair, da Universidade do Minho:

Quadro 13: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 31ª Reunião Anual da ANPEd – realizada em Caxambu, em outubro de 2008

| 31ª Reunião Anual da ANPEd                                                |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÍTULO                                                                    | AUTOR(ES)/INSTITUIÇÃO(ÕES)          | QUESTÕES DE INTERESSE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares: reflexões metodológicas | Kátia Adair (Universidade do Minho) | O trabalho apresenta reflexões sobre metodologia de pesquisa, ancorada no paradigma da infância, compreende as crianças como atores sociais e sujeitos de direitos, sustentando a indispensabilidade da participação infantil como uma questão social, política e científica. Desse modo, a identidade da infância é irreduzível ao mundo dos adultos e sua identidade plural e autonomia de ação permite falar de crianças como atores sociais. Assim, para Adair “é imperioso construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação infantil como necessidade teórica e política, a fim de gerar um conjunto de categorias que não somente forneçam novos tipos de questionamentos críticos e de pesquisa, mas que também indiquem aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças, estratégias e modos de atuação alternativos”. |

Quadro 13 - Fonte: levantamento elaborado pelo pesquisador

O trabalho de Adair (2008) ao apresentar algumas reflexões metodológicas sobre a pesquisa com crianças do pré-escolar, potencializa o entendimento sobre o paradigma da infância que percebe as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos e participantes ativos nas questões sociais, políticas e científicas. Visto dessa maneira, Adair (2008) apresenta as formas de participação infantil nos contextos educativos e busca descortinar as relações sociais estabelecidas pelas crianças e adultos. Para tanto, defende que a participação infantil em contextos educativos deve se alicerçar nos princípios que reconheçam as crianças como sujeitos de direitos e a instituição educativa como espaço de contraposição à exclusão social e de produção de uma sociedade de afirmação de direitos. Assim, a autora advoga a necessidade

de se construir e aprofundar aportes teóricos capazes de qualificar o entendimento sobre as formas de participação infantil como necessidade teórica e política, a fim de gerar um conjunto de categorias que não somente forneçam novos tipos de questionamentos críticos e de pesquisa, mas sobretudo que indiquem aos profissionais que trabalham diretamente com as crianças, as estratégias e os modos de atuação alternativos.

A pesquisa é definida como “estudos de caso etnográfico” e os dados, foram documentados para o exercício de aprofundamento/explicitação dos desafios que se apresentavam. Para elaboração da investigação, a autora afirma que foi necessário trilhar caminhos difíceis, pois, de um lado, foi necessário assegurar que o referencial teórico iluminasse a estrada, utilizando as palavras de Azanha (1992), tal referencial deveria ser “Faróis de Análise” e por outro lado, foi preciso a vigilância epistemológica com a sensibilidade, distanciamento e proximidade na perspectiva de construção de uma visão mais equânime para todos. Além disso, a autora destaca que foi preciso uma preocupação com relação à ética nas pesquisas com crianças. Adair (2008) destaca também a importância de se compreender o lugar do outro adulto, “um adulto de outro modo”, sem deixar de assumir o estatuto de adulto. No entanto, esse lugar de participante nas culturas locais foi definido e produzido coletiva e processualmente de forma sutil pela pesquisadora e os participantes.

Consta, por fim, o relato da difícil tarefa de estar em campo, rodeada de crianças e de adultos. Adultos esses que também explicitavam curiosidades sobre o que esse adulto pesquisador, de outro modo, fazia com um caderno em mãos, sempre escrevendo e atrás dos pequenos que brincavam, corriam e jogavam bola.

### **A 30ª Reunião Anual da ANPED**

A 30ª Reunião Anual da ANPED ocorreu em Caxambu/MG, entre os dias 07 e 10 de outubro de 2007 e abordou o tema: “ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social”. Dentre os 18 trabalhos e os 05 pôsteres aprovados, para nossa análise selecionamos o trabalho de Patrícia Corsino (UFRJ) e Núbia de Oliveira Santos (FAETC) sobre os “Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil”, conforme segue abaixo:



Quadro 14: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 30ª Reunião Anual da ANPEd – realizada em Caxambu, em outubro de 2007

| 30ª Reunião Anual da ANPEd                                                                              |                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÍTULO                                                                                                  | AUTOR(ES)/INSTITUIÇÃO(ÕES)                                  | QUESTÕES DE INTERESSE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil | Patrícia Corsino (UFRJ)<br>Núbia de Oliveira Santos (FAETC) | O trabalho consistiu em identificar, conhecer e compreender as ações, relações e interações de adultos e crianças, em creches, pré-escolas e escolas de ensino fundamental com turmas de educação infantil. Assim, para as autoras, “o cotidiano [das instituições] é diverso e polifônico. São muitas as vozes que se confrontam, muitos são os significados apreendidos no campo”, para tanto, usam a seguinte estruturação para composição do trabalho em seções: “os olhares das professoras na relações com as crianças”, “o olhar panorâmico da professora”, “olhar acolhedor e receptivo – atenção individual”, “olhar controlador e inibidor”, “ausência do olhar”, “o olhar do pesquisador”, “o exercício da autoridade”, “a brincadeira como recurso de organização do grupo”, “nuances dos gestos e das falas de adultos e crianças” e “inibição e exibição das crianças”. Corsino e Santos finalizam o artigo suscitando algumas indagações e afirmam ainda que “o mergulho nos registros de campo revelou as contradições, as matizes que vão de um extremo ao outro: do carinho à violência simbólica, do cuidado à humilhação, do respeito ao desrespeito. Os olhares, falas e gestos traduzem as formas de expressar estas relações e também trazem as marcas das identidades, os lugares sociais que ocupam e que fundamentam os seus discursos”. |

Fonte: levantamento elaborado pelo pesquisador

Em “olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil”, Corsino e Santos (2007) utilizam vários campos de estudos como ancoragem para as análises: estudos da linguagem, culturais, das políticas públicas, da formação de professores, da educação infantil, da antropologia e estudos da infância e buscam sustentação metodológica na observação e anotações de campo. As autoras propuseram discutir no artigo a percepção das professoras em relação às crianças e a relação de autoridade e as nuances dos gestos e das falas de adultos e crianças.

Para empreender as análises, a pesquisa estabeleceu interlocução com as teorias de Benjamin, de Vigotski e de Bakhtin. Para esse último, o conhecimento do outro exige exotopia (ver o que o próprio sujeito não é capaz), ou seja, “o excedente de visão, que só o outro pode dar é que vai completando o que é sempre inacabado no sujeito” (CORSINO, SANTOS, 2007, p.3).

Para Benjamin, as crianças – sujeitos de linguagem e da cultura – têm seu lugar social marcado pela realidade mais ampla, pois suas construções e produções culturais, além das singularidades, trazem as marcas dos contextos sociais e políticos de seu tempo. Esse autor desnaturaliza a criança, para inseri-la na história e na cultura, instigando-nos a identificar nas particularidades da cultura das crianças, expressas em suas falas, gestos, brincadeiras e toda sorte de interações e produções verbais e não verbais, os significados simultaneamente individuais e coletivos.

As autoras afirmam que Vigotski, por sua vez, aponta para uma psicologia do desenvolvimento que leva em consideração um homem integrado e situado histórica, social e culturalmente, cujo desenvolvimento dá margem ao imprevisível. Ancorada teoricamente por esses autores, o trabalho se divide em “o olhar panorâmico da professora”, “olhar acolhedor e receptivo – atenção individual”, “olhar controlador e inibidor”, “ausência do olhar”, “olhar do pesquisador”, “o exercício da autoridade”, “a brincadeira como recurso de organização do grupo”, “nuances dos gestos e das falas de adultos e crianças” e “inibição e exibição das crianças”. Destacamos os dois últimos: no primeiro caso, as autoras apresentam uma cena e discorrem sobre a mesma, constatando que as crianças têm grande capacidade de arranjar estratégias de transgressão das regras estabelecidas pelos adultos, são capazes de constituírem outras [estratégias] a partir das relações construídas em grupo. Em seguida, em duas outras cenas, as autoras percebem a falta de respeito da professora com as crianças, ao tomar, sem pedir, a toalha de uma das meninas (bordada nas pontas) e limpar a mesa suja sem consultar a criança. Em seguida, por ter recebido bilhete da mãe dizendo que duas crianças estavam se envolvendo em namoro na escola, a professora, de modo abrupto separa-as, durante as brincadeiras no parquinho. Na análise, as autoras afirmam e indagam que

Nos dois episódios se revela uma concepção de infância que vê a criança como um “vir a ser” um “ainda não”, alguém que ainda não precisa ser consultado. Quem é essa criança que o adulto se sente no direito de dispor de seus pertences sem pedir? Aqui o poder arbitrário da professora naturaliza uma assimetria ética. Será que ela faria o mesmo se a toalha fosse de um adulto? Quem impõe a um adulto as formas e escolhas de seus relacionamentos? Qual a função das professoras nas interações das crianças? Regulação de suas ações, resolução de conflitos, mediação, orientação? (CORSINO, SANTOS, 2007, p.12).

Na seção “inibição e exibição das crianças”, as autoras relatam cenas em que as crianças são, num primeiro momento, colocadas em xeque e expostas de maneira vexatória. Em seguida, de modo paradoxal, as autoras apresentam outra cena em que as crianças são convidadas de modo cuidadoso a se certificarem se não estão sujas de cocô, em clara demonstração de contradição frente às formas de tratar as crianças em situações diversas.

### A 29ª Reunião Anual da ANPEd

A 29ª Reunião Anual da ANPEd foi realizada em Caxambu/MG, no ano de 2006 e teve como tema “Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos”. Foram aprovados 22 trabalhos e 04 pôsteres no GT “Educação de crianças de 0 a 6 anos”. Para nossos estudos, selecionamos os seguintes:

Quadro 15: Levantamento dos trabalhos de interesse apresentados na 29ª Reunião Anual da ANPEd – realizada em Caxambu, em outubro de 2006

| 29ª Reunião Anual da ANPEd                                                                                                                          |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TÍTULO                                                                                                                                              | AUTOR(ES)/INSTITUIÇÃO(ÕES)          | QUESTÕES DE INTERESSE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Educação infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos                                                                                | Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS) | De inspiração etnográfica o trabalho discute e problematiza as práticas escolares e o disciplinamento dos corpos no contexto da educação infantil. Ao considerar as interações entre crianças e adultos, engendradas pela ação do poder disciplinar, o autor tematizou as práticas escolares e a produção das mesmas em instâncias disciplinares, para exercitar a compreensão das relações de poder, dos movimentos de resistência e da pluralidade dos sujeitos que compõem o espaço escolar. Para efetivar tal compreensão, Saballa utilizou os Estudos Culturais e os estudos desenvolvidos por Michel Foucault no intuito de apresentar e ressaltar a importante tentativa de encontrar pontos de conexão entre esses dois “campos”. O autor trabalha, então, com os conceitos de poder disciplinar, práticas e corpo, sendo que, o poder disciplinar produz indivíduos, estabelecendo posições aos mesmos, através das formas como os vinculam e os fixam no espaço, de como organizam as atividades, de como imprimem o tempo no corpo humano e de como combinam a utilização de suas forças. Já o corpo é compreendido como superfície de inscrição dos acontecimentos e é considerado como uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas, em diferentes tempos, espaços, grupos sociais. Para Saballa, de acordo com Michel Foucault, as práticas “são consideradas como lugar do que se diz e do que se faz das regras que se impõem e das razões que se dão, dos projetos e das evidências”. As práticas têm, ao mesmo tempo, efeitos de prescrição e de codificação (ao que se deve fazer e saber). |
| As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos | Angela Meyer Borba (UFF)            | Como resultado de tese de doutoramento de Borba, o estudo busca compreender como as crianças – nas relações que estabelecem entre si e nas formas de ação social que constroem nos espaços-tempos do brincar – constituem suas culturas da infância e são também por elas constituídas. A autora destaca que as visões biologizantes de criança e a criança como um devir que perdurou durante muito tempo confinou as crianças e a sua infância ao silenciamento, focalizadas como objetos passivos da socialização imposta pelos adultos. Contrapondo-se a essas visões, a sociologia da infância propôs uma virada paradigmática, revelando a positividade existente na criança; ou seja, a criança como ser ativo, situada no tempo e no espaço, nem cópia nem o oposto do adulto, mas sujeito participante, ator e autor na sua relação                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

|                                                                                                     |                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                     |                                                   | <p>consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Desta forma, de maneira muito interessante, a autora afirma que “com base nessa premissa, postula que a infância e as crianças devem ser estudadas na sua alteridade e pelo valor que têm em si mesmas, e não indiretamente ou passivamente através de outras categorias da sociedade, como a família ou a escola”.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| <p>Subjetividade e subjetivação: a “criança resistência” nas dobras do processo de socialização</p> | <p>Cássia Virgínia Moreira de Alcântara (UFS)</p> | <p>O objetivo do texto foi o de investigar as formas de resistência que a criança esboça ao elaborar mecanismos de escape através dos quais reage ao processo de normatização/disciplinarização ao qual passou a ser submetida na modernidade. Para tanto, Alcântara (2009) utilizou a observação participante como metodologia de pesquisa etnográfica, registrando em caderno de campo apenas as manifestações que recaísse sobre o foco da pesquisa. Sustentada teoricamente por Pierre Bourdieu e Michel Foucault, a autora percebeu o assujeitamento dos indivíduos e a autonomia tornou-se, neste sentido, uma construção social tecida pelas relações sociais vivenciadas. Cássia finaliza o artigo afirmando que “se para ele [Foucault], o sujeito da modernidade tornou-se “um permanente administrado de si mesmo [...] [devendo] ajustar lo que queria hacer com lo que há hecho, y reactivar las reglas de conducta”.</p> <p>Surpreendentemente foi constatar o que as crianças fizeram ajustando-se às normas e regras de conduta, até porque o seu descumprimento implicaria situações de desvantagem para si mesmas, mas, ao mesmo tempo, comportando-se como sujeitos atentos aos seus modos de ser. Foi assim que assisti às crianças aprenderem a refazer caminhos e até mesmo a burlar o poder num jogo constante de subjetivação e subjetividade”.</p> |
| <p>Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação</p>                                          | <p>Altino José Martins Filho</p>                  | <p>Martins Filho, por meio de pesquisa de orientação etnográfica, descreve, analisa e interpreta, conforme suas palavras, as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si nos espaços/tempos em que convivem no interior das instituições de educação infantil.</p> <p>O autor adverte que os adultos utilizavam elementos da cultura infantil para impressionar as crianças exercendo controle sobre elas, reprimindo suas manifestações ou buscando ordenar energias consideradas por eles descontroladas. Em contrapartida, as crianças não perdiam a chance de falar para os adultos o que pensavam sobre o que estava acontecendo, assumindo o papel de ator social no cotidiano da creche, expondo, assim, com intensidade, seus desejos, anseios e necessidades, extrapolando os limites impostos e estabelecendo estratégias de rompimento frente ao que era colocado de forma arbitrária, em situações opostas ao mundo infantil. Deste modo, as crianças mostram que a produção da cultura infantil é produzida por elas próprias, entre elas e no convívio com o mundo adulto.</p>                                                                                                                                                                                                                                                         |

Quadro elaborado pelo pesquisador

O trabalho de Carvalho, de inspiração etnográfica, foi realizado através de observações, registros em diário de campo, entrevistas (semiestruturadas), conversas informais, elaboração de fichários, análise de documentos, registros fotográficos e gravações

e teve como propósito discutir e problematizar as práticas escolares e o disciplinamento dos corpos na educação infantil. Em suas palavras, considerou os indivíduos escolares (crianças e adultos) como sujeitos engendrados pela ação do poder disciplinar.

Tal qual em nossa pesquisa, para o autor, esses sujeitos exercitavam os movimentos de resistência e de pluralidade e através das práticas disciplinares foram analisados o controle dos tempos/espacos e dos corpos, visando à normalização de comportamentos estabelecidos como necessários. Embora as crianças sejam o alvo principal do disciplinamento, professoras, educadoras, funcionárias, equipe diretiva e familiares também disciplinam e são disciplinados.

Como ferramentas de análise, Carvalho utilizou os estudos culturais e os estudos desenvolvidos por Michel Foucault buscando responder as seguintes questões: Como se exerce o poder disciplinar nas práticas escolares que são desenvolvidas na instituição de Educação Infantil pesquisada? Quais os efeitos de tais práticas no [que] diz respeito ao disciplinamento dos corpos?

Por não serem consideradas práticas repressivas para constranger os indivíduos, ancorado em Veiga-Neto (2000), o autor afirma que as “práticas são vistas como produtivas, pois se instauram para nos tornarem sujeitos modernos, cidadãos de uma sociedade disciplinar e, por isso mesmo, capazes de autogoverno”. No entanto, há resistências por parte do sujeito. Para exemplificar, o autor apresenta a hora do sono: baseada na “necessidade” institucional e não no desejo de meninas e meninos, esse momento ocorre diariamente, logo após à chegada das crianças à instituição, no entanto, “a resistência das crianças em relação a tal prática evidencia que o poder disciplinar não é exercido de forma unilateral, não é algo que se conquiste, que se possua, mas que todos os indivíduos (crianças, professoras e funcionárias) exercem/sofrem” CARVALHO, 2006, p.9). No caso das crianças, é possível dizer que elas lidam com tais práticas e são inscritas por elas, ao mesmo tempo em que resistem e as resignificam.

Já o trabalho de Borba, “As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos” é de caráter etnográfico e utilizou a observação participante para entender o brincar como objeto de investigação sociológica, a partir das relações que estabelece com a produção das culturas da infância. Para a autora, durante muito tempo, os estudos da infância silenciaram a infância e as crianças, no entanto, a sociologia da infância propôs uma variada paradigmática e revelou a positividade da criança, como sujeito participativo, ativo, situado

no tempo e espaço, sem ser cópia do adulto, mas autor na sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Deste modo, os estudos sociológicos no campo da infância postulam que as crianças, através das relações com os pares e com os adultos, constroem, estruturam e sistematizam formas próprias de representação, interpretação e de ação sobre o mundo, revelando modos próprios de sentir, pensar e agir sobre o mundo, até então silenciados pelos estudos predominantemente, centrados em uma concepção única e universal de criança. Borba (2006) afirma que:

As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. É nesse contexto que elas vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, todavia, ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com esse mundo, criam formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas constringe suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades (BORBA, 2006, p.4).

Entretanto, as culturas infantis podem existir apenas nos espaços e tempos nos quais as crianças têm algum grau de poder e controle, como nos pátios e parques de recreação existentes nas escolas, nos tempos vagos existentes nas rotinas criadas pelos adultos, nos grupos de rua – espaços nos quais as crianças geralmente estão distantes do olhar adulto. De acordo com Borba (2006), balizada na obra de Corsaro, as culturas infantis emergem na medida em que as crianças ao interagir com os seus pares tentam atribuir sentido ao mundo em que vivem, para tanto, o autor ao usar o conceito de reprodução interpretativa afirma que as crianças não estão simplesmente internalizando a sociedade e a cultura, mas estão ativamente contribuindo para a produção cultural e a mudança.

Por sua vez, Alcântara (2006) afirma que a modernidade instaurou uma preocupação com a criança e sua infância. Assim, a autora buscou investigar as formas de resistência que a criança esboça ao elaborar mecanismos de escape através dos quais reage ao processo de normatização/disciplinarização ao qual passou a ser submetida nessa mesma modernidade. Para tanto, através da observação participante, utilizou a etnografia para obter respostas às questões da pesquisa. Ancorada nos estudos de Pierre Bourdieu e de Michel Foucault, a autora identifica as formas criativas de resistência que as crianças expressam durante o processo de socialização. Para isso, apresenta vários exemplos extraídos de seu diário de campo e finaliza o artigo retomando a ideia inicial sobre a inserção das crianças como sujeito da modernidade. Para essa adequação às normas e às regras de conduta, as crianças vão se comportando como sujeitos atentos aos seus modos de ser e se transformarem em permanente administradores de si mesmo.

Por fim, o artigo “Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação”, de Martins Filho (2006), em pesquisa de orientação etnográfica, com registros em cadernos de campos e uso de fotografia buscou descrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si nos espaços/tempos em que convivem na instituição de educação infantil. Para isso, foi necessário conhecer as relações sociais que as crianças estabeleciam entre si, tomando como o conceito de produções/reproduções das culturas de pares, de Corsaro. Em seguida, buscou desvelar os papéis, as interferências e as relações dos adultos nos processos de socialização com o grupo de crianças. Daí, foi possível perceber as tensões e contradições nas relações entre adultos e crianças.

Martins Filho intitula os adultos de A,B,C e D, diferenciando o adulto C dos demais e nas diferentes relações, ele situa esses sujeitos e constata que adultos e crianças criam estratégias de poder para concretizar o que desejam para si. Os adultos A,B e D explicitavam as ações voltadas para o disciplinamento e para a busca de corpos dóceis, civilizando os corpos infantis. No entanto, muitas crianças procuravam resistir, subverter ou transgredir as determinações definidas por esses adultos. O autor alega ver “nessas atitudes uma ação que lhes permitia olhar para a realidade circundante com olhos transformadores, capazes de estabelecer suas próprias relevâncias nos processos sociais. Para o autor, a transgressão das crianças representava uma busca de identidade e uma forma de contornar os ditames do poder instituído” (MARTINS FILHO, 2006, p.5). Essas ações das crianças são evidenciadas quando as mesmas resistem e insistem em expressar desejos, vontades, sentimentos, pensamentos e o que realmente gostariam de realizar no contexto social da creche com os diferentes adultos que ali conviviam e se relacionavam. No entanto, o autor afirma que:

é certo que temos que estar atentos e de sobressalto quando se afirma a necessidade de meninas e meninos viverem sua condição de criança, pois não queremos contemplar somente a produção cultural produzida por eles/as, resultando em um espontaneísmo talvez cômodo para os adultos. Isto causaria uma interpretação errônea, na qual a criança tomaria o centro dos processos sociais e o adulto ficaria como mero figurante nas relações; o que pretendemos ressaltar é que em um processo social e cultural em que ambos são atores ativos (SIROTA, 2001), não poderemos dissociar a produção cultural produzida para a criança daquela produzida pela criança ou, como vimos, entre as crianças; o que deve haver é uma interdependência entre elas (MARTINS FILHO, 2006, p.8).

Interessante a pergunta que o autor faz em relação as interações sociais produzidas de maneira tão específicas e diversas: afinal, por que as crianças, quando mediadas por relações que expressavam contradições e tensões entre elas e os adultos, a transgressão era mais constantes no cotidiano da creche? Ou como pondera, de modo perspicaz, a própria criança que o adulto um dia foi:

o que faz os adultos não viverem mais as múltiplas linguagens com que foram presenteados na infância? Por que será que elas ficam esquecidas/adormecidas, se proporcionam às crianças tanta felicidade, movimento, expressão, liberdade, fantasia, imaginação.... Será possível algum dia ver os adultos buscarem nas crianças subsídios para viverem de forma plena a vida, ou ainda, algum dia olharão para as crianças de maneira a admirar e respeitar seus jeitos de ser, sem espanto, assombro, mas com satisfação e contentamento pela forma que vivem essa fase da vida? Como se desvincular do autoritarismo, da prepotência e do atraso de uma educação castradora do prazer? (MARTINS FILHO, 2006, p.8).

Desse modo, os adultos ao exigirem das crianças “o bom comportamento”, acabavam por impor sobre elas um controle excessivo e por isso, impunham também aspectos da própria cultura infantil para submetê-las à padrões sociais em prol de uma “boa educação”, conformando-as às regras e estratégias definidas por eles próprios. Desse modo, uma atividade que deveria servir para animar, divertir, descontraír e diversificar o cotidiano da instituição servia como estratégia de controle, fazendo com que as crianças ficassem sentadas nas cadeiras ou no tapete.

### **2.3. Trabalhos publicados no Banco de Teses e Dissertações, da CAPES**

#### **2.3.1. Panorama descritivo das pesquisas de interesse publicadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES<sup>65</sup>**

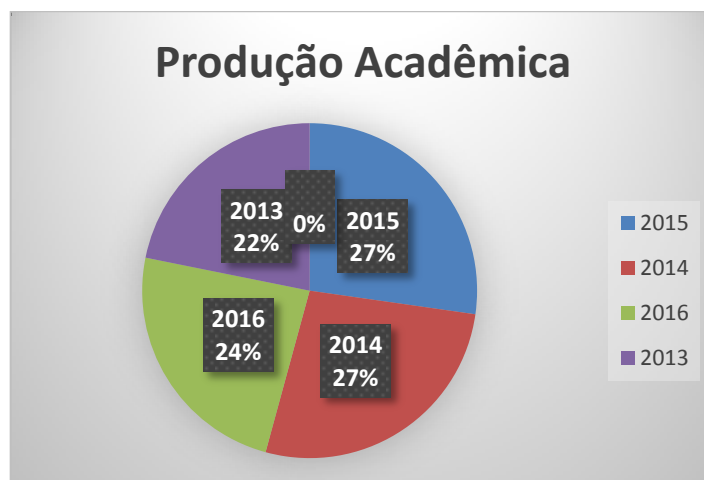
O portal CAPES – em seu Banco de Teses e Dissertações – como forma de melhorar e facilitar o acesso às informações relacionadas ao sistema nacional de pós-graduação, disponibilizou um painel de informações quantitativas em seu Banco de Teses e Dissertações (BTD). A iniciativa possibilitou o acesso e a consulta às teses e dissertações, a partir de 2013. Assim, ao lançarmos mão desse instrumento, por meio da busca no referido site, no período em que os trabalhos foram disponibilizados, conseguimos acessar 06 dissertações de nosso interesse, na área de concentração da Educação e da Psicologia da Educação. Os descritores utilizados para acessar esses trabalhos foram: “educação infantil”, “pesquisas com crianças”, “regulação”, “formas regulatórias”, “crianças e adultos”, “disciplinamento”, “o que dizem as crianças”. Nesta perspectiva, o número de trabalho entre 2013 e 2016 foi o seguinte:

---

<sup>65</sup> Pesquisa realizada nos meses de janeiro e fevereiro de 2017, por meio do site: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>



Gráfico 1: Produção Acadêmica/Banco: CAPES

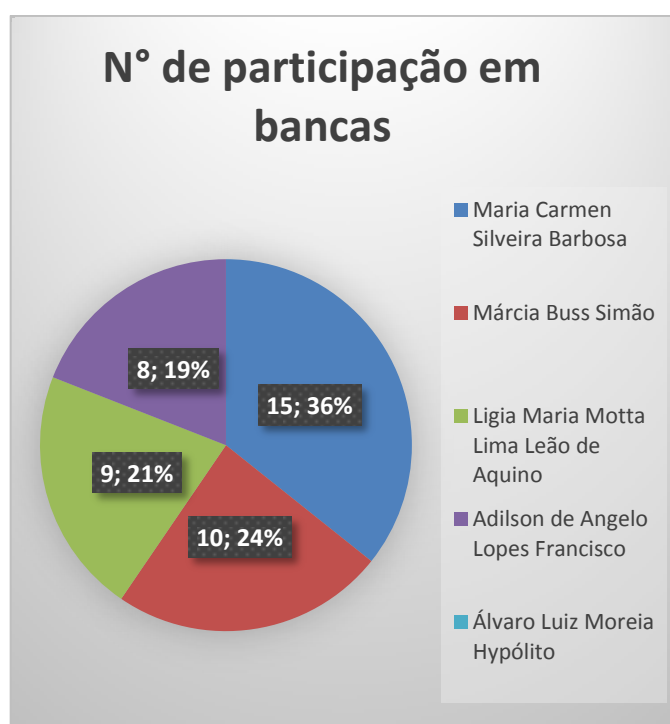


Trabalhos do Banco de Dados da CAPES

Gráfico elaborado pelo pesquisador

Em termos numéricos, essa produção apresentou, em média, 277 trabalhos por ano. Esta busca possibilitou, ainda, averiguar os nomes dos orientadores com o maior número de orientações (2006/2016): 1) Eloisa Acires Candal Rocha (10 trabalhos); Leni Vieira Dornelles (09 trabalhos); Maria Carmen Silveira Barbosa (09 trabalhos); João Josué da Silva Filho (08 trabalhos) e Álvaro Luiz Moreira Hypólito (07 trabalhos) e também foi possível conhecer o número de participação em bancas de avaliação, como é possível verificar no quadro abaixo, onde destacamos os 05 professores com maior participação:

Gráfico 2: Participação de docentes em bancas

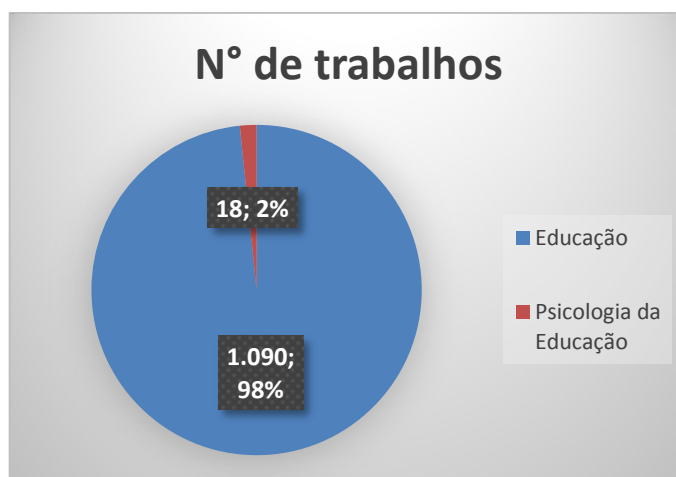


Representação gráfica das participações dos docentes em bancas

Gráfico elaborado pelo pesquisador

A pesquisa foi realizada em dois campos de concentração: Educação e Psicologia da Educação, contudo os trabalhos de nosso interesse foram encontrados no campo da Educação, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Área de concentração dos trabalhos



Número de trabalhos por área de concentração  
Gráfico elaborado pelo pesquisador

#### 2.4. Diálogo com a produção recente da área da educação/fonte BTB (2013-2016)

##### Teses e Dissertações apresentadas no período:

Quadro 16: Teses e Dissertações apresentadas no período de 2013 a 2015 - Banco de Teses e dissertações da CAPES

| ANO  | T/D <sup>66</sup> | TÍTULO                                                                                                    | AUTOR/ORIENTADOR(A)                          | QUESTÕES DE INTERESSE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------|-------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2013 | D                 | Resistências, fugas e transgressões: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil | Marina Paulino Magali dos Reis (Orientadora) | Ao investigar as práticas de sujeição e resistência no cotidiano da educação infantil com crianças de 4 e 6 anos, essa pesquisa (dissertação) buscou compreender as práticas disciplinares que são incorporadas pelas crianças e a produção de ações de resistências. De inspiração etnográfica, com a utilização de gravações de entrevistas e uso do caderno de campo, a pesquisa buscou compreender tais práticas a partir dos seguintes atores: as crianças, as professoras e a coordenadora da instituição. A autora identificou práticas de imposições disciplinares e normativas que buscavam sujeitar e moldar a conduta das |

<sup>66</sup> D para Dissertação e T para Tese.

|      |   |                                                                                                             |                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|------|---|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      |   |                                                                                                             |                                                                                                         | crianças. Nas brechas desse controle, as crianças resistiam, escapavam e enfrentavam o poder.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2014 | D | A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez                                        | Lilian Francieli Moraes de Bastos<br>Vânia Alves Martins Caigar<br>(Orientadora)                        | De inspiração etnográfica, utilizando do referencial da Sociologia e da Geografia da Infância, a dissertação objetivou compreender as formas de participação das crianças (5 e 6 anos de idade) na rotina e a atribuição de sentido aos espaços da instituição.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2014 | D | O brincar do ponto de vista das crianças: uma análise das dissertações e teses do portal CAPES (2007/2012). | Clara Medeiros Veiga Ramires Monteiro<br>Ana Cristina Coll Delgado<br>(orientadora)                     | A dissertação analisou as dissertações e teses na área da educação – período 2007 a 2012 – que focalizaram os pontos de vista das crianças em relação ao brincar. De abordagem qualitativa, a análise dos dados obtidos foi feita por meio do método de análise de conteúdo. O resultado da pesquisa vincula-se à percepção das limitações de tempos e espaços para o brincar, ausência de algumas categorias (raça, classe, etnia) nas referidas pesquisas e o brincar aparece como componente das culturas infantis e como um meio de transgressão de regras.                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2015 | D | “Aqui a gente tem regra pra tudo”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas                    | Aline Helena Mafra<br>João Josué da Silva Filho<br>(orientador)<br>Márcia Buss-Simão<br>(coorientadora) | Com base na análise de conteúdo, a dissertação buscou investigar os processos regulatórios inerentes ao funcionamento de uma instituição de educação infantil e evidenciar o ponto de vista das crianças (3 a 5 anos de idade). Buscou apontar ainda como as formas regulatórias (regras e normas) são postas [em funcionamento] na instituição e de que maneira as crianças operam com elas. Utilizou-se recursos da etnografia, registros escritos, fotográficos e fílmicos. Por meio dos dados, observou-se que há regras para todas as crianças e grupos da instituição e as crianças são submetidas de modo hierárquico, assim como há hierarquia nas relações entre as categorias geracionais. Constata-se, por fim, que, mesmo constrangidas, as crianças subvertem a lógica dos adultos e afirmam seus interesses, explicitando seus universos culturais. |
| 2015 | D | Autoridade docente na educação infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização                | Estela Elisabete Reichert<br>Maria Cláudia Dal’ligna<br>(Orientadora)                                   | Por meio do Pós-estruturalismo, dos princípios da etnografia e utilizando a observação participante, cadernos de notas, grupo focal e entrevista, a pesquisadora identificou e descreveu as relações de poder presente no processo de investigação da autoridade docente. Em sua análise, a autora utilizou os conceitos de autoridade e poder (afeto e cuidado). Pode-se afirmar, segundo a autora, que o cuidado e o afeto aparecem como atributos essenciais para o exercício docente, principalmente para a constituição e naturalização de uma forma de autoridade docente feminina na educação infantil (afetuosa e cuidadosa).                                                                                                                                                                                                                             |
| 2015 | D | De mãos dadas com                                                                                           | Eleonora das Neves Simões                                                                               | Ao aproximar da vida cotidiana da escola, a pesquisadora utilizou da metodologia de                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

|  |  |                                                                                    |                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|--|--|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  | as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções | Maria Carmen Silveira Barbosa (Orientadora) | pesquisa e abordagem da etnografia escolar com o objetivo de investigar como as crianças, na convivência entre si e com os adultos, significam os espaços da educação infantil e como protagonizam a constituição e/ou transformação desse espaço institucional. Tais questões corroboram para a reflexão sobre a maneira como nos relacionamos com os espaços, móveis e materiais, compreendidos como uma pedagogia invisível. A produção de material empírico partiu de três grandes questões teóricas: o protagonismo compartilhado, a constituição do lugar e a estética dos espaços e relações. “Ao longo do trabalho revela-se que constituir espaços em uma instituição de vida coletiva e, antes de tudo, organizar encontros e interações, sem necessariamente prever como irá acontecer”, assegura a autora. |
|--|--|------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Teses e Dissertações (2013/2015) - quadro elaborado pelo pesquisador

#### **2.4.1. Questões de interesse encontradas nas dissertações e teses do BTD/CAPES:**

A dissertação de Paulino (2013), “Resistência, fugas e transgressões: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil”, de inspiração etnográfica, foi realizada com crianças entre 4 e 6 anos de idade, com as professoras e a coordenadora da instituição de educação infantil e utilizou as anotações em caderno de campo e gravações de entrevistas. Paulino afirma que a pesquisa possibilitou a identificação de como no cotidiano da creche há imposições disciplinares e normas para sujeitar e moldar a conduta das crianças, com utilização de mecânicas parecidas com as do ensino fundamental, no entanto, as crianças encontram brechas para resistirem, escaparem e enfrentarem o poder dos adultos. Para discorrer sobre as relações de sujeição e de controle, a autora utiliza os referenciais teóricos de Foucault, Certeau, Deleuze, Kohan, De Toni e Ferreira.

Para além da dissertação de Paulino (2013), é importante destacar que um grande número de autores nomeiam seus trabalhos como de “inspiração etnográfica” ou termos afins. No nosso caso específico, comungamos com as ideias de Green, Dixon e Zaharlick (2005) quanto aos diferentes modos de registros da denominada observação participante. Para essas autoras, existem várias abordagens em relação à pesquisa de observação que adotam maneiras diferentes de registrar os fenômenos de interesse, sendo que a maioria não envolve, necessariamente, a etnografia. Dentro dos sistemas de categorias, dos quais é possível destacar os sistemas fechados. Nesses sistemas, de acordo com essas autoras, consideram que todas as variáveis a serem observadas são definidas à priori e não levam em conta se as

variáveis adicionais tornam-se relevantes ou não. De acordo com as autoras, há pesquisadores que adoram essa abordagem – com diversas nomenclaturas – por um período limitado de tempo e nem sempre retomam os eventos ocorridos para a análise dos comportamentos e não têm a oportunidade de verificação ou recuperação desses comportamentos por intermédio de análises de áudio ou vídeo (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.16).

Ainda de acordo com a dissertação de Paulino (2013), para Foucault, as resistências também são anteriores ao poder, não no sentido de serem cronologicamente as primeiras, mas no sentido de *prioridade* ou *condição* para a *existência* do poder. Desse modo, ela destaca que na visão desse filósofo, o poder é relacional e “não existe, portanto, um topo, um centro ou um local superior do qual emana o poder, ele é circular, difuso, móvel, algo que se estabelece nas relações entre os sujeitos, como uma ação exercida sobre outras ações, estando sempre em movimento” (PAULINO, 2013, p.127). Dessa maneira, de acordo com Foucault, os sujeitos forjam experiências inéditas e imprevisíveis no interior das instituições disciplinares e não apenas sofrem o poder, mas estão em pleno desenvolvimento de suas atividades para produzir formas de resistências.

A autora afirma que em seu campo de investigação algumas professoras transformavam o ócio, a brincadeira em formas prazerosas de trabalho, assim, ao brincar com as crianças, elas ensinavam também. Ou seja, ao mesmo tempo, aprendiam e brincavam, num espaço que ora negava, ora permitia “espaços mais folgados”, em que era permitido às crianças agirem fora de um padrão imposto. Segundo a autora, Certeau afirmava que “a ordem é jogar”, ou seja, por meio da astúcia, driblar o sistema, fingir o seu jogo. Ele (Certeau) sabia que “jogar” com a ordem estabelecida constitui uma espécie de defesa humana contra as imposições sociais, pois são estas manobras que apontam como, no cotidiano, os mais fracos também podem empreender seus combates para virar as regras de relações coercitivas favoráveis apenas aos fortes (PAULINO, 2013, p.133).

Desse modo, em sua pesquisa, Paulino destacou que:

enquanto os dispositivos disciplinares se empenham na produção de uma *infância maior* – aquela idealizada pelos manuais, pelos projetos de gestão do Estado, pelos currículos formais, pelo próprio RCN/EI – a *infância menor* é aquela produzida nas vivências cotidianas, que escapa à captura e foge das práticas de homogeneização. As relações estabelecidas nesse *micromundo* das crianças mostram-nos o quanto elas são competentes e para (trans)formar as regras da vida social, pela sua adesão e sujeição, é certo, mas também por suas ações de resistência.

Foi possível identificar que as ações de resistências se davam principalmente como tentativas incessantes das crianças de resistir ao mundo formal dos adultos a fim de construir os *lugares da infância*, preservando códigos e símbolos de sua cultura. Para isso, elas testam os limites estabelecidos pelas professoras, contestam espaços,

tempos, sabotam a vigilância, burlam os castigos, além de outros (PAULINO, 2013, p. 157).

Neste sentido, essa pesquisa estabelece diálogo com os nossos estudos, pois de modo parecido, as crianças pesquisadas por nós também demonstraram criatividade e empenho nos modos de exercer a resistência, sendo que em alguns casos, essas crianças precisaram ser extremamente ágeis e perspicazes.

A dissertação de Bastos (2014), orientada por uma perspectiva etnográfica, buscou compreender quais as formas de participação e em que momento da rotina da escola as crianças conseguem perceber que participam, o que as crianças pensam sobre essa participação e como tais momentos são significados por elas. A autora, em conformidade com os estudos de Sarmento, Soares, Tomás, Oliveira-Formosinho, Corsaro, Faria & Finco, Delgado e Müller, dentre outros, defendeu a participação ativa das crianças em seu processo de escolarização. Para ela, quando as crianças podem opinar sobre as atividades realizadas no cotidiano escolar, assumem o seu papel político e isso possibilita enxergar a escola como “espaço social das crianças. A ação de escutar a criança, de acordo com Sarmento (2006) é uma metonímia que remete a um sentido mais amplo da comunicação dialógica com as próprias crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão. Assim, a Pedagogia e a Sociologia da Infância contribuem para a produção de uma escola da infância pautada no respeito às crianças, no acolhimento às manifestações e no despertar das mesmas para uma nova proposta pedagógica mais participativa.

Nesta mesma direção, Monteiro (2014) ao dialogar com essa proposta de ouvir as crianças, buscou nas pesquisas acadêmicas que tratam “O brincar do ponto de vista das crianças”, revisar as dissertações e teses do Portal Capes (2007 a 2012) com o propósito de entender quem são as crianças que falam sobre o brincar? O que elas dizem? Que teorias/autores/concepções de brincar predominam nas dissertações e teses? Em que contextos as crianças foram pesquisadas? Como foram escutadas, consultadas, inseridas nas pesquisas? Quais os tempos e espaços destinados ao brincar? Na tentativa de entender tais questões, a autora coletou os resumos das pesquisas do BTB/Capes, do referido período e, através do método da análise de conteúdo, buscou explicitar, na perspectiva dos estudos da infância, aquelas que percebem as crianças como atores sociais e o brincar como componente de suas culturas de pares.

Por meio desse levantamento, Monteiro (2014) afirma que os adultos participantes de sua investigação percebiam a criança como um ser que ainda iria tornar-se alguém, como se a criança ainda não o fosse e que só após internalizar as lições passasse a ser. Para esses

adultos, a criança ainda não era considerada como alguém que possuísse conhecimentos e que o brincar aparecia como atividade restrita a objetivos de sua aprendizagem, para acumular conhecimentos em fases posteriores da vida, não considerando a interação entre pares que se dá quando a criança brinca.

Na perspectiva dos estudos da infância, as pesquisas priorizam metodologias em que as crianças participam como informantes legítimas, já que são detentoras do saber sobre suas culturas e focalizam o ponto de vista das próprias crianças, considerando as especificidades desse tipo de investigação. No entanto, de acordo com Monteiro (2014), somente no século XX, com o estudo folclórico e cultural de Florestan Fernandes, por meio de estudo pioneiro sobre as crianças do Bom Retiro-S.P., as crianças foram consideradas informantes para o campo das pesquisas científicas.

Após essa primeira publicação, a outra pesquisa é datada de 1990 – depois de cinco décadas. De autoria de José de Souza Martins, as crianças serão consideradas informantes legítimos. Trata-se de “O massacre dos inocentes”, uma coletânea de textos que focalizam o que dizem as crianças que têm suas infâncias comprometidas por fatores histórico-sociais, como a dívida externa ou a ditadura. A criança é reconhecida como *testemunha da história* da sociedade em que está incluída. Para Martins (1993), as crianças, como filhas dos acontecimentos históricos, têm suas infâncias totalmente comprometidas.

Para a autora, alguns percalços ocorrem nas pesquisas com crianças e uma das dificuldades é a inserção nas culturas infantis, tendo em vista que o pesquisador é adulto. Assim, ela indaga, como lidar com a relação de poder desigual entre a criança e o adulto? A resposta para tal questionamento, está em conformidade com os estudos de Leena Alanen (2001, p. 89) ao afirmar que “para garantir que os estudos da infância falem realmente das crianças, a partir do ponto de vista delas, também as relações sociais entre as gerações – entre crianças e adultos – têm que mudar” (MONTEIRO, 2014, p. 41). Também segundo essa pesquisadora, a investigação participativa com crianças se confronta com dificuldades epistemológicas, decorrentes quer da alteridade da infância, quer da diversidade das suas condições de existência. Desse modo, é preciso considerar a alteridade da infância e reconhecer o conjunto de aspectos que a distingue do adulto. Isso significa considerar e reconhecer as culturas da infância como modo específico, geracionalmente construído, de interpretação e de representação de mundo.

O outro desafio na realização de pesquisa com crianças, segundo a autora é que o pesquisador deve estar preparado para as frustrações. É possível que as estratégias previstas inicialmente, antes da entrada no campo, falhem quando se chega a ele (MONTEIRO, 2014,

p. 43). Por fim, ela destaca como o maior de todos os desafios a escuta da voz das crianças, de fato, nas pesquisas e frisa que se isso não acontecer por qualquer limitação, é porque irá sobressair a visão adultocêntrica.

A autora afirma que as dissertações e teses analisadas estão apoiadas nos estudos da infância e entendem as crianças como atores sociais e o brincar como forma de aprender e construir suas culturas de pares, compartilhando de conceitos como os de “reprodução interpretativa”, “fantasia do real” e “zona de desenvolvimento proximal”. Por fim, a autora destaca em seu levantamento que:

As pesquisadoras utilizaram desenhos, fotografias e filmagens, além da escuta das falas das crianças, ampliando, assim, as possibilidades de captar seus pontos de vista. Esses instrumentos se aliam, na maior parte das pesquisas, a estudos de inspiração etnográfica e, em outras, a estudos de caso (MONTEIRO, 2014, 96).

No processo de busca, ao combinarmos os diversos descritores, a dissertação “Aqui a gente tem regra pra tudo”: formas regulatórias na educação das crianças pequenas”, de Aline Helena Mafra (2015), apareceu diversas vezes, em função da utilização de descritores e de palavras-chave “Educação infantil”, “formas regulatórias” e “perspectiva das crianças”. A autora utilizou instrumentos etnográficos, tais como registros escritos, filmicos e fotográficos para se aproximar do contexto educativo investigado.

Em conformidade com o referencial teórico utilizado por Mafra, ela afirma que a educação da infância, dentro da consolidação do projeto de modernidade, ao ser institucionalizada passou a utilizar a disciplina como forma de regular os corpos e as ações das crianças, assumindo, então, a função de formar sujeitos conformados com a ordem social. Mafra apresenta a teoria de Piaget e de Vigotski para sustentar parte de sua argumentação: em Piaget (1994) e os diferentes estágios de desenvolvimento da criança, a autora explica que “da mesma forma que o desenvolvimento humano é marcado pela evolução de um estágio para o seu sucessor, a moral também evolui, passando por estágios, os quais são denominados de anomia, heteronomia e autonomia” (MAFRA, 2015, p. 49). No estágio intitulado de anomia, caracterizado pela ausência de regras, a criança ainda não foi introduzida na moralidade social. Já no estágio da heteronomia, a criança acredita em todas as ideias que surgem em seu espírito e não as considera como hipóteses a ser verificadas. Ela acredita na palavra de seus pais, sem discussão. Assim como em tudo o que lhe contamos. O outro se transforma, então, em autoridade soberana. Já no estágio da autonomia, caracterizados como o último estágio de desenvolvimento da moral na criança, o sujeito é conduzido a julgar objetivamente atos e ordens de outros e uma nova moral sucede àquela do puro dever. A heteronomia, nas palavras



de Piaget (1994), dá lugar a uma consciência do bem em que a autonomia resulta da aceitação das normas de reciprocidade. “A obediência cede passo à noção de justiça e ao serviço mútuo, fonte de todas as obrigações até aí impostas a título de imperativos incompreensíveis” (PIAGET, 1994, p. 300). Ou seja, Piaget, segundo Mafra (2015), ao tratar a formação moral, afirma que inicialmente as crianças compreendem as regras, por via da coação social e somente quando é capaz de lidar com as regras em cooperação mútua com outras pessoas, será capaz, de fato, de alcançar a autonomia moral.

Em Vigotski, a autora aponta a indicação de que o comportamento moral se trata de uma forma de comportamento social condicionado pela conjuntura sócio-histórica-cultural de cada sociedade e é sempre elaborado para satisfazer os interesses das classes sociais dominantes. No entanto, ela afirma, que para esse autor (Vigotski, 2003, P. 305), uma nova concepção de moral deve ser construída a partir de uma nova sociedade e o comportamento moral deve se dissolver de forma absolutamente imperceptível nos procedimentos gerais de comportamentos estabelecidos e regulados pelo meio social (MAFRA, 2015, p.53).

Mafra (2015), afirma ainda que o discurso sobre imposição de limites na educação das crianças precisa ser repensado à luz das reflexões sobre a função social da educação infantil. Essa, não deve assumir a tarefa de colocar limites às ações das crianças, mas garantir uma educação respaldada por princípios de solidariedade e de cooperação, visando a emancipação de crianças e de adultos. Neste sentido, a autora apresenta excerto da obra de Ana Lúcia Goulart de Faria (2001, p. 71-72) em que há a defesa de que as instituições de educação convivem com o binômio ‘atenção/controle’ e ao mesmo tempo em que deve dar a necessária atenção às crianças, devem também controlá-las para aprenderem a conviver em sociedade. Assim, a balança não deve pender para a atenção ou para o controle, nem deve estar voltada para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado de vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade (MAFRA, 2015, p.59).

A autora trabalha ainda com os referenciais teóricos de Foucault (vigilância institucional hierarquizada) e Goffman, apresentando desse último autor, os conceitos de ajustamentos primários e secundários:

Segundo Goffman (1961), os sujeitos que integram qualquer organização social precisam elaborar estratégias e alternativas para assegurarem desejos ou necessidades particulares. Ações de integração dos sujeitos às normas e valores da instituição, são denominadas pelo autor como *ajustamentos primários*, onde há adaptação sem resistência dos sujeitos à organização do contexto. Uma característica importante dos *ajustamentos primários* é a sua contribuição para a estabilidade da instituição, visto que, o participante que se adapta dessa forma à

organização tende a permanecer nela enquanto a mesma o desejar (MAFRA, 2015, p.137).

A autora ao analisar os cartazes prescritivos colados nas paredes da instituição, avalia que constituem um conjunto de regras que almejam tanto a conformação e ajuste das crianças às regras morais postas socialmente, como respeitar, cumprimentar as pessoas, quanto indicativos que buscam autonomia às crianças (no caso, de 4 e 5 anos de idade), para tanto, ela busca na Pedagogia Nova os pressupostos sobre a origem da elaboração desses combinados em forma de cartazes (MAFRA, 2015, p.172).

Por fim, já nas considerações finais, Mafra (2015, p.239) reafirma que todas as organizações sociais são compostas por regras e normas que regulam a vida coletiva de seus participantes e estão também presentes nas instituições de educação infantil. Avalia que as regras e normas são essenciais para a convivência em sociedade, pois organizam os interesses e necessidades dos sujeitos que a compõem. No entanto, certas circunstâncias e eventos, apresentam excesso de regulação das ações e condutas das crianças e, conseqüentemente, há repressão das manifestações, brincadeiras e interações que pouco ou nada contribuem para a vida comum num contexto de educação coletiva. Muitas dessas formas regulatórias, não são elaboradas com base em justificativas coerentes para estarem vigentes naquele contexto, constituindo-se como regras elaboradas sem a participação das crianças, servindo para a imposição de regras que muitas vezes não permitem a compreensão da importância da coletividade (MAFRA, 2015, p.239).

Em “Autoridade docente na educação infantil: relações de poder e processos de (des)naturalização”, Reichert, (2015), fundamentada pelo campo teórico vinculado ao Pós-estruturalismo, a autora utilizou registros do caderno de campo, discussão em grupo focal com crianças de 5 e 6 anos de idade e entrevista com adultos. Para as análises, utilizou os conceitos de autoridade e poder para mostrar que a autoridade docente na educação infantil é constituída por práticas de afeto e de cuidado e isso se define na relação adulto-criança, no caso específico, na relação professora e alunos. Desse modo, a autora advoga que o afeto e o cuidado aparecem como atributos essenciais para o exercício da docência, em especial, para a constituição de uma forma de autoridade docente feminina que imprime, de modo naturalizado, o caráter de professora cuidadosa e afetuosa, na educação infantil.

Reichert (2015) apresenta como ilustração de capa de sua dissertação os desenhos realizados pelas crianças da turma pesquisada e justifica a escolha afirmando que buscou destacar os sentidos que as crianças atribuíram à sua professora e estão relacionados com a

problematização proposta no estudo, no entanto, a escolha foi feita pela professora com a justificativa de ser o mais representativo do trabalho por ela desenvolvido.

Embasada pela teoria pós-estruturalista, a autora afirma que o propósito das cenas narradas no estudo objetiva tensionar, provocar a reflexão, buscar entendimentos sobre a autoridade nas relações e faz uma reflexão sobre a noção de poder na obra de Foucault, a partir de Veiga-Neto (2011, p. 130), “o poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apoia em nada fora de si mesmo [...]” (REICHEIRT, 2015, p.50). Assim, para Veiga-Neto, Foucault não trata o poder como uma ‘coisa’ que emane de um centro, que se possua, que se transfira, o poder está sempre imbricado nas relações.

A autora, utilizando o que chama de ferramenta do poder, mapeia, descreve e analisa duas tecnologias de poder: o afeto e o cuidado. Para realizar a tarefa, ela busca em alguns fragmentos discursivos, implicados no processo de significação da autoridade docente, no âmbito da educação, criar duas categorias de análise: “a afetividade na educação infantil é 80%” e “todo mundo tem que cuidar das crianças!”. Dessa maneira, ao concluir, afirma que o afeto e o cuidado aparecem como atributos essenciais para o exercício docente e para a constituição de uma forma de autoridade na educação infantil.

Neste sentido, pode-se dizer, ainda, que

o campo da Educação Infantil contribui para esse processo, na medida em que torna possível o exercício da docência de determinadas formas. Há que se destacar também que a associação entre afeto e autoridade amplia as possibilidades de análise, mostrando, por um lado, que a aproximação afetiva pode ser compreendida como recurso utilizado pela professora para superar a ausência de autoridade e, por outro lado, que tal recurso pode contribuir para regular a ação dos alunos. Pode-se dizer que o exercício de autoridade docente, nesta pesquisa, pressupõe a negociação, o que também implica conjugar responsabilidade pelo ensino e afeto (REICHEIRT, 2015, p. 121).

A pesquisa de Simões (2015), “De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções”, objetivou investigar como as crianças significam os espaços da escola de educação infantil, na convivência com os adultos e como ocorre os protagonismos das crianças na constituição e/ou transformação do espaço. Para isso, a pesquisadora utilizou na metodologia de pesquisa a diferentes instrumentos metodológicos: observação participante, registros no diário de campo, foto/diálogos, leitura dos documentos escolares, entrevista, fotografias realizadas pelas crianças e por ela mesma.

Ao pensar em nossa própria pesquisa – acarretada por inúmeros percalços – é interessante considerar também os (des)caminhos nesses percursos da pesquisa, conforme afirma Barbosa (2000):

A investigação é construída antes, durante e depois do encontro com o cotidiano. Não significa que qualquer caminho seja válido, o que nos tira o sentimento de estar à deriva e nos coloca em uma viagem. Os acasos não são vistos como um problema ou como uma parte que não deu certo. De outro modo, são vistos como acontecimentos do/no cotidiano, já que este se constitui como “o locus onde há a possibilidade de encontrar o inesperado, onde há margem para a inovação.” (BARBOSA, 2000, p. 37).

Logo de início, ao procurar delinear a metodologia de sua pesquisa, a autora remete seus questionamentos ao tom defensivo das crianças que ao serem indagadas sobre algum assunto, reagiam, quase dizendo “não fui eu” ou “eu não fiz nada”, é como elas indagassem: “Por que queres saber?”. Esse tom defensivo apontava, de algum modo, para um jeito de estar na instituição e é a própria autora responde: “Provavelmente fugindo de uma possível punição posterior”. Desse modo, ainda que a questão central de pesquisa de Simões tivesse relação com os espaços escolares, a autora apresenta as formas de relações que se estabelecem nesses espaços. O castigo se faz presente na instituição, como nesse excerto inicial da pesquisa: “Em várias outras situações também ouvi das crianças: “Olha... mas não conta pra professora tá? Senão, eu fico sentado na cadeira””, (SIMÕES, 2015, p. 28).

Em outro episódio a autora relata a entrada de uma das crianças na sala para pegar alguma coisa. Como a pesquisadora estava observando, essa criança “arregala” os olhos e já começa a dar explicações. A simples presença da pesquisadora parecia representar motivo para inquirição. No entanto, buscando acalmar a criança, ela afirma apenas desejar saber o que iria buscar para colocar na brincadeira. Então, a criança estampa um sorriso, diz rápido: “vim pegar as pecinhas, pra brincar lá com os guris, fazer a garagem dos carros”. Desse modo, é explícito nesta pesquisa as formas veladas ou não de regulação. No entanto, Simões (2015) relata também, no plano da convivialidade – para utilizar termo da própria autora – a demonstração de afeto entre adultos e crianças, nos espaços da instituição:

Cotidianamente temos a presença do adulto que, através de diferentes linguagens como um olhar, uma palavra, gera confiança; de um sorriso, gera segurança, percebendo, por exemplo, que a própria mudança na forma de organização das bonecas convida a novos enredos. Na convivência são as crianças que reorganizam esse espaço, que é tradicionalmente organizado para elas; assim mostram que se trata de um espaço que é coabitado por crianças e adultos (SIMÕES, 2015, p.52).

Com a técnica da fotografia, Simões – destacou o quanto as crianças são afetadas pelas ações e presença de alguém que é de fora da instituição, no caso, ela própria. Ela salienta que mesmo tentando interferir minimamente na rotina das crianças e no contexto da escola, “a simples presença de alguém diferente gera mudanças nas ações das pessoas” (SIMÕES, 2015, p. 65).

Quanto aos espaços físicos da escola, é reiterado que é possível perceber como a pedagogicidade do espaço se faz presente desde a entrada da escola até a maneira como são distribuídas as crianças. Sempre se trata de uma escolha, de uma opção pedagógica.

Por isso, questionar nossas verdades é perguntar por que viemos fazendo assim e não de outro jeito, percebendo como nos relacionamos com os espaços da instituição (SIMÕES, 2015 p. 85). O espaço corrobora, ainda, para as práticas disciplinadoras da escola:

a constituição do espaço é um aliado para deter a atenção dos alunos, impor ordem e controle, fazer a distribuição dos grupos por faixa etária a partir de um modelo de aprendizagem. Poucas janelas e na sua grande maioria a uma altura que não se possa ver o exterior, paredes lisas e brancas, poucos brinquedos disponíveis, somente à permissão do professor, e a distribuição de mesinhas na altura das crianças para os trabalhos dirigidos pelo professor, constituem a organização espacial de uma escola que não só separa a cabeça do corpo, como diz Malaguzzi, mas que também centra na figura do professor o ensino, compreendendo a aprendizagem através da transmissão de conteúdos e conhecimentos (SIMÕES, 2015, p.94).

Para a autora, o lugar é, sobretudo, a criação do vínculo e nos convida a pensar um espaço que seja acolhedor, possibilitando sentir-se vivo e pertencente e se constitui como algo singular e único, não podendo ser repetido e homogeneizado. “Logo, é o valor emocional, corporal e cultural atribuído pelas crianças àquele espaço que aos poucos o configura em lugar” (SIMÕES, 2015, p.120). Ela conclui que “uma das evidências é a de que a escola é um lugar de muitos lugares. Lugares concretos e simbólicos, em que o laço emocional cria contextos de experiências (SIMÕES, 2015, p.169).

## **2.5. Diálogo com as publicações em Revistas Qualis A1, na área da “Educação”**

Na atualidade, há um número expressivo de revistas brasileiras na área de educação. Assim, optamos em executar a busca em alguns desses periódicos, totalizando 09 publicações, encontradas nas seguintes revistas: 04 trabalhos publicados na “Educação em Revista”, 03 trabalhos na “Pro-Posições”, 01 trabalho na “Revista Brasileira de Educação” e 01 trabalho na Revista “Educação & Sociedade”. Alguns artigos foram considerados adequados em princípios e, ao deter, de modo minucioso, na leitura, foram, então, descartados, como por exemplo “Infância e Risco”, de Maria Isabel Edelweiss Bujes e “A volta do papel das crianças no contrato geracional”, de Jens Qvortrup, dentre outros.

Para a seleção dos trabalhos utilizamos os seguintes critérios e procedimentos:

Após acessar as revistas indexadas, abrimos todos os números publicados desde 2006 para em seguida avaliar a pertinência do título. Se o título estivesse totalmente fora das questões de nosso interesse, não era lido. Se aproximasse das questões de nossa busca, líamos primeiramente o resumo.

Se o resumo apontasse questões de interesse, optamos por ler o trabalho. Alguns, logo de início, foram considerados inadequados; outros – a maioria deles – foram lidos na íntegra.

Por fim, após a leitura dos trabalhos, se o mesmo aproximasse, efetivamente, das questões de nosso interesse, optamos em incluí-lo no levantamento de nossa produção.

Abaixo, a seleção dos trabalhos de nosso interesse, publicados em revistas brasileiras de educação:

Quadro 17: Publicação de artigos em Revistas Qualis A1 - a partir de 2006

| REVISTA             | DADOS DA PUBLICAÇÃO                             | TÍTULO DO ARTIGO                                                                         | AUTOR(A) AUTORES(AS)                                    | QUESTÕES DE INTERESSE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|---------------------|-------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educação em Revista | Educ. fev. vol.25 no.2 Belo Horizonte ago. 2009 | Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil       | Dijnane Iza, Fernanda Vedovatto e Maria Aparecida Mello | Sob a perspectiva Histórico-Cultural, o artigo discute as atividades de movimento nas rotinas diárias de professoras de Educação Infantil que vão além do desenvolvimento motor, relacionando-se com resolução de problemas, questionamentos, criatividade, memória, atenção, abstração, etc. De acordo com a pesquisa, falta às professoras da creche o conhecimento de como trabalhar atividades educativas com movimento. Elas priorizam a manutenção das crianças em situação de não-movimento. Essas práticas de manter as crianças quietas e caladas revelam as concepções de criança e movimento das professoras.                                                                            |
| Educação em Revista | Educ. rev. vol.29 no.1 Belo Horizonte mar. 2013 | Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil | Márcia Buss-Simão,                                      | A pesquisa de campo para composição desse artigo foi conduzida em uma instituição pública de educação infantil. Para trazer uma descrição a partir da perspectiva das crianças, para tanto, de acordo com a autora, além dos registros escritos, ela utilizou registros fotográficos e filmicos. As reflexões e análises objetivaram dar visibilidade aos ajustamentos primários e secundários e se referem a um recorte - momento do sono - dentro da rotina cotidiana vivida pelas crianças nessa instituição de educação infantil. A intenção da autora foi a de analisar até que ponto as crianças se conformam e de que modo subvertem aquela organização dos espaços e tempos institucionais. |

|                      |                                                      |                                                                                          |                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educação em Revista  | Educ. rev. vol.30 no.3 Belo Horizonte jul./set. 2014 | A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil                    | Carla Tosatto; Evelise Maria LabatutPortilho                                    | Este artigo origina-se de estudos sobre a formação continuada de professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil e apresenta a construção das seguintes unidades de significação: a criança como um ser naturalmente bom; a criança como um ser que vive na fantasia; a criança como um ser que brinca; a criança como um ser que aprende; e a criança como um ser que se desenvolve. Foi possível perceber que prevalece entre as professoras uma imagem idealizada, mitificada, naturalizada e homogênea da criança e essa imagem da criança e da sua infância tensiona as suas relações na sua concretude. A criança como um ser que brinca ainda é vista de forma mais natural do que social, distanciando-se da concepção da criança como produtora de culturas próprias e singulares que precisam ser consideradas, ampliadas e ressignificadas.                                                                                                                                                               |
| Educação em Revista  | Educ. rev. vol.33 Belo Horizonte 2017                | Aprendendo a ser afetado: contribuições para a educação em ciências na educação infantil | Francisco Ângelo Coutinho; Maria Inês Mafra Goulart; Alexandre Fagundes Pereira | O vínculo entre educação científica e educação infantil tem se constituído de modo tímido, pois muitas vezes, pensa-se equivocadamente que a maneira como a criança pequena interroga e investiga o mundo à sua volta não é apropriada. No entanto, fazendo uso da teoria ator-rede e de sua concepção de aprendizagem, analisamos episódio no qual crianças de 4 e 5 anos estavam engajadas na exploração de pistas deixadas em um jardim de uma Unidade Municipal de Educação Infantil. As crianças participaram ativamente de atividades investigativas e aprenderam a ser afetadas pelos elementos constitutivos do espaço designado para a exploração e também foram capazes de transformar os objetos tecnológicos disponibilizados em instrumentos científicos. De acordo com os autores, nessa análise foi possível romper com uma concepção de aprendizagem como apropriação conceitual. Nesse sentido, procuraram entender a aprendizagem como capacidade de ser afetado e, portanto, como construção de um corpo. |
| Educação & Sociedade | Educ. Soc. v.27 n.95 Campinas maio/ago. 20           | Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência              | <b>Fernanda Müller,</b>                                                         | Através de um estudo de inspiração etnográfica o artigo apresenta uma pesquisa realizada em uma turma de Educação Infantil e utiliza as categorias <i>culturas infantis</i> , <i>trabalho</i> e <i>resistência</i> , captadas a partir das vozes das crianças, entendidas neste estudo como manifestações que não se restringem aos relatos orais.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|              |                                                  |                                                                                            |                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------|--------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pro-Posições | Pro-Posições vol.26 no.2 Campinas maio/ago. 2015 | Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil           | Sandro Vinicius Sales dos Santos | O artigo tem como eixo norteador a teoria crítica da cultura e da modernidade de Walter Benjamin e a partir da polissemia do conceito de experiência no texto benjaminiano, o autor busca elementos conceituais que auxiliem na elaboração da noção de experiência infantil. A análise se desenvolve por meio de textos do próprio Benjamin e de comentaristas da teoria crítica da cultura e da modernidade. Ao apresentar as contribuições desse autor para a construção de um olhar diferenciado para a criança e sua educação, Benjamin enfatiza a importância delas para a área da educação infantil e, de modo mais amplo, para o desenvolvimento da infância contemporânea.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Pro-Posições | Pro-Posições v.19 n.1 Campinas jan./abr. 2008    | Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche | Altino José Martins Filho        | O objetivo do artigo foi descrever, analisar e interpretar as dinâmicas das relações que adultos e crianças estabelecem entre si nos espaços/tempos em que convivem no interior de uma creche. A fim de captar as dinâmicas das relações sociais dessa creche, foi utilizada uma metodologia de orientação etnográfica e recursos de registros escritos e fotográficos. Com a finalidade de ampliar o olhar sobre aquela realidade social, efetuou-se um estudo socioespacial da creche e dos atores nela envolvidos. Buscando o apoio da Sociologia da Infância, dirigiu-se o foco da análise para as relações travadas no interior da creche entre adultos e crianças, e estas entre si, como atores sociais ativos nos processos de socialização. Pelas categorias de análise elaboradas para tal fim, pôde-se perceber que, tanto nas relações de conflito e tensão como nas de maior harmonia, adultos e crianças produzem representações simbólicas a respeito do mundo com o qual interagem e, no caso das crianças, a elaboração das culturas infantis. |



|              |                                                             |                                                                                                           |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pro-Posições | Pro-Posições vol.27 no.2 Campinas mai./ago. 2016            | Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber | Sonia Kramer; Maria Fernanda Rezende Nunes; Alessandra Evelin Brandolim Pacheco; Andrea Ferreira Campos Oliveira; Aline Lopes Martins | O artigo apresenta pesquisa sobre práticas e interações em creches e pré-escolas, identificando convergências e divergências. O referencial teórico se baseia na filosofia do diálogo de Martin Buber, e o metodológico, na sociologia da infância, em que as contribuições de Corsaro e Ferreira possibilitam compreender interações e práticas de crianças e adultos em sete instituições de Educação Infantil. Os resultados evidenciaram nas creches: (i) positivities (escuta das crianças, relação dialógica, presença do outro; respeito às crianças; responsabilidade do adulto e preocupação com a qualidade); e (ii) ambiguidades (práticas repetitivas, intenção de ensinar). E nas pré-escolas: (i) alguma positividade (atividades de criação e diálogo); e (ii) negatividades (invisibilidade da criança, atividades instrucionais sem favorecer a expressão infantil; humilhação, constrangimento e anonimato das crianças).                                                                                                         |
|              | Rev. Bras. Educ. vol.20 no.61 Rio de Janeiro abr./jun. 2015 | A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação  | Joana de Freitas Luís; Sofia Andrade; Paula Coelho Santos                                                                             | Neste artigo, fundamentado em dois estudos de caso em dois jardins de infância, refletiu-se sobre como e com quais ferramentas de apoio se pode avaliar e promover qualidade e intervenção educativa adequada nos contextos. Selecionou-se um grupo de crianças (entre 3 e 6 anos) e desenvolveram-se estratégias com a finalidade de escutar e compreender o modo como elas participam. Ainda, em diversos tempos da rotina de cada contexto, identificaram-se interações e atitudes do educador, analisando-se o respectivo impacto no nível da participação das crianças. Os resultados revelaram que, quando as crianças desenvolvem um sentimento de pertença ao contexto e lhes são oferecidas oportunidades de participação, mais facilmente se envolvem, revelam bem-estar emocional e motivação para aprender, explorar e participar nos processos de tomada de decisão. A escuta ativa, o questionamento e o encorajamento do diálogo assumem-se, por parte do adulto, competências essenciais para a qualidade da intervenção educativa. |

Artigos publicados em Revistas Qualis A1 - Quadro elabora pelo pesquisador

## 2.6. As questões de interesse nos artigos científicos publicados em Revistas Qualis A1/Educação

No primeiro artigo, publicado na “Educação em Revista”, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, intitulado de “Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil”, de Dijnane Fernanda Vedovatto e Maria Aparecida Mello, as autoras apresentam mudanças recentes na área da educação infantil e

convocam a teoria histórico-cultural para contribuir com as suas análises. Em atividades intituladas por elas de movimento e não-movimento, asseguram que as atividades relacionadas às brincadeiras propostas pelas professoras da instituição investigada são inconclusas e parece haver uma intensa e cansativa luta que elas travam contra o não-movimento por parte das crianças mais ativas. Desta maneira, as professoras têm grande desgaste em fazer com que as crianças fiquem quietas e caladas. Por este motivo, a creche ocupa o lugar onde a criança deve fazer silêncio, obedecer sem questionar e onde as ideias e opiniões de meninas e meninos não são consideradas. Sobre as proibições dos movimentos das crianças, as autoras afirmam que há pobreza na interação e na mediação feita pelas professoras e finalizam o artigo afirmando que:

As professoras da creche têm experiência de trabalho com as crianças, mas falta-lhes o conhecimento de como trabalhar atividades educativas, como as de Movimento. Também é muito forte a ideia de manter as crianças quietas, incentivando o Não-Movimento. Parece haver a ideia de que o aprendizado dá-se a partir do controle sobre as crianças. O Não-Movimento, ou seja, a concepção que as educadoras têm de manter as crianças quietas e caladas, poderia ser discutido de maneira mais ampla, pois revela como as profissionais vêem a educação das crianças pequenas. É necessário (in)formá-las sobre o desenvolvimento da criança pequena, de modo que haja um encadeamento da sua prática com os conhecimentos sobre a criança, considerando suas características e instigando suas potencialidades (IZA, MELLO, 2009, p.300).

Também publicado no mesmo periódico, “Educação em Revista, o artigo “Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil”, Márcia Buss-Simão apresenta um recorte de sua pesquisa de doutorado a partir da perspectiva das crianças de 2 e 3 anos de idade. De enfoque etnográfico, a pesquisa de Buss-Simão possibilitou uma aproximação ao ponto de vista das crianças, pois o procedimento oriundo da etnografia permite uma participação mais direta com e das crianças na geração de dados, conforme assegura a autora. Para Buss-Simão, as crianças, ao instituírem a ordem social emergente, criam uma realidade alternativa à ordem institucional adulta, tendo como referência os valores e as regras sociais delas próprias, revelando o que meninas e meninos não se limitam a reproduzir o mundo dos adultos; pelo contrário, as crianças, como autoras, reconstroem e ressignificam o mundo através de múltiplas e complexas interações com os pares.

As crianças ao se confrontarem com a organização dos espaços-tempos institucionais dos adultos, fazem uso de ambos para transformá-los, conformando e subvertendo a organização de espaços e tempos institucionais. Assim, a autora ao analisar as confluências e as divergências desses sujeitos utiliza, então, os conceitos de ajustamentos primários e

secundários, de Erving Goffman, como definições que coexistem na instituição de educação infantil, nas ações de rotina do sono das crianças pequenas.

Ainda na mesma revista, Tosatto e Portilho (2014), em artigo intitulado “A criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil” discutem a prevalência entre as professoras de uma imagem idealizada, mitificada, naturalizada e homogênea da criança e da infância, distanciando da concepção da criança como produtora de culturas próprias e singulares que precisam ser consideradas, ampliadas e ressignificadas. As autoras afirmam que para algumas professoras, as crianças estão sendo “inseridas no real” precocemente e por isso perdem a fantasia, a inocência a possibilidade de viver esse “mundo mágico”. Entretanto, elas afirmam que até nas brincadeiras mais despretensiosas, as crianças eram direcionadas pelas professoras que determinavam tudo e a criança tinha pouco espaço para ser autora da brincadeira. Ou seja, as crianças são tuteladas e vigiadas o tempo todo e, de outro lado, são colocadas numa espécie de redoma que as protege e afasta do real. Além disso, exaustivamente discutido, na atualidade, essa concepção de criança inocente que perde a fantasia é colocada em xeque pelos estudiosos da educação infantil e da infância. Conforme salienta Müller (2006), em artigo sobre as culturas infantis, “o mito da infância inocente vem se rompendo”.

Em recente artigo publicado na “Educação em Revista”, Coutinho, Goulart e Pereira (2017) discorrem sobre o vínculo entre a educação infantil e a educação científica e, ao contrário do que ocorreu com as crianças do artigo anterior, as crianças investigadas na pesquisa desses pesquisadores se engajam, com autonomia, na exploração de pistas deixadas no jardim da instituição e participam ativamente das atividades propostas pelos pesquisadores, demonstrando capacidade de transformar objetos tecnológicos em instrumentos científicos. Assim, a pesquisa mobiliza alguns referenciais teóricos e metodológicos e, a partir de estudos empíricos, acompanha os processos de aprendizagem de ciências e sobre a ciência na educação infantil, sem a pretensão de fazer emergir uma concepção *a priori* do significado de aprender ciências, mas possibilitando condições e situações de aprendizagem e, para isso, ao mobilizarem as crianças, essas se sentem convidadas a explorar suas formulações, conforme explicitam os autores.

No artigo “Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência”, publicado pela “Educação & Sociedade”, Müller (2006) afirma que os processos de socialização da criança sempre motivaram preocupação nos círculos acadêmicos, pedagógicos e familiares. A autora defende que como parte da sociedade, é fundamental conhecer as crianças para entender as contradições e complexidades da modernidade, ainda que

historicamente os sociólogos tenham dedicado pouca atenção para a infância como um tópico de interesse. Entretanto, ao fazê-lo, uma das questões fundamentais é a interpretação da sua autonomia em relação aos adultos, adverte Müller. E ainda, “as crianças realizam processos de significação que são específicos e diferentes daqueles produzidos pelos adultos”. Assim, é preciso dar voz às crianças, considerando-as como pessoas a serem estudadas em seu próprio direito, negando a visão de que são depósitos de ensinamentos dos adultos. Para a autora:

O mito da infância inocente vem se rompendo. Isso é evidenciado quando as crianças demonstram conhecimentos mais elaborados do que os dos próprios adultos, no que se refere às informações veiculadas nos programas televisivos e até no tipo de vocabulário empregado em certas situações” (MÜLLER, 2006, p.559).

A autora discorre sobre as atividades relacionadas ao binômio trabalho/crianças para destacar os direitos universais das mesmas. Para ela, “as vivências escolares caracterizam um tempo de trabalho, assim como outras atividades desempenhadas pela criança” (MÜLLER, 2006, p. 563) e argumenta que a relação adulto/criança está impregnada de supremacia por parte do primeiro, ainda assim, as crianças brincam, mesmo quando os adultos não proporcionam as condições adequadas. Interessante destacar o ponto de vista defendido por Müller:

O que proponho é que podemos entender as manifestações e resistência a partir das dimensões culturais, que “surgem e se desenvolvem como um resultado das tentativas das crianças para fazer sentido, e até certo ponto para resistir ao mundo adulto” (Corsaro, 1997, p. 96, citado por Müller, 2006, p. 568). Conceituando os processos de resistência de forma mais sistematizada, Willis (1991, p.37) explica a oposição entre o formal – a escola – e o informal – a cultura contra-escolar. O autor (p. 37) argumenta que enquanto a escola tem uma estrutura – o edifício, as normas, a prática pedagógica, uma hierarquia de autoridade, a lei, o aparato estatal, a polícia –, a cultura contra-escolar é onde as exigências invasivas do formal são negadas. Isso pode não ser expresso de forma verbal ou claramente pelas crianças. Elas podem criar “estilos, de micro interações e de discursos não públicos” de resistência (Willis, citado por Müller, 2006, p. 568)).

Para a autora, a resistência em ficar calado, sentado e obediente mostra que algumas crianças rompem com o pacto inicial, ou seja, a aceitação ao que lhes era imposto de forma arbitrária.

Um outro artigo, publicado na Revista Pro-Posições, o autor após apresentar a teoria de Walter Benjamin e trazê-lo para o debate, apresenta também a multiplicidade de sentidos do conceito de experiência na obra de Benjamim, diferenciando com precisão o conceito de experiência dos mais velhos com a dos mais novos. Para Santos, “enquanto o adulto descreve sua experiência, a criança se fundamenta na repetição típica da brincadeira e dos jogos como forma de elaboração de suas experiências” (SANTOS, 2015, P.229). Assim, memória e

narratividade são conceitos importantes na obra de Benjamin que afirma estar o mundo marcado por toda parte pela percepção infantil, pois

As crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. Dever-se-ia ter em mente as normas desse pequeno mundo quando se deseja criar premeditadamente para crianças e não se prefere deixar que a própria atividade – com todos os seus requisitos e instrumentos – encontre por si mesmo o caminho até elas (BENJAMIN, 1984, p.77-78).

Santos (2015) lembra ainda que na concepção de Benjamin considerando a visão dos adultos, quanto mais jovem é o sujeito, mais desmerecida é a qualidade da experiência de suas vivências, no entanto, a experiência infantil segue o princípio da repetição.

Nesta mesma Revista “Pro-posições”, em artigo intitulado “Práticas de socialização entre adultos e crianças e estas entre si, no interior da creche”, Martins Filho (2008) tece considerações importantes em relação às práticas de socialização entre os sujeitos das diferentes gerações. A partir das observações participantes e de registros com orientação etnográfica, o autor elaborou um quadro apontando as regularidades das diversas relações entre adultos e crianças. Neste estudo, ele percebeu a capacidade das crianças em reconduzir alguns processos de socialização que possibilitaram superar as relações travadas com rigidez, opacidade, distanciamento e dureza, percebendo a predominância da persistência de algumas crianças ao utilizarem argumentos explícitos e implícitos para convencer os adultos a reverem suas posturas. Nestes momentos, o autor questiona:

o que faz os adultos não viverem mais as múltiplas linguagens com que foram presenteados na infância? Por que será que elas ficam esquecidas/adormecidas, se proporcionam às crianças tanta felicidade, movimento, expressão, liberdade, fantasia, imaginação...? Será possível algum dia ver os adultos buscarem nas crianças subsídios para viver de forma plena a vida, ou ainda, algum dia olharão para as crianças de maneira a admirar e respeitar seus jeitos de ser, sem espanto, assombro, mas com satisfação e contentamento pela forma que vivem essa fase da vida? Como se desvincular do autoritarismo, da prepotência e do atraso de uma educação castradora do prazer? Parece-nos que o caminho é pensar em uma educação que procure outras trilhas, no intuito de construir e viver a liberdade, a democracia e a autonomia, instituídas no paradigma do prazer, da diferença, da diversidade e da criatividade (MARTINS FILHO, 2008, p.108).

Desse modo, expressões do tipo “*quem não obedecer, fica sem brincar; Vá sentar naquela cadeira e não levanta mais; Vamos ficar bonitinho; Todos sentados agora; Só ganha quem estiver sentado no lugar*” tão recorrentes na pesquisa de Martins Filho também foram recorrentemente ouvidas em nossa própria pesquisa.

Um pouco mais recente, a mesma Revista “Pro-posições” apresentou um texto de Sônia Kramer e colaboradoras tratando dos “Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber” (2016). Inicialmente, as autoras trabalharam com os pares de vocábulos da obra desse filósofo: “relação Eu-Tu”, “relação Tu-

Eu” e ao referirem-se ao campo pedagógico elas afirmam que o verdadeiro educador tem por objetivo desenvolver as qualidades do educando, mesmo sabendo, por vezes, que nem sempre isto é possível e orientam as ações através da imposição de sua vontade e de suas ideias, contudo, é necessário que o educador seja capaz de realmente ‘escutar’ o outro.

Assim, de acordo com essas autoras, no processo de pesquisa nas creches e nas pré-escolas foi preciso ver e ouvir com sensibilidade para enfrentar os desafios teórico-metodológicos da pesquisa com crianças. Para desenvolver as análises da pesquisa, elas trabalharam com o conceito de evento que se aproxima da noção de reciprocidade em Buber, baseado na presença de integrantes do evento da relação. Assim, ao analisar alguns eventos, são evidenciados, em alguns casos, a responsabilidade do adulto e a sensibilidade para entender a importância das experiências das crianças e as alternativas criadas dentro dos limites da instituição. Em outros momentos, as autoras explicitam que por parte das professoras não houve escuta das crianças, mas monólogo disfarçado de diálogo, em que a intenção pedagógica se sobrepôs ao encontro pedagógico. Assim, sem ouvir a criança, sem dialogar, a professora só ouve a si mesma. No entanto, as autoras advertem que para Buber, 2009, p. 32), a “tomada de conhecimento íntimo” permite entender o que mostram as interações: o outro não é um objeto separado de mim, mas alguém que diz algo a mim. Desta maneira, os resultados da pesquisa da equipe de Kramer (2016) sobre práticas e interações em creches, pré-escolas e turmas de pré-escolas em escola de ensino fundamental, baseada na filosofia de Martin Buber e na Sociologia da Infância indicam positivities, negatividades e ambiguidades.

Por fim, a pesquisa de Luís, Andrade e Santos, foi produzida em Portugal e intitulada de “A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação”, foi publicada em 2015, na “Revista Brasileira de Educação” e buscou compreender em que medida as oportunidades de ação proporcionadas pelos educadores encorajavam a participação da criança e desencadeavam processos de implicação e bem-estar emocional. As autoras partem do princípio da existência de uma atitude experiencial, traduzida em três dimensões: a sensibilidade, a autonomia e a estimulação, assegurando que:

Uma atitude experiencial, cuja base são a sensibilidade, a autonomia e a estimulação, é também um princípio-chave para se avaliar a participação da criança. A emancipação e a participação são, afinal, duas faces da mesma moeda, componentes indissociáveis quando se pensa a qualidade em educação de infância (LUÍS, ANDRADE, SANTOS, 2015, p.525).

Para assegurar o apoio à intervenção educativa, as autoras propõem instrumentos que suportam a intervenção. Denominado de “ferramentas da profissão”, esses instrumentos ajudam na ação profissional, ou seja, auxiliam o educador da infância no conhecimento da identidade coletiva do grupo, da identidade individual e socioculturais, no caso das famílias), além de auxiliarem nas decisões e na definição de escolhas pedagógicas do educador da infância, encorajando-o a traçar caminhos próximos dos valores democráticos e dos princípios da participação coletiva. Para tanto, é essencial considerar três ações importantes: observar, escutar e compreender. Em relação à criança é importante também questionar, documentar e atribuir significados.

Desse modo,

As narrativas da criança são uma ótima oportunidade de elas construírem “uma versão [de si mesmas] no mundo, e é através da sua narrativa que a cultura oferece modelos de identidade e de ação aos seus membros” (Bruner, 1996, p. 14). Nesse sentido, o ato de compreender prende-se com o ato de interpretar ou significar, visto que, para se compreender determinado facto, é imprescindível fazerem-se interpretações dessa mesma realidade (LUÍS, ANDRADE, SANTOS, 2015, p.527).

Desse modo, as autoras concluem que o desenvolvimento da pesquisa realizada está apoiado na convicção de que a escuta ativa da criança e o acreditar no seu valor e competências para o desenvolvimento da agência no cotidiano educativo são essenciais para o desenvolvimento da qualidade educativa.

Por fim, objetivando concluir esse estudo de revisão da literatura, é fundamental destacar que, por tratar de escolhas subjetivas e idiossincráticas, não poderia deixar de haver, por parte dos autores, uma infinidade de caminhos percorridos para realização dos diferentes estudos. Os trabalhos publicados nas Reuniões Anuais e Nacionais da ANPED se inscreveram em variados campos teóricos, sobressaindo a Sociologia da Infância, a Teoria Histórico-Cultural, os Estudos Culturais e da Linguagem. Como metodologia de pesquisa, a etnografia se destacou nos trabalhos, mesmo sendo utilizada uma gama de nomenclaturas para denominá-la, como por exemplo, “inspiração etnográfica”, “estudos de caso etnográfico”, “do tipo etnográfico”, “de cunho etnográfico” ou “embasada em princípios etnográficos”. De igual modo, é possível destacar também os instrumentos utilizados nas diferentes pesquisas. Dentre outros, aparecem, o caderno de campo, as entrevistas, filmagens, fotografias, desenhos, rodas de conversa, consulta a documentos diversos, desenhos para completar, conversas informais e observação participante.

De modo geral, as crianças são concebidas como sujeitos ativos e com participação vigorosa no processo de interação – portanto, como enfatizado por alguns autores, elas saem

da invisibilidade e do silenciamento para serem partícipes na vida diária das instituições de educação infantil e, conseqüentemente nas pesquisas realizadas sobre elas próprias e os espaços que em que estão circunscritas. Para “driblar” as regulações, por vezes, perversas, as crianças são inventivas e conseguem transitar bem entre os seus desejos de liberdade e de autonomia com as imposições dos adultos.

As pesquisas encontradas no BTB/CAPES utilizaram a etnografia (de inspiração etnográfica, etnografia escolar...) e instrumentos parecidos com os que aparecem nos artigos publicados na ANPED: registros em cadernos de campo, entrevistas, fotografias, conversas informais, análise de documentos das instituições, dentre outros. Além da Sociologia da Infância e do Pós-estruturalismo, aparece, ainda, a teoria histórico-cultural como suporte para as análises. Também como nos artigos da ANPED, as crianças aparecem nessas dissertações como informantes capazes para figurar nas pesquisas científicas, de maneira ativa e produtiva.

Nestas dissertações, o brincar é tido como formas interessantes para as crianças aprenderem e construir as suas culturas de pares; no entanto, também há excesso de ações repressivas ativadas pela ação dos adultos. De igual modo, as crianças encontram formas de “escapular” de tais ações.

Os artigos publicados em Revistas Qualis A1 colocaram em destaque a participação e a voz das crianças nas pesquisas científicas. De modo geral, a etnografia (com seus outros nomes) aparecem como metodologia escolhida para realização desses estudos. Os artigos apresentam, ainda, as maneiras utilizadas pelos adultos para regular o comportamento e as ações das crianças, priorizando, em certo sentido, o não-movimento.

Alguns autores demonstraram, por meio de suas pesquisas, que as crianças, como sujeitos ativos no processo de interação, ao serem motivadas e acompanhadas de modo adequado, elas são capazes de participarem ativamente de todas as atividades propostas pelos adultos. Por outro lado, esses estudos, assim como algumas pesquisas apresentadas anteriormente, reforçam que as crianças ora se conformam ora subvertem as formas de regulação impostas pelos adultos.

Em suma, o conjunto dos trabalhos analisados neste levantamento permitiu compreender as continuidades e as lacunas da produção recente da área da educação infantil. Este estudo apontou pistas sobre o que tem sido pesquisado no campo da educação da criança de zero a seis anos de idade acerca das formas dialéticas de *regulação* e de *resistência* nas interações entre adultos e crianças nesta etapa da educação básica. Por meio desse



levantamento foi possível perceber que alguns trabalhos se aproximaram da nossa proposta de investigação e outros, apesar de terem alguma relação, apresentaram pouca contribuição.

Em relação à pesquisa etnográfica, Green, Dixon e Zaharlick (2005), destacam alguns princípios-chave primordiais para um conjunto de posicionamentos teóricos que podem ser considerados como constituintes de uma lógica de investigação: a etnografia como o estudo de práticas culturais; como início de perspectiva contrastiva e como início de uma perspectiva holística.

A etnografia como estudo da cultura: os etnógrafos, norteados por conhecimentos teóricos particulares, buscam compreender os padrões culturais e as práticas das vidas diárias dos integrantes do grupo estudado, a partir de uma perspectivaêmica ou de um membro desse grupo e tenta revelar os princípios da prática que norteiam as ações desse mesmo grupo, buscando, ainda, dar visibilidade às práticas diárias, comumente invisíveis, fazendo com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas ou extraordinárias. Neste sentido, que em nossa pesquisa alguns eventos relacionados à resistência de meninos e meninas frente à regulação dos adultos, só se tornou possível de serem percebidos em função da recorrência dos mesmos tanto na escola brasileira quanto nas duas escolas colombianas. Ou seja, ao longo das observações do campo de pesquisa foi possível perceber os padrões e os princípios da prática dos membros daqueles diferentes grupos, pois nas palavras de Green, Dixon e Zaharlick (2005),

O conhecimento cultural como algo que se aprende e que está, por vezes, implícito, tem implicações para a pesquisa. Neste sentido, a tarefa do etnógrafo é revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida, e como, por intermédio de suas ações (e interações), constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.30),

A etnografia envolvendo uma perspectiva contrastiva: Green, Dixon e Zaharlick (2005), destacam três formas pelas quais a perspectiva contrastiva informa o trabalho dos etnógrafos: (i) o contraste como base de perspectivas de triangulação, dados, métodos e teoria; (ii) a relevância contrastiva como forma fundamentada de se tornarem visíveis práticas e processosêmicos; (iii) diferenças de enquadre e pontos relevantes como espaços contrastivos para identificação de conhecimento cultural. Cada uma delas, de modo particular, proporciona insights e permite ao etnógrafo tornar visíveis aspectos e práticas distintas de uma cultura. Sendo que no primeiro caso (i), as autoras apresentam uma proposta de realização da referida triangulação trazida por William Corsaro em que são triangulados quatro tipo de contraste:

perspectiva, dados, métodos e teoria. Em relação à relevância contrastiva (ii) como princípio de explicitação de práticas e processo êmicos, elas afirmam que

o uso da relevância contrastiva requer dos etnógrafo uma fundamentação de suas análises das escolhas das palavras e das ações em que os membros do grupo observado se engajam uns com os outros, em meio a atores, eventos, momentos, ações e atividades que constituem as situações sociais da vida diária (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.39),

A última forma defendida pelas autoras (iii) relaciona-se aos pontos relevantes e diferenças de enquadre como espaços contrastivos para a identificação de conhecimento cultural. Para elas, um ponto relevantes pode ocorrer quando o grupo visita um novo local ou quando as fontes culturais e conhecimento prévio do etnógrafo não lhe permitem perceber e compreender as ações e atividades do grupo estudado. Para as autoras, um ponto relevante é onde a cultura acontece e o ordinário (ou comum) se transforma em extraordinário (ou incomum), pelo fato de os atores sociais procederem de maneira não usual.

A etnografia envolvendo uma perspectiva holística: deve considerar como as partes se relacionam com o todo, possibilitando ao etnógrafo analisar determinado evento em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos, sem contudo, a exploração ficar restrita às partes; pelo contrário, de acordo com as autoras, a informação obtida por meio dessa análise será utilizada como base para a análise de outros aspectos da cultura ou do fenômeno (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.43),

Nesta perspectiva, o entendimento de pesquisa etnográfica apresentado por essas pesquisadoras norte-americanas (Judith L. Green, Carol N. Dixon e Amy Zaharlick), do Santa Barbara Classroom Discourse Group, reforçam que, apesar de a etnografia ter sido usada como abordagem de pesquisa por um conjunto significativo de disciplinas, a abordagem antropológica tem se revelado a mais dominante em pesquisas educacionais, constituindo, dessa maneira, a antroponografia. Para essas autoras, um observador-etnógrafo será sempre um participante que poderá assumir diferentes papéis ao longo da investigação, “desde um envolvimento profundo com o grupo social em determinado momento, até um papel mais passivo de observador e participante” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2001, p. 18). Vale destacar também que este tipo de investigação exige, por parte do pesquisador, longo período de tempo de observação e deve ser orientada por teorias da cultura. Desta maneira, as observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que os membros pesquisados precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim

de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado.

Neste levantamento bibliográfico, inúmeras pesquisas se intitulam etnográficas (e afins) e nós também, em nossas observações nos espaços de realização de pesquisa e produção de material empírico, buscamos realizar uma investigação que possibilitasse a compreensão das idiossincrasias de três instituições de educação infantil (uma no Brasil e duas na Colômbia). Para isso, coadunando com as discussões elencadas por Green, Dixon e Zaharlick e tendo a etnografia como uma lógica de investigação, buscamos destacar nesses estudos as diferentes práticas de vida cotidiana dos integrantes dos grupos estudados.

Em alguns eventos, tomamos como referência de nossas análises, em perspectiva contrastiva, ações similares ocorridas nos diferentes espaços, objetivando tornar visíveis práticas institucionais nem sempre percebidas pelos membros diretamente envolvidos nas ações. Assim, como já enfatizado, as crianças dão mostras explícitas e incisivas de resistência às regulações impostas por adultos nestes espaços de educação e de cuidado. Mesmo quando não há uma ação efetiva por parte delas, no sentido de demonstrar, através de ações e de palavras, as discordâncias com as diversas formas de regulação, é possível perceber e destacar também a existência de *formas implícitas de resistência*. É o que vamos destacar em nossas análises. Ou seja, as crianças produzem formas de resistir às regulações dos adultos mesmo quando parecem se alinhar a tais regulações. Dito de outra maneira: em relação às regulações impostas por adultos, além das formas explícitas de resistência por parte de meninas e de meninos no cotidiano das instituições de educação infantil, em nossa pesquisa, percebemos também modos implícitos de resistência, conforme destacaremos em nossas análises.

Essas regulações são explicitadas quando as crianças são convocadas/provocadas a falarem sobre as mesmas. Em nossa pesquisa etnográfica, em razão do longo período de permanência no campo de investigação, conseguimos escutar essas crianças e compreender as formas encontradas por elas para contestar e resistir. Para tanto, a utilização de determinadas metodologias de pesquisa contribuíram para potencializar a compreensão dessa dialética regulação/resistência. É o que veremos no próximo capítulo.

## **2.7. OLHARES MÚLTIPLOS PARA AS AÇÕES DAS CRIANÇAS FRENTE À REGULAÇÃO DOS ADULTOS: a produção acadêmica colombiana sobre a dialética regulação/resistência**

### **2.7.1 Considerações sobre a revisão da literatura e a produção acadêmica colombiana no período de 2006 a 2018**

Diferentemente da forma de acesso à produção acadêmica brasileira – vide revisão acima – facilmente obtida por meio da rede mundial de computadores e aberta à consulta pública; na Colômbia, há diferentes restrições de acesso ao mesmo tipo de consulta. Para acessar os trabalhos acadêmicos, em alguns casos, é necessário ser integrante da instituição em que a investigação foi realizada para obtenção do material impresso. Assim, os trabalhos de *grado y doctorado* são acessados por meio de solicitação direta à referida instituição.

Neste sentido, para executar esta parte da pesquisa, após realizada a pesquisa de campo, retornei àquele país entre os dias 06 a 16 de maio de 2018 e, sob a orientação do professor Alexander Ruiz Silva, realizei levantamento bibliográfico da produção acadêmica colombiana acerca das ações das crianças frente à regulação dos adultos. Dentre os principais periódicos da área encontram-se a *Revista Fólíos*, a *Revista Colombiana de Educación*, *Revista Educación y Pedagogia de la Universidad de Antioquia*, contudo, no período pesquisado (de 2006 a 2018), através de consulta em catálogo físico, analisando os títulos, não foram encontrados nos referidos periódicos os artigos de interesse. Assim, o outro modo de busca foi por meio da coleção impressa contida no acervo da biblioteca da Universidad Pedagógica Nacional, utilizando como principal descritor a palavra *preescolar*, conjugada com as palavras *agresividad*, *relación con profesor*, *corpos de niños y niñas* e *Instituto Pedagógico Nacional*. Deste modo, foi possível acessar 794 trabalhos de *grado* e *doctorado* e, dentre eles, a partir de seleção por títulos, nos detivemos nos seguintes:

Em relação à busca pela produção acadêmica colombiana, foi necessário retornar àquele país, em maio de 2018 – após a produção do material empírico - para acessar os trabalhos impressos na Biblioteca Central, da Universidad Pedagógica Nacional; na Biblioteca da Pontifícia Universidade Javeriana, de Bogotá; na Biblioteca Central, da Colômbia e, por fim, na Biblioteca Luís Angel Arango, uma das mais importantes bibliotecas daquele país.

## 2.7.2 A produção acadêmica nos trabalhos encontrados na Universidad Pedagógica Nacional, da Colômbia:

Quadro 18: Produção dos trabalhos acadêmicos (UPN)

| Nº | Título                                                                                                                                                                          | Autor(a)                                                                                                                                           | Ano  | Objetivo Geral                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 01 | El niño y la niña preescolar a camino a la autonomía                                                                                                                            | Vilma G. Agudelo Castro                                                                                                                            | 1999 | Fundamentar uma proposta pedagógica que desde a cotidianidade aporte à construção da autonomia como um valor essencial para a vida de crianças de três a cinco anos.                                                                                                                                                                          |
| 02 | Propuesta para posibilitar El proceso de iniciación en una moral autónoma con niños niñas de nivel preescolar (3 a 5 años)                                                      | Yolanda Veja Carvajal/Alexandra Gomez                                                                                                              | 1998 | Propiciar ambientes escolares de solidaridad e de afeto que posibilitem o processo de iniciação em uma moral autônoma com meninos e meninas de nível pré-escolar.                                                                                                                                                                             |
| 03 | El niño preescolar entre 5 a 6 años abriendo puertas hacia la tolerancia estrategia para manejar sua agresividad                                                                | Martha Lucia Alba Urrege; Alba Cecilia dias Palacios; Adriana Del Pilar Plazas Ascencio; Margot Patricia Solano Mendoza; Mariela Velásques Ramírez | 1999 | Ajudar meninos e meninas em idade pré-escolar (5-6 anos) com estratégias pedagógicas a manejar a agressividade através da interiorização da tolerância e desta maneira melhorar as relações consigo mesmos e com os outros.                                                                                                                   |
| 04 | El trabajo cooperativo en grupo una estrategia pedagógica para favorecer procesos de socialización y aprendizajes em niños entre 5 y 6 años                                     | Alba Myrella Moncada Jimenez                                                                                                                       | 2002 | Desenvolver nas crianças de 5 e 6 anos do grau de transição da Escola Normal Superior Maria Montessori, os processos de socialização e aprendizagens, a partir de sua integração às atividades do trabalho cooperativo em grupo, partindo das interações que começa a estabelecer na aula.                                                    |
| 05 | Desarrollo de la socioafectividad de niños y niñas de 3 a 4 años com manifestaciones de timidez y de agresividad, utilizando la expresión dramática como herramienta pedagógica | Francy Gomez; Yinnet Parraga; Diana Marroquin                                                                                                      | 2000 | Propiciar espaços onde os meninos e as meninas com manifestações de agressividade e timidez em idade de três a quatro anos a partir da expressão dramática como ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de sua sócio-afetividade.                                                                                                        |
| 06 | Los proyectos de aula como estrategia para desarrollar actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad en niños de 3-5 años em El Jardin Infantil Rafael Barberi                 | Luz Mila Pacheco Fuentes e Ana Mireya Rubio Alvarez                                                                                                | 2001 | Oferecer à criança um ambiente propício para que com liberdade realize o processo de desenvolvimento nos aspectos ou áreas socioafetivas, percepção, motricidade, linguagem, criatividade, desenvolvimento intelectual. Este ambiente se caracteriza por oferecer à criança carinho e apoio, fomentando uma integração positiva com o adulto. |

|    |                                                                                              |                      |      |                                                                                                                                                                                                                           |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | Cualla                                                                                       |                      |      |                                                                                                                                                                                                                           |
| 07 | Rescatando el afecto en la cotidianidad del aula                                             | Yenny Marcela Monroy | 2000 | Desenvolver em meninos e meninas sua capacidade para construir relaciones de reciprocidade, de participação e normas sociais, que lhes facilitem sua adaptação ativa e autônoma ao mundo em geral.                        |
| 08 | El aula espacio de interaccion y fortalecimiento de los procesos de socializacion en el niño | Mônica Villota Baron | 2002 | Determinar as relações explícitas que se dão no interior da sala de aula para compreender as maneiras como as crianças se relacionam entre si, com as professoras e como essas relações afetam o processo de socialização |

Produção de trabalhos acadêmicos UPN - Tabela elaborada pelo autor

Reitero que, diferentemente de algumas facilidades para realizar a revisão da produção acadêmica brasileira, o levantamento realizado exclusivamente nos trabalhos de graduação e pós-graduação da *UPN* aponta a inexistência de investigações que dialoguem diretamente com o objeto de nossa pesquisa. Há nessa revisão da literatura realizada na Universidade Pedagógica Nacional, investigações vinculadas à convivência cidadã, com foco em ações relacionadas ao trabalho com valores e convívio social, às normas de conduta e pautas sociais e ao desenvolvimento da harmonia social, dentre outros. Há inúmeras pesquisas sobre a relação da música, da educação física e da arte como mecanismos de melhorias da convivência entre pares de crianças e entre essas com os adultos, contudo, a dialética regulação e resistência – conforme objetivo de nossa investigação – não figura no referido levantamento.

Outros temas recorrentes são: a relação com a autonomia de meninos e meninas no processo de escolarização; trabalhos sobre princípios morais, afeto, cultura do diálogo, atitudes de respeito, cooperação; o vínculo entre professor e crianças no processo pedagógico de socialização; temas vinculados à agressividade e/ou condutas agressivas; a educação física e a arte como meio de ajudar no desenvolvimento social das crianças; a música como possibilidade de melhoria das relações sociais; propostas de como desenvolver valores e princípios morais, através de ações na cotidianidade escolar, dentre outras tantas.

Diante disso, tendo em vista a realização da pesquisa em duas escolas de educação infantil colombianas, abre-se a perspectiva de tornar, também na Colômbia, um trabalho inédito. Contudo, esta foi a primeira incursão objetivando fazer a revisão de literatura sobre o tema. Abaixo, seguem as demais consultas realizadas na biblioteca da Pontifícia Universidad Javeriana de Bogotá, na Biblioteca Nacional da Colômbia e na Biblioteca Luis Angel Arango

(essa última, a maior biblioteca do país e uma das mais importantes da América Latina e para acessar as duas primeiras, foi necessário o fornecimento de *carta de presentación para instituciones externas*, da Biblioteca Central, da Universidad Pedagógica Nacional, conforme anexas).

### **2.7.3 Trabalhos acadêmicos encontrados na Pontificia Universidad Javeriana, de Bogotá**

Na biblioteca Alfonso Borrero Cabal, da Pontificia Universidade Javeriana, de Bogotá, foram pesquisados 159 trabalhos de graduação e teses de doutorado. De igual maneira, como na consulta realizada na Biblioteca Central da Universidad Pedagógica Nacional, da Colômbia, não conseguimos encontrar nenhuma investigação que tivesse relação com nosso objeto de estudos. Ao concentrarmos o mecanismo de busca na dialética regulação e resistência, conforme explicitado nos objetivos de nossa pesquisa, não obtivemos êxito na procura. Para alcançar esse resultado, além da expressão *educación preescolar* conjugada com os mesmos descritores utilizados na pesquisa realizada na biblioteca da UPN, foram utilizados também as seguintes palavras chaves, alcançando o seguinte resultado: *educación infantil* ( 70 títulos); *educación de niños* (66 títulos); *educación de la primera infancia* (11 títulos); *escuelas maternas* (02 títulos); *jardines infantiles*, (02 títulos) e *niños preescolares* (08 títulos).

Os trabalhos encontrados na biblioteca dessa universidade vinculam-se a diversas áreas, tais como matemática, arte, educação física, língua estrangeira e enfermagem e abordam questões como desenvolvimento da autonomia, conhecimento matemático para crianças de 3 a 5 anos, desnutrição como problema dos pré-escolares, mães de setores marginalizados como educadoras de seus filhos em idade pré-escolar, estratégias para aquisição de segunda língua no nível pré-escolar, comunicação interpessoal e o reflexo na aprendizagem pré-escolar, importância da educação pré-escolar para aprendizagem de matemática, leitura e escrita, dentre outros.

Ainda assim, de maneira particular, detivemos na averiguação de dois trabalhos, conforme seguem abaixo:

- a) O jogo de regras como mediação para a compreensão de emoções básicas: alegria, tristeza, ira e medo em crianças da educação pré-escolar – trabalho de autoria de Figueroa Lucero, Ana Geli

Ainda que o título sugira uma pesquisa que se aproxima dos estudos que estamos realizando, esta tese expõe o processo de desenho, implementação e avaliação de um programa de mediação *role play* dentro das práticas escolares sob um modelo de pesquisa quase experimental, realizado com uma amostra de pré-escolares com idades entre 4 e 5 anos, dentro da comunidade educativa do distrito educacional Instituição Paul VI da cidade de Kennedy, em Bogotá, Colômbia, com vista a estabelecer uma caracterização completa que o efeito desta mediação tem sobre as possibilidades descritivas. Este estudo propõe um perfil de intervenção educativa voltada para a busca de instrumentos alternativos dentro da sala de aula pré-escolar que possibilitem proporcionar espaços para o surgimento e aumento da capacidade expressiva dos estados emocionais dos alunos, a fim de sustentar um modelo de intervenção pedagógica que; levando em conta uma exploração necessária e aprofundada das formas expressivas emocionais da população escolarizada que possibilitem uma adaptação das práticas de sala de aula da pré-escola às necessidades particulares de desenvolvimento emocional e recursos socializados de sua expressividade. Como um efeito global da intervenção, busca-se mais pesquisa no uso da dramatização de emoções como uma ferramenta pedagógica que pode ser usada por outros professores de vários níveis. Em outras palavras, a tese nada tem em comum com o nosso objeto de estudos.

- b) Ética do cuidado: uma proposta para a convivência escolar da educação musical e a educação física; de autoria de Pedro Ariza e Jhon Jairo Muñoz

De igual modo, essa pesquisa ainda que possa sugerir uma aproximação com o nosso tema de estudos, ela buscou encontrar o significado da ética do cuidado em estudantes e professores das instituições educacionais do distrito de Santa Bárbara e da Cidade de Montreal e a reflexão sobre o tema do cuidado em relação ao ensino e aprendizagem como práticas que fortalecem a convivência escolar como elemento essencial nas construções metodológicas em sala de aula, reconhecendo que a ética do cuidado foi estabelecida como pilar dos processos escolares, documentos emanados dos regulamentos, bem como aqueles elaborados por especialistas na matéria, orientaram a articulação dos fundamentos conceitual com o contexto escolar. Inscritos em uma abordagem biográfica narrativa foram empregados



como técnicas de coleta de informações a entrevista e as autobiografias, além das informações coletadas foram gravadas e organizadas através do programa de computador Atlas ti. Os resultados mostram a necessidade expressa pela comunidade educativa em relação à responsabilidade da escola como uma das fontes de soluções para os problemas das questões sociais que permeiam os processos escolares. Neste caso, apesar de a ideia da ética do cuidado e da convivência escolar sugerirem, em primeira vista, um diálogo com a nossa investigação, percebemos um distanciamento daquilo que está posto como objetivo central de nossa pesquisa.

#### **2.7.4 Trabalhos acadêmicos encontrados na Biblioteca Nacional da Colômbia**

Na Biblioteca Nacional da Colômbia foram encontrados 225 títulos, retornando os seguintes resultados: com as palavras “educación preescolar en Colombia”, obtivemos 09 resultados com temáticas diversificadas: melhoramento da qualidade da educação pré-escolar, estrutura do currículo e modelo pedagógico didático, situação da educação pré-escolar na Colômbia, dentre outros. Com as palavras “abuso de crianças”, retornou apenas 01 título, contudo, não vinculado à escola. Ao utilizar os descritores “castigo en la escuela”, obtivemos 04 títulos e todos com temáticas diferentes de nosso estudo. De igual maneira, ao utilizar as palavras “disciplina en la escuela”, o sistema apresentou 13 títulos, muitos voltados para os regulamentos, instrução e regras. Utilizando a expressão “maltrato infantil”, obtivemos 59 títulos. Desses, muitos relacionados à violência intrafamiliar, lembranças de infância, como melhorar a relação com as crianças e abusos sexuais.

Na persistência em encontrar algum trabalho que se aproximasse das questões por nós investigadas, conjugando palavras relacionadas à violência e maltrato contra crianças, encontramos 159 títulos e dentre eles, o livro “Ni princesitas, ni principitos: la escuela ante el maltrato en la primera infancia” (2014), de autoria de Edna Arévalo, Constanza Osorio e Alexander Ruiz Silva.

De saída, os autores advertem que toda forma de violência contra a criança se pode prevenir e intervir pedagogicamente e que essa ação pode contribuir, de forma substancial, para a construção de uma sociedade mais justa, humana e inclusiva. Portanto, ainda que essa obra também não estabeleça diálogo direto com nosso objeto de estudos, há, contidos nela, modos diversos de interação e o reconhecimento de mesmo que as crianças sejam, aparentemente, vulneráveis, é preciso estarmos atentos às diferentes formas de castigo e de

atuação dos adultos frente aos maltratos. Em muitos casos tal vulnerabilidade se origina no seio da própria família, tendo como protagonistas os entes da esfera privada, “reino em que nenhuma figura externa tem a possibilidade de atuar ou intrometer”, somando-se a isso, a falsa ideia generalizada de que as crianças são propriedades de seus pais ou familiares, fazendo valer a não menos falsa fórmula de que “as pessoas fazem com suas coisas (pertences) o que lhes dá vontade” (ARÉVALO, OSORIO, SILVA, 2014, p.11).

A obra investe na questão do maltrato sofrido por crianças durante a primeira infância – etapa compreendida entre o momento da gestação até os seis anos de idade. Para os autores, este período é tido como um dos mais complexos e relevantes para o desenvolvimento humano e está determinado em grande medida pelo contexto familiar, social e cultural em que a criança vive. Assim, é fundamental pensar a educação inicial como o espaço em que se consolidam e incorporam ações de defesa, proteção, garantia e promoção de direitos, em especial, do direito dos mais vulneráveis, de quem apenas pode expressar a dor ante a injustiça padecida e ao mesmo tempo possuem toda a força e a potência da condição humana (ARÉVALO, OSORIO, SILVA, 2014, p.11). Nesta constatação reside, de muitas maneiras, também o nosso entendimento sobre a relação ativa da criança com o meio, com seus pares e com os adultos com quem convive. De modo assertivo, os autores afirmam ainda que;

É claro que essa imagem, tirada de antigos contos de fadas ou de jovens casais do realismo europeu - ambos completamente idealizados -, está quebrada, não pela mistificação crítica de cada história, mas por todas as formas de maus-tratos. Elas [as crianças] são o objeto daqueles que, em nossa realidade mais severa, são nomeadas princesinhas e principizinhos. Não é um coisa nem outra; nem as meninas nem as meninos; em face de abuso, “ninguém tem uma coroa” e muitas vezes é difícil distinguir entre abuso grande, médio e pequeno. Somente quem foi ou é maltratado pode dimensionar o significado do dano em cada caso, a cada momento, embora nem sempre seja possível saber o grau de afetação que isso tem para o resto da vida (ARÉVALO, OSORIO, SILVA, 2014, p.31 – tradução livre<sup>67</sup>).

### 2.7.5 Trabalhos acadêmicos encontrados na Biblioteca Luis Ángel Arango

---

<sup>67</sup> Por supuesto esta imagen, tomada de los viejos cuentos de hadas o de las jóvenes parejas de la realieza europea – ambos completamente idealizados -, se resquebraja, no por via de la mistificación crítica de cada relato, sino por todas las formas de maltrato Del que son objeto quienes em nuestra más cruda realidad son nombrados princesitas y principitos. Ni una cosa, ni la outra; ni las niñas, ni los niños; ante el maltrato “nadie tien corona” y muchas veces es difícil distinguir entre maltratos grandes, medianos y pequeños. Solo quien há sido o es maltratado puede dimensionar el significado Del daño em cada caso, em cada momento, aunque no siempre se pueda conocer el grado de afectación que ello tiene para el resto de la vida (ARÉVALO, OSORIO, SILVA, 2014, p.13).

Por fim, os “achados” na Biblioteca Luis Ángel Arango não diferem das demais consultas acima. Nesta biblioteca, que fica em um ponto central da cidade de Bogotá e possui o maior acervo bibliográfico do país, procedemos a seguinte consulta: com a expressão *educación preescolar*, obtivemos 50 títulos e, dentre eles, apareceram assuntos relacionados à educação de modo geral, nutrição e saúde; pobreza, corrupção e participação política; educação e desenvolvimento regional na Colômbia, dentre outros.

Já com as palavras *maltrato infantil*, obtivemos 06 resultados, contudo, nenhum deles dialoga com nosso objeto de pesquisa. As palavras *violência infantil*, conjugada com a palavra *Colombia* retornou 34 títulos; a expressão *violência infantil*, associada à palavra *escuela*, apresentou 09 títulos; a expressão *violência em la educación*, conjugada à palavra *Colombia*, apresentou 27 títulos; as palavras “violência” e “preescolar” apresentaram 02 títulos e somente a palavra *preescolar*, apresentou 344 títulos. Nesta consulta – reafirmo que avaliamos apenas os títulos – apareceram assuntos vinculados à guia para docentes; do jogo dramático ao teatro para crianças; *Matemática no prejardin*; Filosofia para crianças; os pilares para a felicidade das crianças; a organização do trabalho docente no pré-escolar; a escola como espaço vivo e afins.

Na consulta, detivemos a atenção em todos os títulos e, mesmo que distante de nosso objeto de estudos, encontramos o livro: *Violencia física y construcción de identidades: propuesta de reflexión crítica para las escuelas infantiles*, de autoria de Concepción Sanches Blanco.

Nesta obra, Blanco (2013) apresenta um cenário nada promissor em relação à violência física no que diz respeito com as crianças em instituições escolares e logo de saída, como se ela própria tivesse feito o levantamento que fizemos, nas considerações iniciais da obra, a autora aponta que investigar o tema da violência não é tarefa fácil, sobretudo, quando se trata como, desde as crianças pequenas, meninas e meninos vão construindo-a como estratégia em suas relações sociais. De acordo com a autora, investigar as questões da violência física e da construção de identidade nos anos iniciais de escolarização, supõe assumir que nem tudo está bem nos cenários escolares e que ainda é necessário sonhar com um mundo mais justo e, sobretudo, que se deseja e se luta para que isto seja uma realidade. Para ela, o fato de ser mulher que pesquisa um tema em que, tradicionalmente, estão envolvidos os homens, supõe um passo muito importante para o trabalho que desenvolve. “Tenha-se em conta que a guerra, as armas e as lutas em geral, muitas vezes são apresentadas

em nosso contexto sociocultural como assuntos gerados e/ou tratados por machos” (BLANCO, 2013, p.4). Às mulheres, de acordo com Blanco, sempre esteve reservado a parcela relacionada ao amor e à ternura. Assim, é necessário relativizar e não deixar de lado a orientação e a busca pela justiça e pela igualdade. Há diferentes tipos de violência, “há tantas formas de violência como formas de relacionar-se na sociedade (BLANCO, 2013, P.8) e que pode ser física ou simbólica, de índole política, social, econômica, ecológica, comportamental ou ambiental com graus variados de gravidade. Na escola também, assim como na sociedade de modo geral, é possível perceber, de modo unívoco, situações de violência, contudo, é necessário e urgente observar a cultura da paz.

## **2.8 Sobre a revisão da literatura nos dois países: contrastes nas pesquisas e nas publicações**

Para finalizar essa revisão da literatura, algumas questões devem ser explicitadas nesse levantamento das pesquisas nos dois países. Primeiro, a ênfase no número e na qualidade das pesquisas deve centrar na política adotada para a educação nos dois países. Salvo as mudanças em curso no Brasil, até a presente data é possível destacar que o investimento financeiro em pesquisas científicas na pós-graduação é fator primordial para a produção acadêmica nas diversas áreas, ao contrário da Colômbia onde o acesso à pós-graduação é privilégio de poucos, acarretando, neste sentido, um número reduzido de pesquisa, conforme demonstrado no levantamento acima.

Realizamos levantamento de pesquisas brasileiras que apresentam interface com o nosso objeto de estudos, dos últimos 10 anos (2006/2016), contudo, há quem defenda que a produção acadêmica em torno da criança e sua infância aumentou substancialmente nos últimos anos, ainda que a voz da criança esteja pouco evidente em tais investigações (QUINTEIRO, 2009; MARTINS FILHO, 2010). Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer o quão importante é buscar compreender, nestas pesquisas, de forma mais amíúde, a infância e seus sujeitos baseado nas especificidades de cada faixa de idade que compõe esta fase da existência humana, diferenciando-a do adulto. Ainda que as diferentes idades (adulto/criança) se imbricam entre si, entrelaçadas pela cultura, as especificidades são distintas e devem ser postas em evidência.

Como reconhece Martins Filho (2010), a Sociologia no Brasil inaugura as discussões sobre o protagonismo das crianças ainda na primeira metade do século XX, com o trabalho pioneiro de Florestan Fernandes sobre as “Trocinhas do Bom Retiro” que, por meio da

observação direta tomou como parâmetro em sua observação de longo tempo, o testemunho direto das crianças. De igual modo, destaca-se também o trabalho de José de Souza Martins (1993) onde está representado, em nossas pesquisas, o outro marco de pesquisas com as crianças e não sobre elas. Esses dois autores, de acordo com Martins Filho (2010), compõem e inauguram o campo da Sociologia da Infância, no Brasil. De lá para cá, apesar do número elevado de pesquisas relacionadas à educação de crianças de zero a seis anos de idade, conforme ressaltado acima, o número de pesquisa em que essas crianças são ouvidas ainda é reduzido.

Assim, o levantamento bibliográfico acima não pretendeu realizar um estado da arte, mas um estado do conhecimento sobre as pesquisas que apresentam interface com a nossa. Para tanto, os principais descritores usados foram “educação infantil”, “regulação”, “resistência”, “etnografia em educação”, “crianças pequenas”, “meninas e meninos”, “pesquisas com crianças”. E nesta produção (2006/2016), é possível destacar nos trabalhos encontrados no portal da ANPEd que as crianças como seres ativos e partícipes das relações sociais que estabelecem, elaboram estratégias de resistência frente aos mecanismos de controle dos adultos e, no contexto de escolarização em que estão inseridas, elas trocam observações, ideias e planejam juntas, de modo competente e com reconhecida articulação.

Há, entrementes, dentro dessas mesmas relações, modos particulares de adultos/professores de se sentirem à vontade para impor regras e não negociá-las com as crianças, evidenciando, dessa maneira, a compreensão de que as crianças exercem posição de não-sujeitos ou a de sujeitos incapazes de expressar e compreender pontos de vistas não consensuais. Contudo, as pesquisas apontam que as crianças são capazes de argumentar e de construir regras, exercitando, assim, quando autorizadas, competência para interagir entre si, com os artefatos e com os diferentes sujeitos (MACEDO, DIAS, 2015).

Nestes mesmos trabalhos (ANPEd) há conceitos vigotskianos relevantes para a nossa pesquisa, trazidos de modo contextualizados a partir dos diferentes campos de pesquisa. Essa ação propicia compreender o ponto de vista de outros pesquisadores sobre questões que dialogam com nosso trabalho. Assim, por exemplo, a pesquisa de Reis (2014), apresenta o conceito de vivências em diálogo com a teoria de Bakhtin, destacando a incompletude da criança e sua capacidade de assimilar e modificar os elementos da cultura.

De modo recorrente, os trabalhos apresentam visão e comportamento centrados no adulto: as normas, o conteúdo, as ações, o comportamento, no contexto escolar, são

orientados em torno do pensamento e do desejo das pessoas adultas. Poucos trabalhos possibilitam destacar uma orientação dialógica que considere, efetivamente, a criança como protagonista das ações. Neste mesmo levantamento, na concepção adultocêntrica, ainda prevalece o castigo ou as crianças são vistas como pequenos adultos a serem preparados para o futuro (CORREIA, BUCCI, 2012). Contudo, o trabalho de Teixeira (2012), diferencia das demais pesquisas, pois a professora da turma investigada percebia nas brincadeiras interativas, as condições apropriadas para intervir no processo de construção de significado ao desenvolver algumas ações com as crianças.

Também foi possível neste levantamento, averiguar que em diversas pesquisas e com diferentes sujeitos e espaços, prepondera uma concepção de criança que deve ser assujeitada, com excessivo controle da disciplina e do comportamento. No entanto, apontam também que as crianças se posicionam de modo ativo e quando se sentem injustiçadas – ainda que tenham introjetado o discurso disciplinar da instituição – de modo competente, elas conseguem explicitar os diferentes tipos de incômodo, como atesta o trabalho de Oliveira (2009). Nesta direção, a pesquisa de Andrade (2009) também demonstra a mesma capacidade e competência das crianças em apontar soluções para os desmandos da professora autoritária e repressora.

De modo sintético, como se abarcasse parte dos demais trabalhos, a pesquisa de Corsino e Santos (2007): o trabalho realizado em diferentes instituições de educação infantil aponta uma convergência para as múltiplas formas de atuação do adulto. Se de um lado, há, por parte desse adulto, carinho, cuidado e respeito; por outro lado, há também violência simbólica, humilhação e desrespeito em relação à criança. Destaca-se neste trabalho, as múltiplas formas de intervenção e contestação por parte de meninas e meninos.

Por fim, este levantamento nos ajuda a perceber que o poder disciplinar – chamado assim em várias pesquisas – não ocorre de modo unilateral, mas os sujeitos envolvidos, conforme salienta Carvalho (2006), exercem e ao mesmo tempo sofrem a ação. Para as crianças, essas práticas disciplinares são ações que as impulsionam para o campo da resistência e com isso, resignificam as próprias condutas.

Nos seis trabalhos encontrados no site do Banco de Teses e Dissertações (BTD/CAPES), as práticas de assujeitamento e de disciplina das crianças ocorrem de modo recorrente e, de igual modo, como observado nos trabalhos apresentados na ANPEd, as crianças produzem ações de resistência para escaparem das imposições disciplinares

(PAULINO, 2013) e utilizam as brincadeiras como meio de transgredir as regras impostas (MONTEIRO, 2014).

Outro dado relevante apresentado nestes trabalhos refere-se às normas e regras institucionais elaboradas por adultos e colocadas em funcionamento para coibir a ação das crianças: meninas e meninos são submetidos, de modo hierárquico, às ordens dos adultos sem, contudo, constrangê-las a ponto de imobilizá-las. Pelo contrário, as crianças subvertem a lógica adulta e institucional (MAFRA, 2015).

Ainda nestes trabalhos encontrados no BTD/CAPES, destaca-se o trabalho de Simões (2015). Nesta pesquisa, o espaço físico em que ocorrem as ações é posto em evidência, pois a autora procurou compreender como as crianças significam e transformam o espaço da escola de educação infantil. Como protagonistas no cenário escolar, as ações exercidas pelas crianças são importantes no contexto institucional por revelar que esses espaços são, antes de tudo, propiciadores de encontros para as interações exercidas por crianças e adultos.

Assim também, de modo bastante similar às publicações anteriores (ANPEd e BTD/CAPES), os trabalhos publicados em Revistas Qualis A1, na área de educação, apontam uma perspectiva pouco favorável às crianças em suas relações institucionais na educação infantil. Como apontado por Iza, Vedovatto, Mello (2017), as professoras inibem o movimento das crianças pelos espaços da instituição escolar e priorizam a manutenção do não-movimento de meninas e meninos. Assim, como destacado pelas autoras, há ausência de preparo dessas professoras em relação ao acúmulo de discussões em relação aos estudos sobre corpo e movimento. Deste modo, o próprio título do trabalho fornece a dimensão perniciosa em relação ao tratamento inadequado dos adultos. O trabalho foi intitulado de QUIETAS E CALADAS: as atividades de movimento com as crianças na educação infantil.

Nesta mesma perspectiva, outras investigações focalizam a instituição de educação infantil como uma estrutura social que, de modo impositivo, manifesta-se pouco favorável ao diálogo com as crianças, fazendo cumprir apenas o ordenamento institucional construído pelo adulto. Contudo, como já destacado anteriormente, por parte das crianças existe uma ordem social própria, intitulada de instituinte ou emergente que faz por meio das interações, a ordem institucional funcionar de outra maneira. Ou seja, as crianças são autoras de suas próprias infâncias (BUSS-Simão, 2013). Para essa pesquisadora, que utiliza um dos referenciais teóricos de nossa pesquisa (GOFFMAN, [1961] 2005), a estrutura presente na instituição de

educação infantil permite às crianças utilizarem de meios ilícitos ou não autorizados para escapar daquilo que a organização escolar supõe como ideal. Em suas palavras,

Nesse submundo, os ajustamentos secundários, pelo fato de serem ações proibidas, propiciam um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição, sendo também capazes de gerar entre as crianças, um conjunto de saberes e fazeres que as envolvem em ações cooperativas entre elas, em busca de seus interesses (BUSS-SIMÃO, 2013, p.156).

E por fim, nesse levantamento, destaca-se dois artigos que, contrariando os trabalhos anteriores, apresentam-se sob uma perspectiva que valorizam a autonomia e o diálogo com as crianças. Trata-se do artigo de Luís, Andrade e Santos (2015) e do artigo de Coutinho, Goulart e Pereira (2017). Essa última pesquisa, apresenta as crianças como participantes ativas de uma investigação científica. Ao engajarem-se numa experiência de investigação, na exploração de pistas deixadas em um jardim da instituição, as crianças são afetadas por elementos constitutivos do espaço e transforma objetos tecnológicos em instrumentos de investigação. Dito de outra maneira, ao potencializarem a capacidade criadora das crianças, os pesquisadores perceberam outras maneiras de construção do conhecimento. Assim também o artigo intitulado “A atitude do educador da infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação”, de Luís, Andrade e Santos (2015), apontam questões importantes para a nossa própria pesquisa ao apresentarem o protagonismo dos educadores, evidenciando que para promover a qualidade na educação, em ambientes vinculados à educação infantil, é necessário repensar a intervenção dos profissionais que lidam com as crianças, de modo a tornar factível uma intervenção positiva que valorize e garanta a participação ativa da criança no contexto de educação infantil.

As autoras defendem que a construção qualitativa da intervenção vincula-se a uma autovigilância no sentido de permitir a participação das crianças nas ações cotidianas, promovendo, dessa maneira, a autonomia das mesmas e potencializando a ocorrência de aprendizagens em nível profundo. Para isso – de acordo com as autoras – é preciso desenvolver uma atitude experiencial e estar atento ao que a criança vivencia. Tal experiência deve estar em consonância com a observação empática e escuta ativa, individual e coletiva.

Assim, ao contrário da maioria dos trabalhos encontrados nestas buscas, os dois últimos artigos apontam para um protagonismo das crianças que, nas pesquisas anteriores, aparecem encobertos por uma visão inibidora e disciplinar por parte das professoras e isso inviabiliza uma ação mais efetiva de meninas e meninos. Ou quando a ação reguladora do



adulto prescinde de diálogo e, especialmente, da escuta atenta, favorece, nas crianças, modos distintos de resistência e de contestação.

Na Colômbia, em Bogotá, durante a realização da pesquisa de campo (agosto a dezembro/2017), encontrei inúmeras dificuldades para acessar os trabalhos acadêmicos sobre as questões de interesse. Estive em universidades e bibliotecas, contudo, não conseguia acessar tais trabalhos, pois as buscas não resultavam em êxito. Retornei para o Brasil com essa lacuna na pesquisa. Em maio de 2018, retornei aquele país para, exclusivamente, realizar a mesma busca. Assim, durante os 10 dias em que estive em Bogotá, em 2018, constatei que, efetivamente, o número de trabalhos acadêmicos sobre a educação infantil é bastante reduzido. Dirigi-me, inicialmente, à biblioteca da Universidad Pedagógica Nacional e, sob a orientação do professor Alexander Ruiz Silva, consegui autorização para realizar a mesma busca nas demais bibliotecas da região: biblioteca da Pontifícia Universidad Javeriana; Biblioteca pública Vírgilio Barco e biblioteca Luis Angel Arango. Os trabalhos encontrados na biblioteca da UPN são datados do final da década de 1990 e início dos anos 2000 e, como pode ser observado, não dialogam diretamente com nossa questão de interesse, priorizando outras discussões sobre as crianças que frequentam as instituições de educação infantil. Muitos desses trabalhos estavam voltados para as questões vinculadas à autonomia, à agressividade, as relações interpessoais, socialização, aprendizagens e trabalho cooperativo, desenvolvimento sócio-afetivo, dentre outros.

Deste modo, o levantamento bibliográfico apenas ratificou o que já havia sido constatado durante o período da produção do material empírico: a inexistência de pesquisas que se aproximasse de nosso tema de investigação.

A pesquisa realizada na Pontifícia Universidad Javeriana, de Bogotá, também não retornou resultado que dialogasse com os nossos estudos. Dos 159 trabalhos analisados, não encontramos nenhum que fizesse alusão às categorias de análises por nós escolhidas.

Já na biblioteca Nacional da Colômbia, a pesquisa retornou nove resultados, de 225 títulos averiguados. Desses, o que mais se aproximou de nosso objeto de pesquisa foi o livro “Ni prencesa ni principito: la escuela ante el maltrato en la primera, de autoria de Edna Arévalo; Constanza Osorio e Alexander Ruiz Silva (este último, coorientador de nossa pesquisa).

Por fim, é necessário registrar que as diferenças em relação à pesquisa acadêmica nos dois países, Brasil e Colômbia – tão distintos entre si – não constituem um fim em si mesmo. A política de investimento na área da educação, ainda que não seja possível ampliar a discussão neste texto, fornece indícios de que o próprio governo colombiano impossibilita o avanço de pesquisas ao não investir no setor. Em inúmeras oportunidades, conversei com estudantes de Bogotá que demonstravam grande interesse em prosseguir com os estudos, contudo, há inúmeras barreiras para executar essa ação, sendo a principal delas, a falta de incentivo e de políticas públicas para que esses estudantes possam acessar com qualidade a pós-graduação na Colômbia. A ausência de investimento na política de educação acarreta danos irreparáveis e dificulta, em especial, para a população mais pobre o acesso a universidade pública e de qualidade. Assim, é possível afirmar que a dificuldade para alcançar a produção acadêmica não está na forma de execução da busca, mas no descaso dos governantes colombianos com a política pública de educação.

### **CAPÍTULO III**

## CAPÍTULO III

### 3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: a palavra na tessitura da pesquisa

Pela primeira vez, em 1972, Ítalo Calvino publicou “As Cidades Invisíveis” (CALVINO, 2003), em que relata as viagens de Marco Polo – o maior viajante de todos os tempos – que no século XIII, após deslocar de um lugar para o outro, em longo período de 30 meses, chega ao imenso império do imperador Kublai Khan, a cidade de Cambaluc, atual *Beijing*<sup>68</sup>. Calvino imagina um diálogo entre esse viajante com o melancólico e famoso imperador dos tártaros que, por ser cego, não podia enxergar a extensão dos seus domínios. Então, Marco Polo se transforma em telescópio e, pela palavra, possibilita ao imperador enxergar o seu próprio império. Assim, de modo minucioso, Polo descreve as 55 cidades por onde passara, causando encantamento naquele que, mesmo sendo proprietário, não podia enxergar o que possuía. E assim, após retratar essas cidades, Marco Polo, por fim, em suas últimas palavras dirigidas a Kublai Khan, irá estabelecer modos distintos de os vivos habitarem o inferno. Para ele,

- O inferno dos vivos não é algo que será; se existe, é aquele que já está aqui, o inferno no qual vivemos todos os dias, que formamos estando juntos. Existem duas maneiras de não sofrer. A primeira é fácil para a maioria das pessoas: aceitar o inferno e tornar-se parte deste até o ponto de deixar de percebê-lo. A segunda é arriscada e exige atenção e aprendizagem contínuas: tentar saber reconhecer quem e o que, no meio do inferno, não é inferno, e preservá-lo, e abrir espaço (CALVINO, 2003, p. 158).

Por que trazer “As cidades invisíveis”, de Ítalo Calvino, para integrar essa tese? Dois ou três motivos aparentemente simples podem ser aqui elencados: o primeiro, é que o reino das palavras possibilita “viajar por entre mundos”, conhecer outros lugares, outras culturas e adensar nossas descobertas sobre a condição humana para compreender cada vez mais e melhor o que ocorre com esse que intitulamos de humano. Neste sentido, Ítalo Calvino, de maneira magistral, maneja a linguagem transformando-a em ferramenta refinada para dar trato a um mundo imaginário que esbarra em algumas verdades não ficcionais. A palavra se faz ponte e é por meio dela que nos apropriamos do mundo simbólico, da cultura, pois o uso da linguagem constitui uma condição importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o conteúdo da experiência histórica do homem refletida nas formas verbais de comunicação se dá, principalmente, por meio da linguagem (SOUZA, 1995, p.

<sup>68</sup> *Beijing: tradução em chinês do nome Pequim, capital da República Popular da China desde 1949. Em 2017, possuía mais de 16 milhões de habitantes, sendo a terceira cidade mais populosa da China* (<https://geografiadavida.com/2010/09/17/pequim-beijin-5o-da-srie/> - acesso em 01 de julho de 2018).

125). Ou como afirmam João Wanderley Geraldi, Bernd Fichtner e Maria Benites (2006), ainda que, em tese, não tenhamos a pretensão de escancarar “a verdade”, pois o máximo que vamos conseguir é uma aproximação daquilo que julgamos verdadeiro, em clara evidência de que a construção histórica não se reduz a textos, mas está aquém e além deles. Nos textos estão refletidos os lugares e as condições de sua produção e se nestes tempos de incertezas há algo de que podemos nos beneficiar “é precisamente a consciência de que sentidos, significados, compreensões, verdades são construções sujeitas a chuvas e trovoadas, a terremotos e a calmarias” (GERALDI, FICHTNER E BENITES, 2006, p.9).

Outro motivo para citar a obra de Calvino relaciona-se a forma de minha permanência nos espaços de produção do material empírico dessa pesquisa de doutorado. De modo análogo e metafórico, o excerto acima reflete as vivências de muitos de nós, pesquisadores, no campo de pesquisa, pois se há razões para acostumar com o “inferno” e permanecer nele até a conclusão de nossos estudos; há, embutido nisso, razões para nos fazer seguir em frente. Assim, a inserção/imersão do pesquisador no campo de investigação para produção de material empírico deve estar alicerçada na convicção de que obstáculos surgirão e podem, inclusive, impedir a continuidade de nossos estudos e o avanço do progresso científico. Daí, esse diálogo com Calvino, ajuda-nos a enumerar mais um motivo para estabelecer a analogia entre a sua obra e a pesquisa científica. Contudo, acreditamos que, se há inferno, é necessário acreditar que também há o paraíso. E na luta entre os opostos, haverá prazer e fadiga; solidão e encontros; desânimo e desejo de prosseguir, o que foi produzido cientificamente e o que será, pessoas que compreendem o alcance de nossas pesquisas e se colocam à disposição para contribuir e aquelas outras que não se interessam, não contribuem e, quando possível, tenta servir de obstáculo. E nesta dinâmica, tanto o paraíso quanto o inferno são partes constitutivas e inerentes do fazer investigativo.

Por mais que o inferno esteja presente no percurso da pesquisa, é impossível desconsiderar que, para além dos espaços e dos sujeitos investigados, essa busca estabelece relações também com nossos demônios interiores, contribuindo para que, acalentados pela compreensão de que resta-nos a alternativa de seguir adiante para quem sabe, no ato final, na conclusão dos trabalhos, poder enfim, ratificar a assertiva de Calvino, de que, a mais subjetiva das razões é que o inferno [assim como o paraíso] não é um porvir, não é algo para depois, pois a vida acontece no tempo presente, do mesmo modo que a infância ocorre também no tempo presente e não permite ser postergada ou computada, como se fosse um banco de horas, passível de ser postergada. E essa relação estabelecida com a alteridade e com nossas próprias

subjetividades, entre o céu e o inferno, só é possível porque é mediada pela linguagem.

Em se tratando de descobertas das pesquisas, é importante ter o entendimento de que a ciência não brota gratuitamente do intelecto humano. Ao contrário, ela é produzida também nos confrontos, nos desconfortos, nos conflitos, nos entre lugares e, em muitos casos, é preciso permanecer “nas profundezas do inferno” para “garimpar” dados/materiais para as novas descobertas. Assim, adentrar e permanecer nestes espaços, não é e nem será tarefa fácil. Pode, por vezes, afetar não apenas o objeto de estudos, mas o próprio pesquisador, de modo circunstancial ou permanente. Sendo assim, comungo do entendimento de que é impossível sair incólume do campo de pesquisa, sem ser tocado pelas questões investigadas. E se há obstáculos ou impeditivos no percurso da investigação, é importante superá-los, *abrir espaços* e seguir avançando conforme nos ensina Calvino (2003).

Ainda que as últimas palavras do parágrafo acima explicitem uma forma condicional da existência de obstáculos, é quase certo que pesquisas de longa duração tenham sempre barreiras a serem transpostas. Não foi diferente com a presente pesquisa. Assim, nesta seção, de modo breve, a intenção é descrever como se deu o encontro com os sujeitos nos diferentes campos de pesquisa (Brasil e Colômbia) e como foi permanecer nesses espaços, permitindo enfatizar que algumas dificuldades foram importantes para a constituição do próprio campo e dos resultados obtidos para composição desta tese. Acredito<sup>69</sup> que, sem esses obstáculos, não seria a mesma pesquisa que ora apresento. Assim como Marco Polo utilizou a narrativa para compor os cenários das cidades invisíveis, propiciando condições ao imperador Kublai Khan de enxergar o próprio reino; também o psicólogo bielorrusso, Vigotski (1896/1934) – um dos maiores estudiosos sobre a atividade humana de falar/verbalizar - como um artífice da palavra, foi categórico em afirmar que a fala nos ajuda a organizar a realidade em que vivemos. Para Vigotski, é por meio das palavras e dos discursos que o ser humano pensa, produz sentidos para si mesmo e para o mundo e se constitui humano.

Se essas assertivas não validarem o diálogo entre o fragmento de “Cidades Invisíveis” e o que estamos afirmando sobre o “jeito” de fazer pesquisas, a outra forma de dizer é afirmando de modo enfático que as crianças também adoram histórias. Assim como Kublai Khan conseguia ver através dos lábios de Marco Polo, as meninas e os meninos que participaram dessa pesquisa – tanto as crianças brasileiras quanto as colombianas – também se

---

<sup>69</sup> Utilizarei a primeira pessoa do singular quando a assertiva tiver relação comigo somente; em muitas passagens da tese, os verbos estarão na primeira pessoa do plural por compreender que essa pesquisa não é um construção individual, mas coletiva e que contou com muitas contribuições, em especial, da orientadora e demais pessoas com quem pude discutir para (re)elaborar muitas ideias trazidas nesse texto.

inebriavam pela palavra escrita e/ou falada e pelas interações produzidas por meio dessas mesmas palavras – fossem em língua materna ou com a língua enrolada, no meu modo de misturar o português com o espanhol para estabelecer relações.

Desta maneira, é possível afirmar que o resultado de minha interação/inserção com essas crianças e no meio delas propiciou, de maneira inequívoca, na condição de pesquisador, ensinar e aprender com elas, pois ao considerar essas subjetividades, é possível, de modo prospectivo, afirmar como Calvino: “cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis” (1990, p. 138).

No campo das ciências sociais e humanas, ainda há muitos Kublai Khan – cegos, à procura de modos subjetivos de descortinar horizontes, vislumbrando, mesmo de modo paliativo, enxergar seus próprios impérios. No entanto, para que isso ocorra, é necessário, de maneira altruísta, possibilitar os encontros e, de modo socializado, enxergar novas maneiras para consolidar as relações humanas. Não sem razão que, fundamentada no materialismo histórico e dialético, a teoria histórico-cultural irá afirmar que o ser humano é resultado de constantes relações dialéticas entre a natureza e o social, tornando-se diferente dos demais animais. Para Engels (1991),

o animal apenas utiliza a Natureza, nela produzindo modificações somente por sua presença; o homem a submete, pondo-a a serviço de seus fins determinados, imprimindo-lhe as modificações que julga necessárias, isto é, domina a Natureza. E essa é a diferença essencial e decisiva entre o homem e os demais animais; e, por outro lado, é o trabalho que determina essa diferença. (ENGELS, F., 1991, p. 223, letras maiúsculas no original).

Para desenvolver a consciência, o ser humano precisa viver em sociedade e estar implicado diretamente com o outro, pois a consciência só é possível nesta mediação constante entre os homens e a natureza, no contexto social. Sendo assim, é importante considerar que somente o contato direto com a natureza não permite ao ser humano desenvolver a sua consciência. Casos como os de Amala e Kamala<sup>70</sup>, as meninas lobo, exemplificam que é no contato com a cultura humana que saímos do estado de pura natureza (GONZÁLES, MELLO,

---

<sup>70</sup> Apesar das inúmeras controvérsias em torno dessa história, conta-se que Amala e Kamala, conhecidas como meninas lobo, foram encontradas na Índia no ano de 1920. A primeira, tinha um ano e meio de idade e faleceu um ano mais tarde; a segunda, tinha oito anos e viveu até 1929. As duas crianças agiam como filhotes de lobo, de forma incomum. Um reverendo encontrou-as, levou-as para um orfanato e iniciou o processo de socialização. Elas não falavam, não sorriam, andavam de quatro, uivavam para a lua e a visão era melhor à noite que de dia. Amala, a mais jovem, morreu com dois anos e meio de idade, devido à adaptação dolorosa no abrigo e sua irmã Kamala viveu durante oito anos na instituição que a acolheu e buscou humanizá-la lentamente ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Amala\\_e\\_Kamala](https://pt.wikipedia.org/wiki/Amala_e_Kamala) - acesso 19 de junho de 2017).

2014, p. 29).

Em “A civilização do Espetáculo: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura” (2013), o escritor peruano Mario Vargas Llosa – Prêmio Nobel de Literatura em 2010 – elaborou um pequeno tratado sobre a cultura, em diferentes perspectivas. A constatação de Llosa é a de que nunca na história da humanidade tenham sido escritos tantos tratados, ensaios, teorias e análises sobre a cultura como em nosso tempo, no entanto, para ele, de modo paradoxal, a cultura no sentido tradicionalmente dado ao vocábulo, está prestes a desaparecer. Llosa intitula essa transformação por “metamorfose de uma palavra” e explica que várias teses defendem que a cultura está atravessando uma crise profunda e entrou em decadência.

Ao revisitar a literatura, Llosa inicia esse tratado apresentando três questões sobre a cultura: a primeira, ele resgata o polêmico pronunciamento de T. S. Eliot, de 1948 que, apesar de datado da primeira metade do século XX, estabelece diálogo com o que ocorre em nosso tempo. Para Eliot, a cultura se transmite através da família, no entanto, afirma que essa instituição está fadada a não funcionar; depois da família, a principal transmissão da cultura, ao longo das gerações, é a igreja, seguida da escola; a segunda argumentação refere-se a um pequeno tratado da obra de George Steiner (1971), destacando que a cultura já não é possível em nossa época, pois a ideia de cultura nunca significou quantidade de conhecimento, mas qualidade e sensibilidade e, em terceiro plano, apresenta a “Sociedade do Espetáculo”, de Guy Debord, e o fetiche humano pelo consumismo, “que chega a substituir, como interesse ou preocupação central, qualquer outro assunto de ordem cultural, intelectual ou política” (LLOSA, 2013, p. 20), reificando ou coisificando o indivíduo, esvaziando a sua vida interior de preocupações sociais, espirituais ou simplesmente humanas, isolando-o e destruindo a consciência que ele tenha dos outros. Esse consumismo desenfreado tem como consequência a “futilização” que domina a sociedade moderna.

Variados trabalhos buscaram definir as características distintivas da cultura no contexto de mundialização do capitalismo, como fizeram Gilles Lipovetsky e Jean Serroy, em “A cultura-mundo. Resposta a uma sociedade desorientada”, de 2010. Eles defendem a ideia de que:

Em nossos dias há o enaltecimento de uma cultura global – cultura-mundo – que, apoiando-se no progressivo apagamento das fronteiras operado pela ação dos mercados, da revolução científica e tecnológica, pela primeira vez na história, alguns denominadores culturais dos quais participam sociedades e indivíduos dos cinco continentes, aproximando-os e igualando-os apesar das diferentes tradições, crenças e línguas que lhes são próprias. Essa cultura,



diferentemente do que antes tinha esse nome, deixou de ser elitista, erudita e excludente” (LLOSA, 2013, p.23).

Para ilustrar essa ideia da massificação da cultura, Llosa se contrapõe à afirmação de Lipovetsky e Serroy de que milhões de turistas visitam o Louvre, a Acrópole e os anfiteatros gregos da Sicília, conservando, dessa maneira, o valor da cultura em nosso tempo, fazendo do que essa goze “de elevada legitimidade”. Para Llosa, no entanto, isso representa mero esnobismo, visto que a visita a tais lugares faz parte da obrigação do perfeito turista pós-moderno. Assim, concatenando a palavra cultura com o nosso tempo, Llosa (2013, afirma que:

a diferença essencial entre a cultura do passado e o entretenimento de hoje é que os produtos daquela época pretendiam transcender o tempo presente, durar, continuar vivos nas gerações futuras, ao passo que os produtos deste são fabricados para serem consumidos no momento e desaparecer, tal como biscoitos ou pipoca. Tostói, Thomas Mann e ainda Joyce e Faulkner escreviam livros que pretendiam derrotar a morte, sobreviver a seus autores, continuar atraindo e fascinando leitores nos tempos futuros. As telenovelas brasileiras e os filmes de Hollywood, assim como os shows de Shakira, não pretendem durar mais que o tempo da apresentação, desaparecendo para dar espaço a outros produtos igualmente bem-sucedidos e efêmeros. Cultura é diversão, e o que não é divertido não é cultura (LLOSA, 2013, p. 27).

Para a nova geração é importante a produção industrial maciça e o sucesso comercial, apagando, dessa forma, a distinção entre preço e valor: o primeiro absorveu e anulou o segundo, pois nos dias atuais, o bom é o que faz sucesso e é consumido. “O único valor é o comercial”. Desta maneira, a ideia de cultura experimentou muito mais que uma evolução paulatina, passou por mudanças traumáticas, da qual surgiu uma realidade nova em que restam apenas rastros da que foi substituída (LLOSA, 2013, p. 27).

Já em outra perspectiva, apesar de a morte prematura de Lev S. Vigotski (1896-1934) ter impedido a sistematização de suas ideias e o avanço de suas pesquisas, o legado intelectual deixado por ele é da maior importância, pois aponta caminhos novos na aventura de desvendar os mistérios da existência humana e da própria cultura. Para Vigotski, o desenvolvimento humano e a educação são fenômenos inseparáveis: essa é a concretização da constituição humana, aquele é quem diz o que é o ser humano e como ele se constitui.

“Para esse autor [Vigotski], o que faz de um indivíduo da espécie *Homo* um ser humano é a incorporação dos componentes da cultura do meio social em que está inserido” (PINO, 2000, p.8). Ou seja, a incorporação da cultura é sinônimo de constituição de si mesmo e do outro, a partir do legado da própria cultura. A criança ao participar da teia de relações sociais, incorpora, através do outro, as significações culturais que a torna um ser humano à semelhança dos demais e essa semelhança não é mera reprodução das características

humanas, mas a (re)constituição no plano da subjetividade. Dessa maneira, se o desenvolvimento é a (trans)formação de um ser biológico em ser cultural, é também um processo educativo (PINO, 2000, p.8). De acordo com Pino (2000, p.72), ao ser indagado sobre o “o que é o homem?”, Vigotski, de maneira contundente e sintética, deu a seguinte explicação: “é um agregado de relações sociais, incorporadas num indivíduo”. Assim, para esta pesquisa, a afirmação de Vigotski ganha valor capital, pois as relações estabelecidas socialmente com crianças e adultos foram balizadoras para o propósito aqui exposto.

Assim, tanto o levantamento histórico feito por Llosa (2013), quanto essa breve explicação de Vigotski sobre a inserção do humano na rede de relações culturais, apontam para uma mesma direção: pela cultura e por meio das relações sociais, o homem se faz, se refaz e se transforma. Além do mais, para a efetivação das relações humanas e para o desenvolvimento da própria cultura, em qualquer época, a linguagem é fundamental, como aponta Góes (2000):

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana. Através da linguagem, o indivíduo prepara um ato a ser consumado. Como por exemplo, na elaboração das pinturas rupestres, há uma “representação verbal imaginada”, que antecede ao que é executado na parede da gruta (GÓES, 2000, p. 118).

A definição de Vigotski sobre cultura como “um produto, ao mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem”, inserida na perspectiva do materialismo histórico e dialético, permite, então, afirmar que a cultura é entendida como prática social resultante da dinâmica das relações sociais que caracterizam uma determinada sociedade e como produto do trabalho social, como apontado por Marx e Engels (PINO, 2000, p. 54). Assim, seja nas pinturas rupestres ou nas visitas ao Museu do Ouro ou de Fernando Botero, em Bogotá, no consumismo exacerbado e sem limites ou nas relações estabelecidas com os diferentes participantes dessa pesquisa, como apontado acima ou em outra forma qualquer de relação, há, de maneira deliberada, por parte dos sujeitos, modos diferentes de socializações que contribuem para a tessitura dos modos singulares de transformação social e cultural. Ademais, diferentemente dos outros animais, há por parte do ser humano, o desenvolvimento de uma consciência dialética entre a atividade humana e a matéria, conforme salientam Gonzalés e Mello (2014),

A consciência é social e cultural porque é resultado do próprio trabalho humano, concretizado no mundo da natureza para transformar a própria natureza e buscar a sua humanização. O ser humano, como material, está na natureza, não como ser acabado e formado, senão, está presente para concretizar a sua humanização numa relação dialética, processo dialético,

entre natureza e outros homens. E a consciência como elemento da matéria altamente organizada, é o fundamental para que o ser humano seja a condição do critério de verdade absoluta de transformação das condições materiais da existência humana. A consciência humana, como fruto da sua existência humana, é o instrumento que dirige, governa toda a atividade prática do próprio ser humano (GONZÁLES E MELLO, 2014, p. 29).

Neste sentido, em consonância com o pensamento de Llosa (2013), para quem, a civilização atual colocou em primeiro lugar, na tabela de valores vigentes, a ocupação do tempo por meio do entretenimento, da diversão e do escapismo do tédio, tornando-se paixão universal, que não deveria se transformar em valor supremo, banalizando as demais culturas, inclusive, as eruditas, é possível afirmar que, efetivamente, há uma transformação constante da cultura, pois o ser humano ainda está em processo de humanização e, ao transformar a natureza, transforma a si mesmo e transforma o outro. Essa mudança de constituição do sujeito, por meio da transformação da natureza, permite que as gerações mais novas encontrem um mundo em constante transformação, tanto que, na contemporaneidade, diferentemente das demais gerações passadas, é bastante comum as crianças, desde pequenas, entrarem em contato com as tecnologias de ponta, explorando, aprendendo e tornando-as ferramentas de uso corriqueiro e cotidiano. Desse modo, indubitavelmente, a cultura, por meio da linguagem (todas as formas de linguagem), se torna uma palavra em permanente metamorfose.

O homem nasce incompleto e se constrói, permanentemente, por meio das vivências socioculturais. Segundo Bakhtin (2003), nascemos sem uma palavra própria e vamos nos constituindo humanos por intermédio das palavras alheias, tanto dos que nos precederam, quanto das pessoas que estão em nosso entorno e fazem parte de nossas relações cotidianas. Para Bakhtin (2003):

A complexidade do ato bilateral de conhecimento penetração. O ativismo do cognoscente e o ativismo do que se abre (configuração dialógica). A capacidade de conhecer e a capacidade de exprimir a si mesmo. Aqui estamos diante da expressão e do conhecimento (compreensão) da expressão. A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente com o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos, etc.); neles se cruzam e se combinam duas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro (BAKHTIN, 2003, p.394)

Se por um lado, as considerações acima servem para apontar algumas facetas das relações humanas e suas complexidades, por outro lado, servem também para ajudar a compreender o que ocorre entre pessoas adultas e crianças ao nos defrontarmos a um emaranhado de acontecimentos que se entrecruzam para constituição do lugar e das pessoas, como veremos nos eventos ocorridos nas instituições de educação infantil que pesquisamos.

De igual maneira, balizados pela teoria de Erwing (GOFFMAN, [1961] 2005) que estudou as instituições totais – dentre elas, os manicômios, os conventos e as prisões – é possível afirmar que na escola, mais especificamente, nas instituições de educação infantil estão presentes os dois tipos de ajustamentos (primário e secundário), como definições sociais criadas pelo autor, pois estas instituições também são balizadas por relações sociais.

Para (GOFFMAN, [1961] 2005), como espaço murado, a escola se insere em um tipo de organização formal instrumental, pois é capaz de apresentar contribuições úteis e pertinentes para as atividades de quem dela participa e assim, delinear formas de bem-estar, castigos, incentivos e valores coletivos. Nas instituições escolares, como espaços de interações sociais, ocorrem as *situações sociais* que, em conformidade com o autor, representam a unidade básica de análise de uma antropologia da interação, ou grosso modo, é o lugar onde pessoas se reúnem e coisas acontecem. Potencialmente, a educação infantil convive com esses dois tipos de ajustamentos apresentados por Goffman: se de um lado, as crianças burlam as regras e desfazem combinados, esses acontecimentos configuram-se àquilo que o autor intitulou de ajustamento secundário; por outro lado, como é facilmente observável, ocorre, de modo recorrente, o ajustamento primário nos momentos em que as atividades previstas e propostas são desenvolvidas sem obstáculos ou oposições. Nos termos de (GOFFMAN, [1961] 2005):

Quando um indivíduo contribui, cooperativamente, com a atividade exigida por uma organização, e sob as condições exigidas – em nossa sociedade com o apoio de padrões institucionalizados de bem-estar, com o impulso dado por incentivos e valores conjuntos, e com as ameaças de penalidades indicadas – se transforma num colaborador; torna-se o participante “normal”, “programado” ou “interiorizado”. Ele dá e recebe, com espírito adequado, o que foi sistematicamente planejado, independentemente do fato de isto exigir muito ou pouco de si mesmo. Em resumo, verifica que, oficialmente, deve ser não mais e não menos do que aquilo para o qual foi preparado, e é obrigado a viver num mundo que, na realidade, lhe é afim. Nesse caso, falarei do indivíduo com *ajustamentos primários* à organização, e deixarei de lado o fato de que seria igualmente razoável falar num ajustamento primário da organização ao indivíduo.

Criei esse termo grosseiro para chegar a um outro – ajustamentos secundários – que define qualquer disposição habitual pelo qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não-autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser. Os ajustamentos secundários representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele (GOFFMAN, 1961, p.159).

Adultos e crianças aderem a uma situação social que, na concepção de Goffman, é a unidade básica de análise de uma antropologia da interação ou, grosso modo, uma situação social é um “lugar” onde “pessoas” se reúnem e “coisas” acontecem. “A noção de “situação

social” faz com que, como pesquisadores, estejamos atentos ao contexto no qual a vida social ocorre: quem participa da situação? Como os participantes se distribuem no espaço? Como essas pessoas falam entre si? Quem fala e para quem?” Mais do que isso, para Goffman, um dos termos relacionados à noção de “situação social” é “determinismo da situação”, que se refere à força social da coerção exercida pelas demandas situacionais sobre a ação dos indivíduos. (GASTALDO, 2015, p.240), o que será bastante útil e observável em nossas observações no campo de pesquisa.

Na perspectiva de Goffman é possível entender as relações onde a luta de classes ocorre na nossa frente, pois nos fornece uma magnífica ferramenta para estudar as relações entre pessoas – geralmente, problemáticas – e que envolve hierarquia ou desigualdade. Em Goffman, há, um sólido quadro de referência para pensarmos a ordem da interação em contextos institucionais, escolares, na mídia, na família e mesmo na política, conforme enfatiza Gastaldo (2015, p.247).

Deste modo, diante das questões apresentadas pela pesquisa protagonizada por adultos e crianças, dentro das especificidades próprias da educação infantil, além da contribuição trazida pela teoria histórico-cultural, é possível buscar compreender, na perspectiva goffmaniana o modo pelo qual essas pessoas orientam suas ações na vida cotidiana. Para isto, vamos recorrer aos pressupostos teórico-metodológicos da Etnografia em Educação desenvolvida pelo Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG), pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA/FaE/UFMG) e por pesquisas desenvolvidas pelos Estudos da Infância.

### **3.1. A etnografia com crianças em instituições de educação infantil**

A criança faz parte da pesquisa científica há muito tempo, principalmente na condição de objeto a ser observado, medido, descrito, analisado e interpretado. De acordo com Campos (2008), ela constitui o último grupo dominado a ingressar neste movimento de revisão dos modelos de pesquisa nas ciências humanas e sociais. No campo da pesquisa científica, as crianças chegam trazidas pelas mãos dos pesquisadores que atuam em diversas frentes e, em especial, no campo, recém-constituído, dos estudos da infância e essa entrada, evidentemente, marca uma mudança radical na abordagem do pesquisador adulto que ao “dar” voz à criança, molda a pesquisa às possibilidades de captar essa voz (CAMPOS, 2008, p. 36). Dito de outro modo, é necessário, nas pesquisas com crianças, superar a visão adulta e, ao mesmo tempo,

compreender a experiência social infantil pelo ponto de vista das crianças e não apenas sobre a vida delas, tomando os devidos cuidados para não fomentar discursos totalizantes a respeito do que acontece em torno do mundo de meninas e meninos (SANTOS, 2015, p. 64).

Neste sentido, vale ressaltar o instigante questionamento feito por Henri Wallon (2007): “para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou da criança?”. Assim, na perspectiva de pesquisa acadêmica, essa é uma pergunta que merece reflexão, pois apesar da tentativa de apresentar o ponto de vista das crianças, é um adulto que, no processo de investigação etnográfica, em conformidade com suas próprias vivências e convicções, quem trará a voz das crianças para o texto e para as análises. Deste modo, é preciso atentar para as especificidades geracionais e o papel desempenhado por crianças e adultos na pesquisa: de um lado, meninos e meninas com suas características próprias de crianças de 4 e 5 anos de idade, com as ações e falas apropriadas para essa idade, com as formas específicas de elaboração do pensamento e de explicitação de sentimentos, enfim, pessoas com pouca idade e com jeitos particulares de colocar em ação os ajustamentos primários e secundários; de outro lado, os adultos e, mais precisamente, o pesquisador: adulto, homem político e social, com características distintas das apresentadas por meninos e meninas nos processos de vivências em espaços de interação, educação e cuidado. Deste modo, mesmo que a intenção seja trazer a voz das crianças para as nossas análises, não é a própria criança que retratará a si mesma, mas é em nome *delas* que o *pesquisador* irá redigir o texto.

Para alguns pesquisadores e estudiosos da área, a pesquisa deve ser *com* as crianças e não apenas *sobre* elas (DELGADO E MÜLLER, 2005; FERREIRA, 2008). Entretanto, outros estudiosos avaliam que a questão posta na pesquisa não é da criança, mas são produzidas por pesquisadores adultos (SANTOS, 2015; WALLON, 2007). Para Delgado e Müller (2005), é importante considerar que a transformação social da criança em adulto – fato recorrentemente observado em muitas pesquisas – nem sempre se efetiva em conformidade com o crescimento físico dos pequenos.

Compreendemos que o processo de socialização deve ser feito de maneira interativa, dialógica e considerando as relações horizontais. Assim, como percebido nos estudos da infância e nesta pesquisa de doutorado, é preciso entender as crianças como atores capazes de criar e modificar culturas, ainda que, em alguns momentos, é visível o desejo de meninas e meninos em contrapor aos ordenamentos dos adultos. Por isso, falaremos em ajustamentos secundários. As crianças negociam, compartilham e criam culturas. Diante desta miríade, para

o presente estudo foi necessário adotar metodologias focadas nas vozes, olhares, experiências e pontos de vista das crianças.

Assim como afirmam Delgado e Müller (2005), no percurso da pesquisa é preciso considerar as dificuldades surgidas na interlocução com as crianças, em especial, é necessário estar atento à existência de uma lógica *adultocêntrica* que orienta o pesquisador. Essas autoras salientam a necessidade de buscar os significados das crianças e não dos adultos e de se considerar as crianças pesquisadoras nas investigações orientadas pelos adultos mostrando, com base em alguns exemplos, o quanto são pesquisadoras no seu cotidiano. Neste mesmo sentido, é preciso considerar uma dimensão ética<sup>71</sup> e garantir às crianças o direito de consentir participar ou não da pesquisa. Delgado e Müller advogam que é possível negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações, incluindo a divulgação das informações e resultados. Assim, o comportamento ético está intimamente ligado à atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos fatos.

Entendemos que as crianças não precisam, necessariamente, serem pesquisadoras, como enunciado acima, no entanto, concordo e ratifico a afirmação de Carvalho e Müller (2010), de que existe uma ação na pesquisa de inteira responsabilidade do pesquisador, pois é ele quem dará tratamento aos dados e refinará as análises. As crianças devem ser participantes ativas na produção daquele material de pesquisa e na construção de hipótese, na simbolização e nas ações que tensionam os fios das relações sociais tanto com seus pares quanto com os adultos, pois como nos adverte Norbert Elias (1994), até mesmo os recém-nascidos não se constituem em uma simples cópia do que lhe é feito pelos outros.

Considerando o exposto, como parte dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa, de modo sensível e necessário, conforme destacado por diversos autores e autoras que estudam e fazem pesquisas com crianças (CAMPOS, 2008; CARVALHO e MÜLLER, 2010; QUINTEIRO, 2009, dentre outros), na tentativa de alcançar os objetivos propostos para esses estudos, apreendemos e interpretamos, nas tessituras das interações e dos conflitos gerados nos espaços institucionais de educação infantil, os modos singulares de comportamentos de adultos e de crianças no interior das instituições de educação infantil. Desse modo, como parte intrínseca da pesquisa etnográfica, foi necessário estar atento às

---

<sup>71</sup> Artigo de Maria Carmem Silveira Barbosa elucida bem as pretensas questões apontadas nesse projeto de pesquisa. Publicado pela Práxis Educativa, Volume 9, Nº 1, (2014), esse artigo intitulado “A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações”, pode ser encontrado virtualmente em <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4772918.pdf>

ações e ao que as crianças diziam sobre as interações sociais entre elas próprias e, de modo especial, entre elas e os adultos da instituição e entre elas com o pesquisador.

Entendemos que toda pesquisa que envolve seres humanos, especialmente quando envolve a participação de crianças pequenas, requer cuidados éticos que devem ser observados. Por isso, procuramos buscar, na literatura sobre o assunto, as nuances e o tratamento ético a ser tomado como princípio, antes da entrada no campo de investigação. Dentre a vasta literatura sobre a questão da ética em pesquisa com seres humanos, em especial, com adultos, o artigo intitulado “A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras indagações”, de Barbosa (2014) apresenta questões que foram observadas durante o processo de produção de dados, como segue:

Após a Segunda Guerra Mundial, as discussões sobre ética em pesquisa, envolvendo seres humanos, obteve centralidade no campo científico, pois o ocidente vivia o luto das atrocidades cometidas em nome da ciência nos campos de concentração (Código de Nuremberg, 1947). A área de estudos da saúde, especialmente os estudos sobre medicações com seus modelos de tratamento invasivos, empreenderam um código de ética para a investigação científica a partir do marco da legislação internacional (Declaração de Helsinque, 1964). Esse documento foi submetido a constantes revisões e, ainda hoje, é uma referência nos aspectos éticos que devem nortear a investigação bioética. Esse início ligado aos estudos de saúde fez com que grande parte da discussão sobre a ética na pesquisa tivesse como matriz o tema da vida e a possibilidade de sua perda e uma visão de pesquisa com parâmetros muito específicos: experimental, quantitativa e biomédica. Desde as primeiras normativas, as crianças foram colocadas como integrantes dos grupos especiais, porém, em 1983, foi discutida e incluída a perspectiva de buscar, sempre que possível, o consentimento das crianças e dos adolescentes e não apenas dos adultos responsáveis.

Em 1993, as Diretrizes Internacionais *Ética para a Investigação Envolvendo Seres Humanos*, do *Council for International Organizations of Medical Sciences* (CIOMS), em colaboração com a Organização Mundial da Saúde (OMS), afirmaram que a investigação com crianças e jovens somente deve ser feita quando não for possível fazê-las com os adultos, que os pais ou os responsáveis legais devem dar consentimento, que o consentimento de cada criança deve ser obtido na medida de sua capacidade e que a recusa da criança para participar em uma pesquisa deve ser sempre respeitada. Assim, pouco a pouco, as crianças foram ocupando espaços nos códigos de ética em pesquisa (BARBOSA, 2014, p. 237-238).

Já na perspectiva etnográfica, corroborando as ideias acima expostas, as pesquisadoras norte-americanas Green, Dixon e Zaharlick (2001), do Santa Barbara Classroom Discourse Group, afirmam que apesar de a etnografia ter sido usada como abordagem de pesquisa por um conjunto significativo de disciplinas, a abordagem antropológica tem se revelado a mais dominante em pesquisas educacionais, constituindo, dessa maneira, a antropeotnografia. Para essas autoras, um observador-etnógrafo será sempre um participante que poderá assumir diferentes papéis ao longo da investigação, “desde um envolvimento profundo com o grupo



social em determinado momento, até um papel mais passivo de observador e participante” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2001, p. 18). Além do mais, é um tipo de observação que deverá ser realizada em um longo período de tempo, orientada por teorias da cultura. Desta maneira, as observações etnográficas envolvem uma abordagem que centraliza suas preocupações em compreender o que os membros pesquisados precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado.

Para essa empreitada, o etnógrafo registra notas em caderno de campo, coleta<sup>72</sup> e analisa artefatos produzidos pelos participantes da pesquisa e, caso seja possível, faz gravações de áudio e vídeo das ações observadas. Tais procedimentos possibilitam tornar esse material acessível para consulta e avaliações posteriores (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p. 18). Essas autoras ainda advertem que, por se tratar de estudos de práticas culturais, a função do etnógrafo é dar visibilidade às práticas diárias, comumente, invisíveis, de um grupo cultural, além de fazer com que essas práticas familiares ou ordinárias se tornem estranhas (extraordinárias).

Cabe ao etnógrafo, ainda, a tarefa de revelar as maneiras pelas quais os membros do grupo estudado percebem sua realidade e seu mundo, como eles constroem seus padrões de vida e como, por intermédio de suas ações (e interações), constituem seus valores, crenças, ideias e sistemas simbólicos significativos e sugerem como imprescindível que as análises sejam feitas a partir de uma grande turnê pelo contexto local ou mundo social do grupo (quem são, com quem interage, quando, onde, sob que condições e que resultados podem chegar), configurando a base para as análises (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 28-29).

Diante do exposto, inicialmente, aponto os percursos metodológicos que serviram de base para os procedimentos que foram adotados durante o processo de execução da investigação. Destaco que esses processos foram vivenciados no decurso do doutorado, não de maneira isolada, mas na interlocução com os pares, alunos de mestrado e de doutorado, com os docentes do Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, da UFMG, pertencentes ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPSA), com as teorias, com o campo de pesquisa e, mais especialmente com as crianças. Na interlocução com esses sujeitos, percebemos a necessidade de outros procedimentos que melhor estabelecessem a articulação teórico-metodológica mais adequada

---

<sup>72</sup> Há discordância em relação à ideia de coleta de artefatos, trazidas pelas autoras e já explicada em outra nota (8).

para o momento, pois como aponta Guacira Lopes Louro (2007), “a eleição de um determinado caminho metodológico está comprometida com as formulações teóricas que se adota” e tais formulações teóricas também irão se adequando no compasso da pesquisa.

Para Jucirema Quinteiro (2009), a etnografia apresenta-se como recurso privilegiado para a investigação com crianças, pois o pesquisador e os pesquisados necessitam construir vínculos bastante distintos. Com base nos estudos de Sarmiento, a autora elenca seis passos para a utilização da pesquisa etnográfica que terão especial atenção na presente investigação:

- Permanência prolongada do investigador no contexto estudado, de forma que possa pessoalmente recolher as suas informações, por intermédio da observação participante e da entrevista aos membros [adultos]<sup>73</sup> que lá residem, trabalham ou atuam.
- O interesse por todos os traços e pormenores que fazem o quotidiano, tanto quanto pelos acontecimentos importantes que ocorrem nos contextos investigados.
- O interesse dirigido tanto para os comportamentos e atitudes dos atores sociais, quanto para as interpretações que eles fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolização do real.
- O esforço para produzir um relato bem enraizado nos aspectos significativos da vida dos contextos estudados, de maneira que ele recrie de forma vivida os fenômenos estudados.
- O esforço para progressivamente estruturar o conhecimento obtido, de tal modo que o processo hermenêutico resulte da construção dialógica.
- Uma apresentação final que seja capaz de casar criativamente a narração/descrição dos contextos com a conceptualização teórica.

Por se tratar de uma investigação fundamentada na abordagem qualitativa, e por considerar que além da linguagem, estiveram presentes os sentimentos e as experiências das pessoas envolvidas, o material empírico qualitativo possibilitou compreender os sujeitos da pesquisa em sua individualidade e singularidade como também compreendê-los a partir de

---

<sup>73</sup> A entrevista direta com crianças revela-se inadequada, porque estabelece um constrangimento de várias ordens sociais: geracionais, de gênero, de classe social, étnicos ou raciais (ROCHA, 2008, P. 45-46). Corsaro (2011) afirma também que a etnografia se torna eficaz com crianças porque muitos recursos de suas interações e culturas não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários.

pequenos agrupamentos. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa qualitativa opera com um nível de realidade que não pode ser quantificado: universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes – isso, evidentemente, amplia o entendimento mais aprofundado das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser mensurados em conformidade com operacionalização de variáveis (MINAYO, 1994, p. 22).

Para Gomes, Neves e Dominici (2015), as interações ocorridas no espaço escolar, de maneira especial, no âmbito da sala de aula, ocorrem na socialização que os diferentes sujeitos estabelecem nas práticas culturais e são mediadas pela linguagem. Desta maneira, com base na psicologia histórico-cultural, o desenvolvimento individual, ou a apropriação da realidade, é construído na relação dialética entre as pessoas – crianças e adultos – e ocorre nos níveis inter e intrapessoal. Sustentadas pelas ideias de Vigotski e Angel Pino, essas autoras afirmam que “o sujeito, ao apropriar-se de um significado social, pode atribuir individualmente sentidos aos eventos que o cercam” (GOMES; NEVES; DOMINICI, 2015, p. 44). Essas assertivas estão consonantes com o objetivo geral desta tese quando temos o entendimento de que a criança, independentemente da idade, se constitui histórica e socialmente nos diferentes contextos sociais em que está inserida. Para as autoras, alguns estudos apontam que os “seres humanos são formados e transformados em relacionamentos com os outros, no desejo por reconhecimento, nas práticas de uma comunidade em particular e no modo em que são divididas e iniciam a luta pela própria identidade” (GOMES; NEVES; DOMINICI, 2015, p. 44).

Nesta pesquisa etnográfica, além da observação participante, alguns instrumentos foram utilizados para produção do material empírico e para o registro da interlocução com os sujeitos participantes: entrevistas semiestruturadas com os adultos, registros em caderno de campo, registros fílmicos e fotográficos, desenhos produzidos pelas crianças articulados com a oralidade e rodas de conversas com as crianças. No caso das interações/interlocução com as crianças, reitero as observações de Barbosa (2014), sobre as questões éticas que envolvem pesquisas com esses sujeitos e as valiosas recomendações de Corsaro (2005), já elencadas acima.

Por se tratar de um estudo que teve a participação efetiva de crianças de 4 e 5 anos de idade, exigiu instrumentos de produção do material empírico que se adaptassem às especificidades das mesmas. Sendo assim, foi necessário utilizar instrumentos que possibilitassem às meninas e aos meninos a explicitação de pensamentos, sentimentos e ideias mais elaborados, com posicionamentos mais efetivos sobre a realidade investigada, evitando,

assim, as respostas monossilábicas e diretas, muito próprio destas idades. Para tanto, a utilização de desenhos produzidos pelas próprias crianças e a utilização de fotografias relacionadas aos momentos de interação delas entre si e com os adultos representou formas interessantes de estabelecer o diálogo e de suscitar conversações mais prolongadas. Neste sentido, Rocha (2008) explica que os instrumentos de produção de dados não podem centrar-se na oralidade, muito menos exclusivamente na escrita:

Por isso há necessidade de cruzar fala ou diálogos em grupos com desenhos, fotografias – feitas pelas próprias crianças, por exemplo, a respeito do que elas privilegiam na creche, do espaço que elas gostam de ficar, do que elas gostam de fazer – em vez de formular apenas uma pergunta genérica e direta (ROCHA, 2008, p. 49).

É bastante elucidativa a posição de Souza (2010), na apresentação do livro “Ouvindo Crianças na Escola: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia”. Segundo essa autora,

Talvez seja possível afirmar que a psicologia foi quem pela primeira vez pôde de fato ouvir o que a criança pensa, como pensa e por que pensa, e isso foi possível pela construção de diversos instrumentos que permitiram a existência dessa aproximação. As várias explicações presentes nas diversas abordagens psicológicas partem da premissa de que há um universo infantil que precisa ser explorado, compreendido, interpretado (SOUZA, 2010, p. 8).

Não há formas miraculosas para adentrar o universo da criança e extrair dados de pesquisa. Entretanto, Souza (2010) afirma que para a aproximação das crianças coube à Psicologia apresentar uma série de desafios: como mediar essa aproximação, como se aproximar de uma criança? Que linguagem utilizar? Tais questionamentos propiciaram o surgimento de diversas formas de aproximação: desenho, brinquedo, jogos, observação, registro de suas ações e falas, situações-problema, formas lúdicas, encontro com outras crianças, arte, histórias, imagens, programas de computador, experimentos, provas... (SOUZA, 2010, p. 8). E nesta lógica de raciocínio, é imprescindível conhecer os sujeitos para, em seguida, fazer uso de instrumentos adequados e eficazes para obtenção de êxito nos resultados.

Em nossa pesquisa, foi necessário considerar nos estudos contrastivos relacionados à realidade escolar dos dois países (Brasil e Colômbia), certos aspectos distintivos do processo educacional de cada um deles para elaboração de critérios que possibilitassem entender as instituições escolares, suas razões, propósitos e resultados. E, estando no interior dessas instituições, foi preciso construir possibilidades de compreensão e análises das ações e falas das pessoas que participaram da pesquisa.

Para Green, Dixon e Zaharlick (2005, p. 34), existem três formas pelas quais uma perspectiva contrastiva informa o trabalho dos etnógrafos: o contraste como uma base de perspectivas de triangulação, dados, métodos e teoria. A relevância contrastiva como uma forma fundamentada de se tornarem visíveis práticas e processos êmicos<sup>74</sup>. Diferenças de enquadre e pontos relevantes como espaços contrastivos para a identificação de conhecimento cultural.

Para essas autoras, “cada uma dessas maneiras de perceber o que é necessário em uma abordagem contrastiva proporciona *insights* particulares e permite ao etnógrafo tornar visíveis aspectos e práticas distintas de uma cultura” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 34).

Green, Dixon e Zaharlick, ao ratificarem o pensamento de Corsaro, destacam que a pesquisa contrastiva como uma base de perspectivas de triangulação, dados, métodos e teoria apresenta diferentes tipos de contraste que podem ser usados em um estudo etnográfico: perspectiva, dados, métodos e teoria.

Esses tipos de contraste formam a base da triangulação. Uma noção fundamental associada à ideia de triangulação é que, ao justapor diferentes perspectivas, dados, métodos e teorias, o etnógrafo será capaz de dar visibilidade aos princípios de práticas comumente invisíveis que norteiam as ações, interações, produção de artefatos e construção de eventos e atividades da vida diária dos membros (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 35).

Quanto à relevância contrastiva como um princípio de explicitação de práticas e processos êmicos, as autoras defendem que o uso desse tipo de análise oferece meios de demonstrar a relevância funcional de partes da vida, ou a linguagem e as ações dentro dessas partes. Assim, ao contrastar, é possível examinar e identificar o que é realmente visto como conhecimento cultural, práticas e/ou participação que constituem, particularmente, uma “parte da vida” de um grupo. O uso da relevância contrastiva requer uma fundamentação de análises das palavras e das ações em que os membros do grupo se engajam uns com os outros, em meio a atores, eventos, momentos, ações e atividades que constituem as situações sociais da vida diária (GREEN, DIXON; ZAHARLICK, 2005, p. 39).

A terceira e última forma defendida por Green, Dixon e Zaharlick (2001, p. 39), são os pontos relevantes e as diferenças de enquadre como espaços contrastivos para a identificação de conhecimento cultural. As autoras, com base em estudos de Agar (1994), afirmam que um ponto relevante (*rich points*), conceito cunhado por Agar, 1994, é um local

<sup>74</sup> Para explicar as diferenciações entre as origens de êmico e ético, as autoras afirmam que as palavras originam dos termos fonêmico e fonético – o que é significativo para o falante (êmico) e o que caracteriza descrições externas (ético). Em nota de revisão técnica, explica-se que em razão de tradução para o português, o termo ético, derivado de (fon)ético, pode se confundir com a palavra ético (ethos).

onde a cultura acontece, onde o ordinário se transforma em extraordinário, uma vez que os atores sociais não podem mais proceder de maneira usual. Neste aspecto, a ação, a interpretação e/ou participação dos sujeitos participantes da pesquisa se tornam marcadas.

### **3.1.1 Análise do discurso: o caráter social, dinâmico, dialógico e vivo da língua**

Apesar das inúmeras críticas às traduções da obra “Pensamento e Linguagem”, de Vigotski ([1934] 2003), por apresentar problemas tanto na forma atropelada de sua elaboração (acometido por doença, o autor necessitou ditar parte de seu conteúdo) quanto pelas deturpações oriundas das traduções e pelas supressões de parte de seu conteúdo – avaliado como repetitivo nas reedições futuras – é incontestável, de acordo com Jerome S. Bruner, o impacto dessa obra sobre o pensamento de toda uma geração de psicólogos, linguistas e psicopatologistas russos (e, à posteriori, por pesquisadores de outras regiões do planeta). Ao tratarmos a linguagem na perspectiva histórico-cultural, é fundamental uma alusão aos estudos de Vigotski que busca descortinar a relação entre pensamento e fala (PRESTES, 2012) nos estágios iniciais do desenvolvimento filogenético e ontogenético.

Para Vigotski, “o pensamento e a fala não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e desenvolve” (VIGOTSKI, 2003, p.149) e essa premissa, de acordo com o autor, irá *de encontro* ao pressuposto de que o pensamento e a palavra são elementos isolados e independentes resultando externamente da união entre o pensamento e a fala. Por conseguinte, Vigotski (2003) assegura que:

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização e um conceito (VIGOTSKI, 2003, p.150).

De acordo com Vigotski, a síntese do entendimento sobre a relação entre o pensamento e a fala reside na seguinte afirmação: “a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra e vice-versa”. Em outras palavras, “o pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir” (VIGOTSKI, 2003, p.156). Vigotski considera, então, a relação entre o pensamento e a fala como processo dinâmico, como realização do pensamento

em palavra. Contudo, enquanto Vigotski atenta para esse modelo de produção de pensamento em que a linguagem assume um lugar predominante, preenchendo funções específicas; Bakhtin estabelece a crítica da língua como sistema ao afirmar que “é no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge; sua realização como signo ideológico está no próprio caráter dinâmico da realidade dialógica das interações sociais” (SOUZA, 1995, p.126).

Tanto para Vigotski quanto para Bakhtin a palavra constitui o modo mais puro de interação social. Desta maneira, de acordo com Souza (1995), se para o primeiro, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e fala, desencadeando na constituição da consciência e da subjetividade; para o segundo, a palavra, além de instrumento da consciência, representa também elemento privilegiado da criação ideológica. Ou seja, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios e implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia. Nas palavras de Bakhtin: “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN, 2006, p.17). Em outros termos, citando o mesmo autor, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” e não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela, pois “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p.34).

Ao consideramos a elaboração das ideias de Bakhtin sobre o fluxo da interação verbal no processo das relações sociais, a partir do nosso propósito de investigar crianças e adultos de realidades tão específicas (Belo Horizonte e Bogotá), entendemos ser por meio da palavra que estas relações se sucedem, modificando e adquirindo diferentes significados, em conformidade com os contextos em que surgem. Para se constituírem em interação verbal, nestas mesmas realidades em que surge, o caráter ideológico dos sucessivos eventos concretiza-se na dinâmica dialógica dessas interações, pois como afirma Souza (1995), o diálogo revela-se uma forma de ligação entre a linguagem e a vida, permitindo, ao mesmo tempo, que a palavra seja o próprio espaço em que se confrontam os valores sociais contraditórios (1995, p.126) e, mais do que isso, para Bakhtin, a própria consciência humana ocorre no processo de aquisição da linguagem, pois,

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não

“adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006, 109).

Também para Vigotski, a criança ao penetrar na corrente da linguagem irá dominar a fala da parte para o todo: do balbucio para a palavra, da palavra para a frase, da frase para os períodos mais complexos e assim por diante. Entretanto, em relação ao significado, ocorre o contrário, pois uma única palavra, para a criança, tem a força de uma expressão inteira. Para Vigotski o aspecto externo da linguagem se desenvolve na criança partindo de uma palavra, passando, em seguida, a relacionar duas ou três palavras, logo após, uma frase simples e orações compostas até alcançar uma linguagem coerente constituída por uma série completa de orações. O aspecto semântico da linguagem se desenvolve do todo para a parte, da frase para a palavra e o aspecto externo, vai da parte para o todo, da palavra para a frase. Somente este fato é suficiente para convencer-nos da necessidade de distinguir o desenvolvimento dos aspectos semânticos e sonoros da linguagem (VIGOTSKI, 1983, p.174).

Para Vigotski, o pensamento da criança, inicialmente, evolui sem a utilização da linguagem e a forma inicial de comunicação se dá por meio de balbucios e sem a utilização do pensamento, tendo por objetivo atrair a atenção do adulto, constituindo, dessa maneira, os primeiros modos de utilização social da fala. Vigotski nomeia como linguagem pré-intelectual este estágio do desenvolvimento infantil e em relação ao pensamento, neste mesmo estágio, ele chama-o de pensamento pré-linguístico. Em determinado momento do desenvolvimento (por volta dos dois anos de idade), essa linguagem e esse pensamento se juntam, surgindo, então, um novo tipo de organização denominado de linguístico-cognitivo, tornando, assim, o pensamento verbal e a linguagem racional (VIGOTSKI, 1983, p.56). Freitas (2003) ao analisar essa clássica teoria de Vigotski sobre pensamento e linguagem destaca que:

Quando essas duas linhas se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional. A partir daí, a criança começa a perceber o propósito da fala e que cada coisa tem um nome. A fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado. Desse momento em diante, a criança passa a sentir a necessidade das palavras, tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra (FREITAS, 2003, p.93).

A utilização social da linguagem também é vista por Bakhtin numa perspectiva de totalidade e de integração à vida humana. No caso das crianças, o pequeno gesto de oferecer uma flor (típico delas) um sorriso, um abraço espontâneo, um olhar... ainda que, desacompanhados das palavras, carrega em si, significados profundos. De acordo com esse autor (2006),

A comunicação verbal entrelaça-se inextricavelmente aos outros tipos de comunicação e cresce com eles sobre o terreno comum da situação de produção. Não se pode, evidentemente, isolar a comunicação verbal dessa comunicação global em



perpétua evolução. Graças a esse vínculo concreto com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não verbal (gestos do trabalho, atos simbólicos de um ritual, cerimônias, etc.), dos quais ela é muitas vezes apenas o complemento, desempenhando um papel meramente auxiliar (BAKHTIN, 2006, p.126).

Neste sentido, ainda em conformidade com esse mesmo autor,

não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.* É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p.96, grifos no original).

Ao considerar essa dinamicidade das palavras, Bakhtin retrata duas atividades mentais humanas: o *eu* como característica de indivíduos pouco socializados – descrito em sua obra como “não modelada ideologicamente, próxima da reação fisiológica do animal, característica do indivíduo pouco socializado” (BAKHTIN, 2006, p.18, grifos meus) e a atividade mental do *nós* vista como uma forma superior de atividade psíquica, com implicações na consciência de classe. Isto considerado, nos possibilita destacar o quanto as interações produzidas, na coletividade, no ato da produção do material empírico durante o tempo de permanência no campo de pesquisa tem a ver com esse *nós* fortemente vinculado às ideologias e à consciência de classe. De modo especial, ao realizar a observação participante nas instituições de educação infantil, é possível enfatizar os mecanismos utilizados pelas crianças no contexto institucional, através de ações e palavras, para resistir às regulações dos adultos, pois em conformidade com Gomes, Dias e Vargas (2017), a combinação da análise do discurso com abordagens etnográficas permite-nos investigar, dentre outros aspectos, sobre como as crianças aprendem (ou não), como elas resistem e como as práticas e processos discursivos formatam o que produzem de significação acerca do fazer, saber e ser nos eventos (e por meio deles) nas salas e em outros espaços institucionais (GOMES, DIAS, VARGAS, 2017, p.123).

### **3.2. A utilização de instrumentos para a produção do material empírico de pesquisa**

O Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, integra o Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais e uma de suas exigências aos estudantes brasileiros é a realização de pesquisa que atenda as seguintes condições:

- Tratar de temas educacionais contrapondo ou comparando a realidade brasileira a de um ou mais países latino-americanos;
- Tratar de temas educacionais de, pelo menos, um país da América Latina, exceto o Brasil.
- Realizar estágio em um país da América Latina ou do Caribe, por um período mínimo de 6 meses.

Desta maneira, ao ingressar no referido doutorado, exige-se no projeto de pesquisa apresentado no processo de seleção, a indicação dos países onde será realizada a investigação. Inicialmente, minha escolha havia sido a cidade de Lima, no Peru. Entretanto, algumas ocorrências foram determinantes para alterar essa escolha e, na sequência, optamos por realizar o estágio sanduíche em Bogotá, na Colômbia. A escolha definitiva desse último país ocorreu em função de contatos da orientadora da pesquisa, Maria de Fátima Cardoso Gomes (naquele momento, coordenadora do Doutorado Latino-Americano), com o professor Alexander Ruiz Silva, professor da Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (U.P.N.).

Até a primeira quinzena de junho eu não havia conseguido a licença para ausentar de minhas atividades docentes na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Algumas tentativas foram feitas para obter o afastamento remunerado, pelo período de 06 (seis) meses. Por duas vezes, encaminhamos a solicitação desse afastamento. Na primeira tentativa de obtenção de licença para a realização da pesquisa de campo fora do Brasil, ainda na gestão do Prefeito Márcio Lacerda, o pedido foi indeferido sem justificativa. Aguardamos a mudança de prefeito – uma vez que houve mudanças no executivo municipal - e encaminhamos novamente o pedido. Considerando a mudança da Secretária Municipal de Educação, a partir do início do ano de 2017, em que a pasta seria ocupada pela professora Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben – professora aposentada da Faculdade de Educação, da UFMG. Apesar da crença de que a liberação seria concedida logo no início de 2017, foram necessárias inúmeras investidas para alcançar êxito. Conseguindo, enfim, após vários meses de expectativa, ser o primeiro a obter esse tipo de licença para realização de estágio sanduíche, após doze anos sem o devido investimento por parte da PBH na formação dos servidores. A referida licença foi concedida entre os meses de agosto a dezembro de 2017. Período em que estive na Colômbia, realizando a pesquisa de campo em duas escolas de educação infantil vinculadas à Universidad Pedagógica Nacional.

De igual modo, ao buscar assegurar a execução da etnografia envolvendo uma perspectiva contrastiva entre os dois países (Brasil e Colômbia), foi necessário conseguir, em Belo Horizonte, autorização da Secretaria Municipal de Educação, para realização da investigação em uma Unidade Municipal de Educação Infantil em que houvesse um professor do sexo masculino. Detectamos no ato de elaboração do projeto de pesquisa, a existência de 25 (vinte e cinco) professores do sexo masculino atuando nesta primeira etapa da educação básica em Belo Horizonte, pois o objetivo inicial da pesquisa relacionava-se em compreender a presença de professores homens na educação infantil, na perspectiva de meninas e meninos.

Até dezembro de 2015, o professor que atuava na instituição indicada pela Gerência de Educação Infantil, da PBH (GECEDI/PBH), apresentava os requisitos para se constituir um dos sujeitos da pesquisa: atuava com as crianças de 05 (cinco) anos de idade, apresentou disponibilidade e disposição para contribuir com a pesquisa e a Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) em que ele trabalhava, era, reconhecidamente, uma instituição que contribuía com a formação de docentes de dentro e de fora de si mesma – inclusive, por receber outros pesquisadores e por estabelecer parcerias com instituições italianas. E, por fim, outro facilitador era o fato de já termos conseguido, via Secretaria Municipal de Educação, autorização para a realização da pesquisa nessa UMEI. No entanto, no início do ano seguinte, em fevereiro de 2016, ao retornar nesta instituição para o início das observações do campo de pesquisa, esse professor havia mudado de turno e de turmas: passou a trabalhar no turno da manhã, com crianças de 02 (dois) anos de idade.

Após observar por um período de duas semanas a interação das crianças com esse docente, sentimos necessidade de buscar outra instituição em que tivesse um professor do sexo masculino atuando com crianças de 04 (quatro) ou 05 (cinco) anos de idade, pois por tratar-se de pesquisa contrastiva, em Bogotá essa seria a faixa de crianças a serem observadas. Assim, retomamos as negociações com a Secretaria Municipal de Educação e uma das gestoras dessa Secretaria insistiu para que a pesquisa fosse realizada nesta primeira UMEI, em função de conhecer a prática e o Projeto Político e Pedagógico (P.P.P.) da mesma, no entanto, ao elencarmos os motivos e indicarmos outra instituição<sup>75</sup>, fomos atendidos e iniciamos, então, as observações de campo.

---

<sup>75</sup> Na indicação desta instituição estão implicados alguns fatores: a) o pequeno número de professores do sexo masculino na docência de crianças pequenas; b) o fato de o pesquisador atuar na docência e não ficar liberado inteiramente para a realização da pesquisa; c) a incompatibilidade do horário de trabalho e pesquisa; d) a atuação do professor a ser investigado deveria ser na turma de crianças de 4 e 5 anos de idade; e) a existência de

Nesta nova instituição, realizamos a pesquisa etnográfica no período de março a dezembro de 2016 e a metodologia para a composição do material empírico foi se adequando ao longo do processo de investigação. Assim, como dito, os principais instrumentos utilizados para a realização dessa pesquisa qualitativa foram: a observação participante, roda de conversas e conversas individuais com as crianças, fotografias, entrevistas com adultos e desenhos produzidos pelas crianças vinculados a conversas individuais e coletivas, em pequenos agrupamentos. Para registro e arquivamento<sup>76</sup> do material empírico, utilizei o caderno de campo e gravação em áudio e vídeo.

Em nosso entendimento, a observação se constitui um importante *instrumento* para a produção de material empírico em pesquisas sociais e humanas, para Lüdke e André (2014, p. 30), ela ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas em educação, tanto como *método* principal de investigação quanto associada a outras técnicas de coleta (produção), a observação possibilita um contato estreito entre o pesquisador e o fenômeno que deseja investigar. Dessa maneira, a observação participante apresenta algumas vantagens, pois, de acordo com Lüdke e André, na experiência direta, o observador pode recorrer a conhecimentos e experiências pessoais para compreender e interpretar o fenômeno, podendo chegar a uma interpretação mais próxima da “perspectiva dos sujeitos” e “descobrir” novos aspectos de um problema e ainda realizar a produção do material empírico que, de outra forma, nem sempre é possível outras formas de comunicação.

Para Santos (2015), a observação participante em pesquisas com crianças requer do pesquisador a adoção de uma postura menos adulta e uma mistura com o mundo social das crianças, operando física e metaforicamente em seus universos sociais. De igual maneira, conforme ênfase de Heraldo Viana (2003), a observação participante torna-se um instrumento potente para captação da densidade e complexidade das ações, dos gestos, das falas e das relações sociais que as crianças estabelecem entre si e com os adultos.

---

um professor do sexo masculino, atuando com a faixa etária pretendida na pesquisa e em local de fácil acesso e compatível com o horário do pesquisador.

<sup>76</sup> De acordo com a Resolução 008/2007, de 14 de junho de 2007, do Comitê de Ética em Pesquisa, COEP, no Art. 13. O pesquisador responsável por projeto de pesquisa aprovado pelo COEP/UFMG deverá manter em arquivo todos os documentos e material empírico a eles relacionados, inclusive o registro da destinação dos resíduos gerados. O inciso 1º afirma que os documentos a que se refere o caput deverão ficar à disposição do COEP/UFMG pelo prazo de 5 (cinco) anos, contados a partir do término do projeto.

No Brasil, a minha permanência na Escola Bartolomeu Campos de Queirós<sup>77</sup> ocorria das 14h00 às 17h30, de três a quatro vezes por semana. Nestes dias, era possível acompanhar o professor José nas duas turmas de crianças de 4 e 5 anos de idade, já que ele era professor de apoio e atuava também na turma de crianças de 2 anos de idade. No primeiro horário (de 13h00 às 14h00), ele estava com as crianças de 02 (dois) anos e nos dois horários seguintes e consecutivos (de 14h00 às 16h00), com as turmas de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade, respectivamente. São essas duas últimas turmas que foram observadas para a elaboração da pesquisa.

A rotina desse acompanhamento se dava da seguinte maneira: as crianças de 04 anos de idade, juntamente com o professor, desenvolviam em sala, atividades diversificadas. Por vezes, após a conclusão de uma ou outra atividade, se dirigiam para o parquinho da instituição, na área externa. Ao findar o horário naquela turma, o professor se dirigia à outra sala, das crianças de 05 anos. Ali, no geral, ele dava breves explicações sobre a ida ao refeitório, onde às 15h30, era servido o jantar. Após o jantar, as crianças se dirigiam ao parquinho, retornando à sala de referência por volta das 16 horas. Durante esse tempo eu realizava as observações e as interações com as crianças e com os adultos.

Em Bogotá, as observações foram feitas na Escola Maternal Paulo Freire e no Instituto Pedagógico Lewis Carroll. Nessa primeira instituição, durante o período da manhã, nas salas de referência das crianças de 3 e quatro anos de idade, acompanhando-as em diversas atividades em sala e no parque da instituição e, no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, duas vezes por semana em duas turmas de 5 anos de idade. Deste modo, foi possível acompanhar o desenvolvimento das atividades dessas três instituições de modo bastante preciso e, em todas elas, observar as interações e vivências das crianças dentro e fora das salas de referências.

Nas três instituições pesquisadas (Escola Bartolomeu Campos de Queirós, Escola Maternal Paulo Freire e Instituto Pedagógico Lewis Carroll) realizamos um total de 19 entrevistas com os adultos participantes da pesquisa: 9 no Brasil e 10 em Bogotá. Todas as entrevistas foram transcritas e compõem o arquivo pessoal do pesquisador. As entrevistas, conforme salientam Lüdke e André (2014, p. 38-44), representam uma das principais técnicas de trabalho em ciências sociais, desempenhando papel importante em atividades científicas e outras atividades humanas. A relação que se cria na entrevista é de interação, havendo uma

---

<sup>77</sup> Trata-se de uma UMEI que pertence à mesma escola em que atuo como professor da Educação de Jovens e Adultos, no noturno. Na pesquisa, essa UMEI receberá, inicialmente, o nome de Escola de Dante e, na sequência, será nomeada de Escola Bartolomeu Campos de Queirós, com as devidas justificativas.

atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde as questões. Para essas autoras, a entrevista apresenta a seguinte vantagem: permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Pode permitir o tratamento de assuntos de natureza pessoal e íntima, ao mesmo tempo, pode também permitir enveredar por temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de produção de dados, que foram tratadas de forma mais superficial e atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação. Em se tratando de entrevistas relacionadas à educação, as autoras esclarecem também que:

Parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se mais dos esquemas mais livres, menos estruturados. As informações que se quer obter e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível. (...) quando se quer conhecer, por exemplo, a visão de uma professora sobre o processo de alfabetização em uma escola de periferia ou a opinião de uma mãe sobre um problema de indisciplina ocorrido com seu filho, então é melhor nos prepararmos para uma entrevista mais longa, mais cuidada, feita provavelmente com base em um roteiro, mas com grande flexibilidade (LÜDKE E ANDRÉ, 2014, p. 40).

As entrevistas com os adultos foram realizadas em espaços diversos das três instituições. Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil), em função da ausência de espaço físico, por vezes, após iniciada a entrevista, em virtude de barulhos e/ou da necessidade de ocupação desses espaços por outras pessoas, era necessário procurar um ou outro “canto” para prosseguir com o trabalho. Uma das entrevistas, após trocarmos de lugar por três vezes, precisou ser realizada na escola contígua à Escola Bartolomeu Campos de Queirós e, felizmente, as pessoas que se propuseram a participar, foram bastante receptivas e compreenderam esses inconvenientes. Com o professor José foram feitas mais de uma entrevista. Assim, sustentado por leituras sobre a técnica de entrevistas e portando um questionário semiestruturado – sem qualquer rigidez – realizei as entrevistas com a coordenadora da instituição, com as duas professoras referências das turmas, com o professor José, com uma auxiliar de apoio à inclusão, com duas ex. funcionárias (de quando a UMEI era creche comunitária<sup>78</sup>), com o fundador e ex. presidente da creche.

---

<sup>78</sup> A creche foi fundada em 1999 e iniciou as atividades com as crianças no ano de 2000. Em 2007, foi municipalizada e passou a ser gerenciada, integralmente, pela Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil), foi possível perceber que minha presença na instituição resvalava certo incômodo, em especial, para uma das gestoras. Ao explicitar, de modo veemente o seu ponto de vista, gerou em mim uma espécie de desconforto e a partir daí, precisei de uma pequena pausa nos trabalhos para conseguir retomar, alguns dias depois. Retornei, após compreender, a partir de conversas com a orientadora e com outros colegas da pós-graduação e do grupo de pesquisa GEPSA, de que se tratava de uma ocorrência factual, própria do campo de pesquisa. Por tais razões e, como dito anteriormente, o livro “As cidades invisíveis”, de Ítalo Calvino (2003) – com suas belezas raras, com os seus encantamentos e também com os seus infernos, purgatórios e paraísos – serviu, de modo tão preciso – para traduzir os pontos positivos e negativos – tão rotineiros – do campo de pesquisa, em ambos os espaços. Nas duas instituições de Bogotá – ambas, escolas de prática docente, vinculadas à UPN – há um fluxo intenso de estudantes (bacharelado, graduação e pós-graduação) e de pesquisadores. Assim, houve, por parte das pessoas envolvidas no processo de investigação, plena concordância em participar dessa pesquisa e em hipótese alguma houve ou pareceu haver rechaçamento de minha presença no espaço institucional. Mesmo a coordenadora não tendo atendido a solicitação de entrevista, foi extremamente receptiva e agradável. No final da observação participante, já em vias de retornar ao Brasil, apresentei o resultado da pesquisa para as professoras e adultos das duas instituições. Em uma delas, registrei em foto o momento de despedida.



Figura 4: Fotografia do pesquisador com as profissionais da Escola Lewis Carroll, após a apresentação dos resultados da pesquisa, em dezembro de 2017 – arquivo do pesquisador.

Como lembrança, recebi daquele coletivo de profissionais, uma bolsa confeccionada artesanalmente por indígenas de uma tribo colombiana. A professora Mary, no ato da entrega, explicita os momentos de interação do pesquisador com as crianças, da seguinte maneira: “Joaquim fue para los niños una persona muy importante, pues estableció una verdadera relación de interacción y amistad<sup>79</sup>”.



Figura 5: A professora Mary oferece, em nome das trabalhadoras do Instituto Pedagógico Lewis Carroll, uma lembrança ao pesquisador - dezembro de 2017 - arquivo do pesquisador.

Assim, ao recapitular os diferentes momentos de interação com esses diferentes coletivos, é possível elencar que, se de um lado, houve desconforto e dificuldade para estabelecer uma boa sintonia com algumas pessoas, em busca de obtenção de resultado satisfatório e contribuição por parte das mesmas; por outro lado, a boa receptividade das demais pessoas (a maior parte delas), das três escolas, apontava a necessidade de conviver com essas pequenas diferenças, sem contudo, deixar de abrir caminhos e seguir adiante – conforme afirma Ítalo Calvino (2003).

Na escola brasileira, durante os primeiros meses de observação participante, a estratégia utilizada foi a de adequar-me ao espaço e somente começar os registros fílmicos e fotográficos<sup>80</sup> alguns meses após o início dos trabalhos. Esses instrumentos começaram a ser utilizados mais próximo do segundo semestre de 2017, após alguns meses de minha inserção no campo. Assim, em cadernos de campo, de modo minucioso, eram registradas as anotações

<sup>79</sup> Joaquim foi para as crianças uma pessoa muito importante pois estabeleceu uma verdadeira relação de interação e de amizade (Professora Mary – livre tradução).

<sup>80</sup> Em princípio, como parecia haver certa resistência de algumas pessoas da Escola Bartolomeu Campos de Queirós em relação à pesquisa, a filmagem e as fotografias foram utilizadas após minha própria adequação do espaço e, mais precisamente, nos momentos em que o professor José estava presente.



dos eventos presenciados, imediatamente após minha saída da instituição. Já nas duas escolas bogotanas, não foi necessário esse tipo de “invisibilidade” das ferramentas de registros: de imediato a filmadora e a máquina fotográfica foram acionadas, sem ressalvas e/ou constrangimentos.

E se as entrevistas com os adultos representam um instrumento potencialmente interessante para a produção de dados para nossas pesquisas, com as crianças pequenas não fazem muito sentido (SARMENTO, 2003). Para esse autor, o pesquisador deve buscar outros meios para acessar as informações: observação, análise de documentos reais, conversas informais e descontraídas que propiciem à criança modos mais livres e autônomos de manifestar o pensamento.

Nas três escolas participantes dessa pesquisa, além das conversas informais com as crianças, foi possível aproveitar os momentos de descontração, fora do espaço da sala de referência para conversar de modo fluído com meninos e meninas. Em muitos casos, os pequenos é que se direcionavam até a mim, com suas falas “despretensiosas” e que, normalmente, se tornavam produtivas e apropriadas para a investigação, por estarem também recheadas de “segredinhos”, afetos e confiança.



Figuras 6, 7 e 8: Roda de conversa com as crianças de 5 anos, da Escola Bartolomeu Campos de Queirós - Arquivo do pesquisador

Também as rodas de conversa com as crianças significaram modos apropriados para entender as questões que perpassaram a pesquisa. Se por um lado, as crianças já foram tratadas como não falantes, em explícita alusão simplória à etimologia da palavra infantil (*infante*), traduzida por “aquele que não fala”; por outro lado, na contemporaneidade, a ideia de que a criança não tem o que dizer é questionável. O termo infância tem sido cada vez mais utilizado como categoria estrutural integrada à sociedade e, conforme salientado por Campos (2008), ainda que as crianças tenham ingressado tardiamente, como sujeito, nas pesquisas acadêmicas, atualmente, juntamente com outras categorias, elas têm se incorporado às estruturas sociais.



Figuras 9 e 10: Roda de conversa com as crianças colombianas sobre os desenhos - Instituto Pedagógico Lewis Carroll e na atividade coletiva na Escola Maternal Paulo Freire - Colômbia - Arquivo do pesquisador

Assim, é salutar e cada vez mais necessário considerar o protagonismo social de meninas e meninos e transformar essa categoria em sujeito de expressão da própria vontade, sentimentos, modos de ser e de estar no mundo. Se a escuta individual pode representar obstáculos para o desenvolvimento da pesquisa, é possível, a partir de encontros coletivos, no processo de investigação, otimizar esses momentos como possibilidade de trocas entre elas mesmas (pares) e entre elas com o pesquisador. Em grandes ou pequenos agrupamentos há uma tendência de entrosamento, de interação e de complementaridade de ideias entre as crianças, facilitando, com isso, a interlocução.

As crianças conversam entre si e com os adultos, de maneiras e em espaços diversos. Em artigo intitulado “Reflexões sobre as rodas de conversa na educação infantil”, Vargas, Pereira e Motta (2016), discutem como as vozes das crianças têm chegado até os adultos na contemporaneidade. Ao constatar que os adultos vivem em tempos atribulados e estão “carregados” de atividades, as autoras questionam: “que espaços têm sido destinados à escuta das crianças? Em que momento suas vozes, de fato, são ouvidas?” (VARGAS, PEREIRA, MOTTA, 2016, p. 130). São questões como essas que nos leva a refletir o quanto, por vezes, nós, adultos, em nosso cotidiano, atribulados por nossos afazeres diários, não damos a devida atenção para o que as crianças têm a dizer ou dizem. A pesquisa etnográfica focada nesta questão permite que as reflexões sobre o assunto possam ocorrer com maior potência e acuidade. Desta forma, nos damos conta de que as crianças conversam de maneira séria entre si, em diversos lugares e conversam também com e sobre os adultos.

Sobre essa questão, Bombassaro (2010) destaca a importância da roda de conversa na educação infantil. A autora afirma que tal procedimento pode contribuir com o aprendizado na escola e os sujeitos podem ser grandes interlocutores uns dos outros no espaço escolar. Isso ocorre de maneira espontânea entre as crianças, no pátio ou durante situações de jogo simbólico, no entanto, para essa pesquisadora, é no encontro na roda que as pessoas podem se

tornar grandes parceiros, grandes interlocutores e, “juntos, conhecerem sobre si, sobre o outro e sobre o mundo” (BOMBASSARO, 2010, P. 10).

Para Bombassaro (2010),

Na escola infantil a roda na educação marca um encontro da maior importância, por possibilitar aos diferentes interlocutores conversarem entre si sobre aquilo que lhes interessa, provoca, impressiona, instiga sobre o que estão estudando e desejam conhecer e aprender, sobre o familiar, o próximo, o cotidiano e o distante, o estranho, o inusitado; sobre seus medos, dúvidas e sentimentos; sobre si, sobre o outro e sobre o mundo (BOMBASSARO, 2010, p. 26).

Nas duas escolas de Bogotá, as rodas de conversa entre as crianças e os adultos eram cotidianas e muitas atividades ocorriam dentro desse formato, assim como eram rotineiras as rodas para as leituras coletivas – o que quase não foi observado na instituição brasileira. Tanto na Escola Maternal Paulo Freire quanto no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, as professoras e os professores se assentavam com as crianças para tratar de assuntos diversos (teatro, combinados, debates sobre os projetos em andamento, exposição de ideias, conversas com o pesquisador e demais convidados, contação de histórias e outras tantas atividades eram desenvolvidas na roda de conversa). Assim, um dos instrumentos de pesquisa utilizados para composição desta tese, foi a roda de conversa com as crianças. Em variados momentos, em grandes ou pequenos grupos, no espaço do refeitório, do parque ou na própria sala de referência, foi possível realizar conversas coletivas com meninas e meninos. Outro recurso metodológico utilizado na Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil) foi estabelecer diálogo com meninas e meninos nos momentos em que estavam de castigo. Por vezes, essa conversa era produtiva e conferia bom resultado ao trabalho. Em outros momentos, as crianças não davam atenção e, por estarem “absortas”<sup>81</sup> no castigo, preferiam tomar esse tempo com outros afazeres (brincar com algum objeto, conversar com seus pares, continuar alguma atividade no caderno, mesmo estando de castigo), tornando, dessa maneira, o diálogo com o pesquisador impossível.

---

<sup>81</sup> No capítulo de análises do material empírico, analisaremos um evento em que as crianças, de castigo, brincavam entre si e como forma de resistência, brincavam com pedrinhas, com as demais crianças que passavam por perto do espaço onde ocorria o castigo, com outros artefatos e apresentavam resistência em escutar o que era dito por mim.

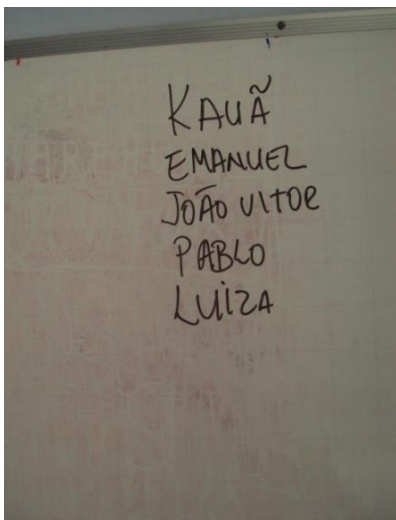


Figura 11: Nomes no quadro, de crianças que ficariam sem ir para o parquinho, na Escola Bartolomeu Campos de Queirós - arquivo do pesquisador.

Como já enunciado, a mudança do objeto de estudos para essa pesquisa se deu em função da natureza das relações e interações ocorridas no espaço institucional da Escola Bartolomeu Campos de Queirós. Logo no início da pesquisa de campo, nas duas turmas brasileiras investigadas, havia no quadro, alguns nomes de crianças em um espaço intitulado “cantinho da bagunça”. Esses nomes referiam-se às crianças que haviam praticado algum tipo de “confusão” durante as atividades de sala. Por esse motivo, uma das penalidades, era

não terem o direito de seguirem, com seus pares, para o parque. Em muitos momentos, fui convidado pelo professor José a ficar com as crianças no espaço destinado ao castigo ou acompanhá-las (as não “bagunceiras”) ao parque. No geral,

em um ou outro espaço, aproveitava tais momentos para estabelecer a interlocução sobre variadas questões e temas. Assim, essa interlocução contribuiu para gerar a necessidade de mudar a pergunta da pesquisa inicial: “quais os sentidos e os significados produzidos por meninas e meninos sobre a presença de professores do sexo masculino na educação infantil”, para entender a dialética entre relação e resistência de adultos e crianças.

A produção dos desenhos possibilitou estabelecer um diálogo com as crianças sobre determinadas questões do cotidiano de suas vivências. Inicialmente, a preocupação era entender os sentidos e os significados produzidos por meninas e meninos sobre a presença de professores do sexo masculino na educação infantil e estabelecer os contrastes, nos diferentes espaços (Brasil/Bogotá) sobre a perspectiva das crianças em torno do exercício da docência por homens e mulheres. Contudo, após definirmos que a pesquisa não seria sobre a presença de professores homens, fizemos, então, uso dos desenhos para, entre outras questões, compreendermos a dialética entre regulação e resistência de adultos e crianças.

Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, solicitamos que as crianças fizessem desenhos sobre os seguintes temas: “Eu na UMEI”, “Eu e o meu professor”, “O que gosto e o que não gosto na escola”, com o objetivo de estabelecer diálogo com as crianças sobre diversificadas questões relacionadas às interações que elas estabelecem no espaço da instituição. E se inicialmente, a questão relacionada a gênero estava no cenário, em seguida, após termos a compreensão de que a dialética regulação/resistência era o ponto crucial das

relações entre adultos e crianças daquela instituição, passamos a focar em pontos mais específicos dessas relações.

Nosso modo de fazer pesquisa, por vezes, esbarra na ficção, como foi possível observar entre o modo de as crianças se verem nas fotografias e o relato feito por Marco Polo, em “As cidades invisíveis”. Em uma das dinâmicas relacionadas aos desenhos confeccionados pelas crianças, em roda, coloquei em todo o espaço, nas paredes, nas portas, no chão e nos equipamentos de filmagens, fotografias ampliadas, delas próprias, em diversas situações vivenciadas na Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil). As reações, ao deparar com as fotografias, foram algo indescritível: as crianças se admiravam e admiravam os colegas, relatavam acontecimentos reais e imaginários, riam de si mesmas e dos demais, falavam sobre o que viam, inventavam histórias e daí, foi possível conversar, descontraidamente, sobre os desenhos produzidos. Foi um momento bastante instigante para escutar de meninas e meninos os sentimentos produzidos por aqueles momentos retratados nas fotografias e em seus próprios desenhos.

Em “Cidades Invisíveis”, Calvino (2003) utiliza um jogo de xadrez para descrever, por força da imaginação, os reinos visitados por Marco Polo. Esse, como o maior viajante de todos os tempos e exímio retratista das cidades imaginadas, na ausência da palavra – pois, dado momento, Marco Polo se transforma em informante mudo – trava, por gestos, um breve debate com o Kublai Khan, o imperador de muitos reinos. Para tanto, Marco Polo “espalha o mostruário de mercadorias trazidas de suas viagens aos confins do império: um elmo, uma concha, um coco, um leque” (CALVINO, 2003, p. 115). No entanto, eram inúteis tantas ninharias. Bastava um tabuleiro de xadrez com peças precisamente classificáveis.

“Para cada peça podia-se atribuir alternadamente um significado apropriado: um cavalo podia representar tanto um cavalo real quanto um cortejo de carroças, um exército em marcha, um monumento equestre; e uma rainha podia ser uma dama debruçada no balcão, uma fonte, uma igreja com a cúpula cuspidata, um pé de marmelo” (CALVINO, 2003, p. 115).

Para Vigotski, a imaginação é a base de toda atividade criadora e manifesta-se em todos os campos da vida cultural, tornando possível a criação artística, a científica e a técnica. Assim, tudo o que nos cerca e foi feito por mãos humanas, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

A imaginação é fundamental para o desenvolvimento do ser humano. Por meio das palavras, das brincadeiras, por intermédio do desenho, dos gestos e de outras formas de comunicação, nós, humanos, crianças e adultos, fazemos uso da imaginação para integrar-nos à cultura. Desse modo, as crianças descortinavam nas fotografias um mundo real e um mundo imaginário. Para Vigotski, (2009) assim como em Calvino (2003), por meio da imaginação, as peças do tabuleiro de xadrez poderiam se transformar em outras representações:

A imaginação adquire uma função muito importante no comportamento e no desenvolvimento humanos. Ela transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou a descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. A pessoa não se restringe ao círculo e a limites estreitos de sua própria experiência, mas pode aventurar-se para além deles, assimilando, com a ajuda da imaginação, a experiência histórica ou social alheias. Assim configurada, a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência (VIGOTSKI, 2009, p. 25).

A criação e a imaginação são funções psicológicas humanas de adultos e de crianças, pois não há idade fixa para colocá-las em prática: a literatura, a ficção científica, as artes de maneira geral, para citar alguns exemplos, testemunham que a criação e a imaginação são campos férteis e importantes para a cultura e para a evolução humana. Deste modo, o diálogo entre o imperador Kublai Khan e Marco Polo, mesmo esse último desprovido da fala, foi possível através dos artefatos colocados aos pés do grande monarca: por meio da imaginação, o cavalo concreto do jogo de xadrez poderia transformar-se, pela imaginação, em algo diferente do que aquelas simples peças do jogo de tabuleiro representavam.

O ato de narrar possibilita, pela imaginação, transcender e transformar o mundo. Segundo Vigotski (2009), “o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” [...] Para ele, “é exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, dirigindo-o e modificando o seu presente” (VIGOTSKI, 2009, p. 14).

As crianças, comumente, gostam de desenhar. O desenho representa um canal privilegiado para elas expressarem as suas ideias, vontades, emoções. O desenho parece mesmo pertencente ao mundo infantil, de acordo com Natividade, Coutinho e Zanella (2008). Nele, pode-se encontrar um mundo fantástico ou fantasioso onde a criança se expressa. Para

essas autoras, o desenho tem um papel importante tanto no desenvolvimento da capacidade cognitiva e semiótica, como na criatividade e expressão das emoções. Para elas,

Falar sobre desenho infantil requer também que se reflita sobre linguagem, imaginação, percepção, memória, emoção, significação, ou seja, compreender os processos psicológicos envolvidos/constituídos no processo de desenhar e que não podem ser analisados de forma isolada, visto serem interdependentes. Ademais, o modo como estes processos se desenvolvem e se objetivam variam em razão das condições sociais e culturais, historicamente produzidas e particularmente apropriadas em razão dos lugares sociais que cada pessoa ocupa na trama das relações cotidianas das quais ativamente participa (NATIVIDADE, COUTINHO E ZANELLA, 2008, p. 11).

De igual modo, para Sarmento (2011), os desenhos infantis são produções singulares e, no processo de investigação, devem ser investigados quanto ao seu contexto de condições e processo de produção, destino e autoria, pois se são apropriados para aceder as formas de expressão das crianças, é preciso interpretá-los “como actos de criação cultural que revelam, mais que processos biopsicológicos de desenvolvimento, formas específicas de acção social das crianças” (SARMENTO, 2011, p. 40).

Para Gobbi (1999), referenciada em Iavelberg (1995), a construção do desenho infantil é, ao mesmo tempo, biológica e cultural e a criança, desde os primeiros desenhos, apresenta um ato individual que compreende atos socializados. Assim, na interlocução com o adulto, poderá compreender sua produção e vencer determinados desafios que vão surgindo ao longo do seu fazer (GOBBI, 1999, 142).

Na Escola Maternal Paulo Freire (Colômbia), as crianças produziram apenas o desenho intitulado “Mi escuela”. Diferentemente do uso contínuo e sistemático de papéis feitos pelas crianças da Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil) e pelas crianças do Instituto Pedagógico Lewis Carroll, na Escola Maternal Paulo Freire, não se utilizava papeis como recurso pedagógico rotineiro, por isso, não havia lápis de cor ou giz de cera e realizamos essa produção apenas com lápis preto.

Ao serem questionadas sobre esse procedimento, as professoras afirmaram que há outras maneiras de desenvolver a experiência da escrita com as crianças; há outros jeitos de interagir e projetar conhecimentos e isso, não requer, necessariamente, a utilização de folhas e de lápis. Nas palavras de Andrea, “há experiências vitais para as crianças com relação à exploração, à arte, à leitura que também enriquecem a formação na primeira infância”, contudo, Andrea reitera que o uso desse material (folhas e lápis) só se faz quando, efetivamente, há uma intencionalidade educativa.

No Instituto Pedagógico Lewis Carroll desenvolvemos duas atividades de desenho. A primeira, intitulamos de “Mi escuela” e a segunda de “Las personas de mi escuela”. Entendemos que, de alguma maneira, essas proposições abarcavam os mesmos propósitos dos desenhos realizados com as crianças brasileiras. Com as duas produções foi possível dialogar com as crianças sobre as mais variadas questões relacionadas ao fazer cotidiano e às interações com as pessoas que participam do cotidiano da escola.

Assim, ao considerar a potencialidade da proposta de ter os desenhos, confeccionados pelas crianças, como mote para fazer emergir a significação do mundo de meninas e meninos, foram produzidos na Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil) 140 desenhos em papel formato A4, coloridos, tendo, no cabeçalho, somente o título do trabalho que seria desenvolvido e, oralmente, orientações pontuais por parte do pesquisador, objetivando não interferir nas produções das crianças. Nas duas escolas da Colômbia, foram produzidos 96 desenhos, com material idêntico à produção brasileira. A conversa sobre os desenhos se deu alguns dias após a confecção dos mesmos. Em alguns casos, individualmente e em outros, em duplas ou pequenos grupos de crianças.

Os desenhos foram digitalizados em *scanner*, sem prejuízo da imagem produzida e utilizado como mote para a realização das conversas com as crianças. Dessa produção foi possível extrair diversificado conteúdo para a discussão dos temas acima e outros assuntos, pois ao falarem de seus desenhos, para além de questões relacionadas ao assunto em pauta, as crianças falavam também de outros temas e até de assuntos imaginários, conforme poderá ser conferido no capítulo de análises do material empírico.

Os registros dos cadernos de campo foram imprescindíveis. Neles, registrei todos os eventos presenciados na escola brasileira e nas duas escolas bogotanas. Também neles constam os meus próprios sentimentos em relação às facilidades e às dificuldades encontradas no dia a dia do trabalho de campo. Em especial, o sentimento de estar em uma terra estrangeira e vivenciar tantos acontecimentos diferentes dos que, habitualmente, vivencio no país de origem. No caderno de campo, estão registrados a boa receptividade e o carinho das crianças em franca demonstração de afinidades e afetos durante a minha permanência nas instituições, a forma com que fui recebido em Bogotá, o empenho das pessoas para contribuir com a pesquisa, a preocupação de alguns amigos em relação a minha estadia, a recepção calorosa dos adultos. Se por um lado, como dito, houve algum desconforto ; por outro, com palavras, gestos e ações, crianças e adultos aproximavam-se para estabelecer relações de generosidade e carinho. Evidentemente, minha presença em todos esses espaços alterava a



rotina dos mesmos. Por exemplo, as crianças das três escolas, desde a minha inserção no campo de pesquisa, me recebiam, normalmente, com abraços, carinhos e beijos. Muitos registros, de modo resumido, foram feitos na memória do celular. Para não esquecer os detalhes dos eventos observados, imediatamente à minha saída da instituição, procurava registrar, com precisão, cada detalhe observado, expandindo, assim, no caderno de campo, tudo o que havia presenciado.

### **3.3. OS ESPAÇOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA: outras especificidades de meninos, meninas, homens e mulheres da instituição brasileira de educação infantil no entrelaçamento das teias de significados**

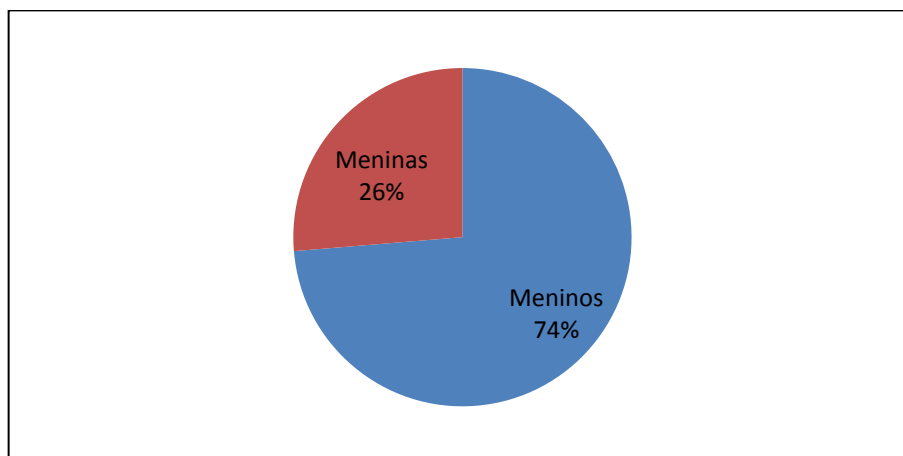
A observação participante foi realizada em duas turmas da Escola Bartolomeu Campos de Queirós: uma com 19 crianças de 04 (quatro) anos e a outra com 22 crianças de 05 (cinco) anos de idade. Além das duas professoras de referência, passavam por essas turmas dois professores: uma professora que ficava apenas por um período de 15 (quinze) minutos e o professor José, de apoio – que ficava em torno de 01 (uma) hora em cada uma delas. Na turma de crianças de 05 (cinco) anos, havia uma criança com laudo médico (Síndrome de Asperger) e por esse motivo, a turma contava também com uma auxiliar de apoio à inclusão.

Com o objetivo de apresentar o perfil dessas crianças, por meio das fichas de matrículas, em que constam declarações feitas pelos responsáveis das mesmas, obtivemos o seguinte perfil:

#### ***Composição das turmas por sexo:***

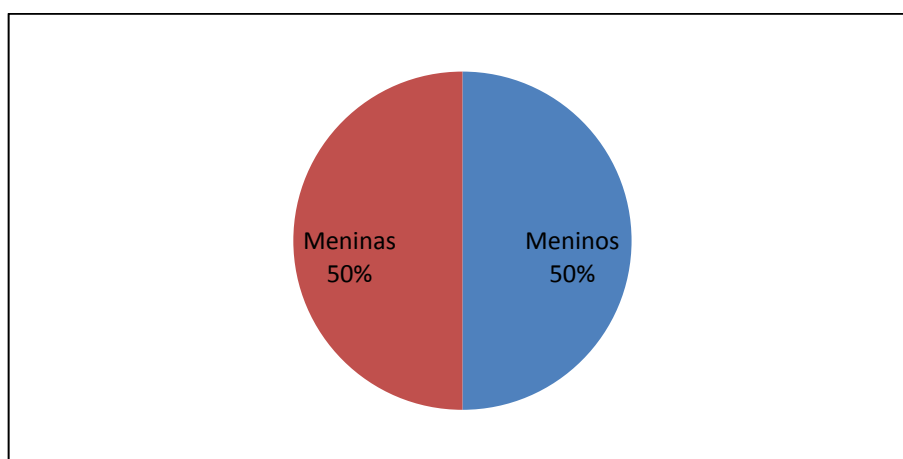
Na turma de 04 anos, havia 5 meninas e 14 meninos. Na turma de 05 anos, a divisão era equivalente: 11 meninos e 11 meninas. Assim, poderíamos começar essas reflexões nos perguntando: essa diferença numérica de gênero entre uma turma e outra apresentou alguma diferença substantiva no trabalho de campo? Ser menino ou ser menina apresentou diferenças relevantes na educação infantil? Foi possível perceber diferenças na forma de educar menino ou menina nas turmas pesquisadas? Que imposições mais relevantes foram percebidas no tratamento de meninos e de meninas? Existem estranhamentos quando essas crianças ousam fugir dos estereótipos socialmente construídos para serem aceitos? Que estratégias de resistência meninas e meninos criam quando há poderes arbitrários por parte dos adultos?

Gráfico 4: Distribuição das crianças por sexo/gênero na turma de 4 anos



Fonte: levantamento realizado pelo autor

Gráfico 5: Distribuição das crianças por sexo/gênero na turma de 5 anos



Fonte: levantamento realizado pelo autor

Sem a pretensão de retomar os variados estudos de gênero, mas diante de tantas questões, é preciso enfatizar e concordar com Joan Scott (1995) que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (SCOTT, 1995, p. 86). Entretanto, diante de tanta polêmica, o que podemos afirmar pela observação participante no campo de pesquisa, nas duas turmas de 04 (quatro) e 05 (cinco) anos de idade, na Escola Bartolomeu Campos de Queirós é que a questão de gênero é marcadamente colocada desde a entrada das crianças na escola. Há formas diferenciadas do adulto dirigir-se a meninos e a meninas. As cores, os desenhos, os ornamentos, o ambiente, as indicações de espaços, os lugares de cada um, de cada uma, tudo é bem demarcado em relação ao gênero no espaço escolar e essa marca é colocada em evidência, na contagem das crianças, logo que todos se

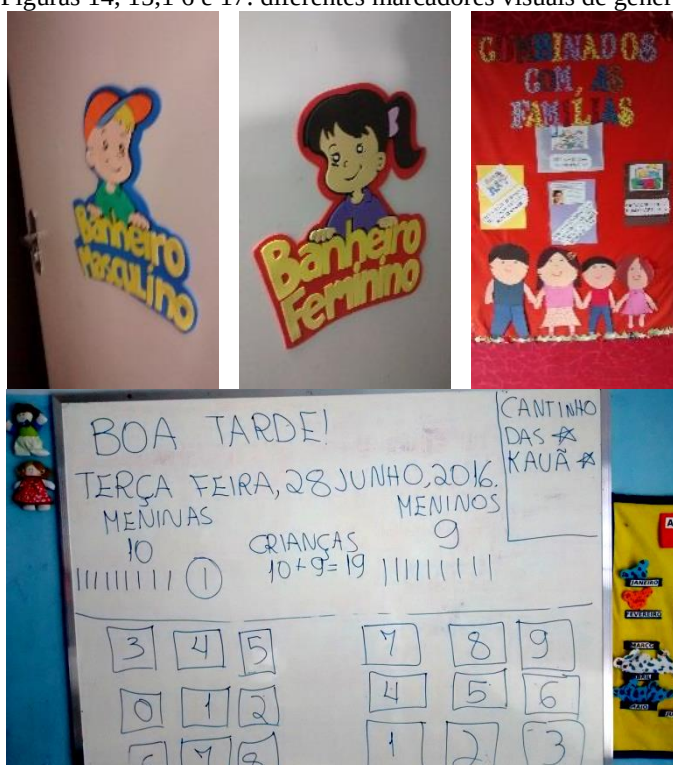
acomodavam em seus devidos lugares. Abaixo, algumas imagens sobre esses marcadores de gênero:

Figuras 12 e 13 : Diferenciação de gênero  
(caracterização para a festa junina)



Fonte: fotografias produzidas pelo autor

Figuras 14, 15, 16 e 17: diferentes marcadores visuais de gênero



Fonte: fotografias produzidas pelo autor

Mesmo não discutindo as questões relacionadas à gênero, ao atentarmos para os estudos de Vigotski, sobre a origem social e cultural das funções psicológicas superiores ou culturais, é possível perceber que para esse autor, além do nascimento biológico, há um novo nascimento, pois ao se inserir na sociedade, ocorre o nascimento cultural. “Apenas o

nascimento biológico não dá conta da emergência dessas funções definidoras do humano”. Mais do que isso: o patrimônio herdado de nossos antepassados já vem com as marcas da cultura (PINO, 2005, p. 47). E é disso que nos fala a escola quando, num processo contínuo de transmissão de conhecimentos, perpetua, por gerações, os conhecimentos herdados. Ou seja, o nascimento cultural da criança, nas palavras de Pino, é a porta de acesso dela ao universo das significações humanas, cuja apropriação é condição de sua condição como um ser cultural. A inserção do bebê humano no estranho mundo da cultura passa, necessariamente, por uma dupla mediação: a dos signos e a do Outro, detentor da significação (PINO, 2005, p.59).

Há bem pouco tempo, era inimaginável para as mulheres o acesso a alguns campos de atuação. Futebol, por exemplo, constituía um campo, literalmente, inacessível às mulheres. Em um passado ainda bem recente, havia uma vigilância exacerbada na maneira com que as mulheres se vestiam. Assim, além das formas recatadas do vestir, lhes eram vedadas muitas atividades tidas como masculinas. E foram necessárias lutas históricas para que as mulheres, feministas ou não, conseguissem sair do lugar da subserviência. Algumas mulheres ousaram quebrar a rigidez dessas relações sociais e o androcentrismo. Para efeito de ilustração, basta recordarmos Leila Diniz, uma dessas protagonistas:

Leila Diniz quebrou tabus de uma época em que a repressão dominava o Brasil, escandalizou ao exibir a sua gravidez de biquíni na praia, e chocou o país inteiro ao proferir a frase: transo de manhã, de tarde e de noite. Considerada uma mulher à frente de seu tempo, ousada e que detestava convenções. Foi invejada e criticada pela sociedade conservadora das décadas de 1960 e 1970 e pelas feministas pois consideravam que ela estava a serviço dos homens (extraído de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Leila\\_Diniz](https://pt.wikipedia.org/wiki/Leila_Diniz), acesso realizado em 11 de maio de 2017).

De igual modo, ocorre também o contrário: a educação infantil por ter sido uma conquista feminina, no campo das lutas sociais e de reivindicações de mulheres, foi durante muito tempo território de atuação feminina. Os poucos homens que atuam nesta primeira etapa da educação básica, além do estágio probatório, passam, ainda, por um segundo estágio, denominado em minha pesquisa de mestrado de estágio comprobatório (RAMOS, 2011).

As várias constatações sobre diferenças/igualdades de gênero produzidas por meio da observação participante na Escola Bartolomeu Campos de Queirós tem imbricações com as transformações sociais e relaciona-se ao futebol: Maria Joaquina, da turma das crianças de 05 (cinco) anos de idade, era disputada pelos dois times para compor as equipes. Os meninos tanto de um time quanto de outro queriam a Maria Joaquina em suas equipes, pois era a

melhor jogadora da escola. Como foi possível observar neste evento do dia 19 de agosto de 2016:

As crianças brincavam no “campinho”. Uns dez meninos e, de menina, apenas Maria Joaquina. O professor José se aproximou de mim – que estava filmando a brincadeira e disse:

- Essa menina vai se dar bem na vida.

Eu respondi, indagando:

- Ela é despachada, né?

- Ela é a única [dos dois times] que joga visando o gol. Os outros chutam pra qualquer lado. A Maria Joaquina tem um objetivo no jogo!

Fiquei calado, apenas observando e filmando a ação dela e dos meninos, correndo atrás da bola, naquela manhã ensolarada.

(Registros do caderno de campo, do dia 19/08/2016).

Eventos como esse, acima, não representam mais, nos dias atuais, nenhuma novidade em relação ao desempenho das meninas seja no futebol ou em inúmeros outros esportes, antes, tidos como masculinos, no entanto, vale ressaltar a ênfase da fala do professor José. Ela vai se dar bem porque tem um objetivo ao executar as jogadas: mira o gol. Entretanto, fiquei indagando depois, será que se fosse um menino, com a mesma habilidade, o professor José faria a mesma projeção futura? Desta maneira, para Finco (2010),

Se ser menina e ser menino fosse apenas uma construção biológica, não seria necessário tanto empenho para defini-los rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina – existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade. Há uma forte preocupação, há história dos estudos dos comportamentos masculinos e femininos durante a infância, com a necessidade de uma clara identidade de gênero, por se acreditar na “maleabilidade das identidades das crianças” pequenas (FINCO, 2010, p.27).

Portanto, a formulação do pensamento dessa autora, em diálogo com as relações e representações de gênero, estabelece conexão com a teoria histórico-cultural de Vigotski que, fundamentado no materialismo histórico e dialético, aponta para a constituição do ser humano a partir das relações que estabelece com os “outros”, dentro de determinada cultura.

Evidentemente, inúmeros outros eventos ocorridos na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, envolvendo crianças e adultos, poderiam ser, aqui, analisados, pois de modo explícito, demonstravam o quanto o lugar é demarcado pelas relações, quase sempre segregadoras, de gênero – não diferindo de outros espaços institucionais. A cultura ao se transformar, transforma também cada um, individualmente e as relações humanas, coletivamente. Entretanto, o fato de buscar investigar um professor do sexo masculino, em um espaço de atuação de mulheres, permitiu, por meio da observação participante, perceber

inúmeros atravessamentos vinculados às questões de gênero, contudo, como esse deixou de ser o objetivo da tese, é impertinente tratar, maneira amiúde, do assunto.

O material empírico produzido nesse campo de pesquisa aponta que ao se misturarem, as crianças vão construindo maneiras de ser menino e de ser menina no interior de uma instituição de educação infantil. Por parte dos adultos, há inúmeras prescrições e recomendações que são observadas como regras. Por exemplo, o professor José, ao iniciar os trabalhos na UMEI, foi terminantemente proibido de dar banhos nas crianças de dois anos. A recomendação, feita de modo categórico, era a de que, sempre que fosse preciso, ele deveria acionar uma das mulheres, fosse professora ou não, que estivesse presente no espaço. Entretanto, para fazer análises desses eventos, seria preciso retomar a ideia inicial apresentada no projeto de pesquisa e esse propósito, conforme explicado anteriormente, deixou de ser o objetivo deste estudo.

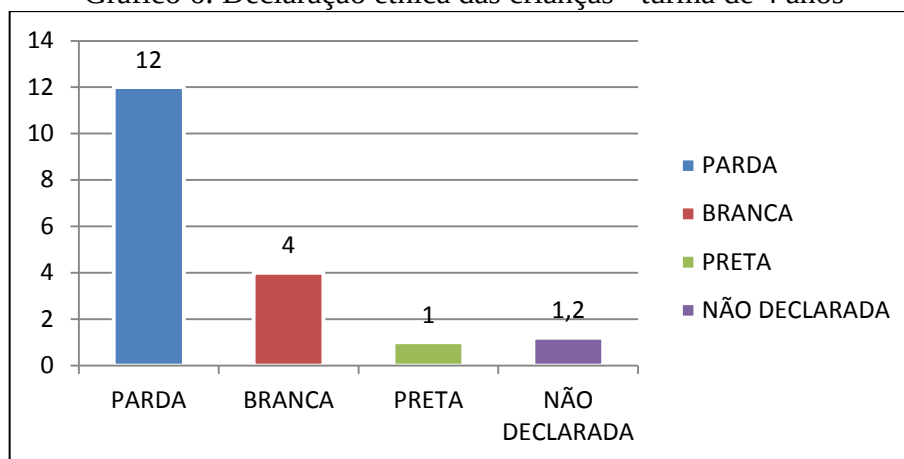
Por fim, cabe ressaltar, conforme ênfase em Manuscritos de 1929, de Vigotski (2000) que “o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo”. Ou seja, o sujeito é constituído pelas mais diversas relações que estabelece consigo e com o outro, pois “a questão do sujeito está nas relações sociais e nas práticas sociais, na dinâmica dialética entre o funcionamento interpsicológico e intrapsicológico – transição essa que ocorre pelas mediações semióticas” (MOLON, 2011, p.617). Assim como as questões relacionadas ao gênero estabelecem dimensões idiossincráticas no corpo da sociedade, também com outras dimensões relacionadas ao humano, não é diferente, por exemplo, com as questões relacionadas à raça – tratada, ainda, como tabu pelas sociedades contemporâneas. Como sabemos, há muita luta a ser empreendida para minimizar as discriminações que se dão em relação à cor da pele das pessoas, pois, o preconceito racial ainda é uma constante nas relações sociais. É disso que trataremos a seguir:

### ***Declaração de cor:***

Nas duas turmas investigadas nesta pesquisa da instituição brasileira, em conformidade com a declaração dos familiares e/ou responsáveis, num total de 41 crianças, predomina a cor parda (25 crianças); seguida, da cor branca (11 crianças); pretas (apenas 03 crianças) e duas famílias não declararam a cor das crianças. Em termos de política étnico-racial, estudos do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), datado de 2016, analisam os dados educacionais da população brasileira e revelam uma profunda desigualdade em relação ao quesito cor e raça. Em nosso estudo sobre o recorte racial nas duas turmas, é possível

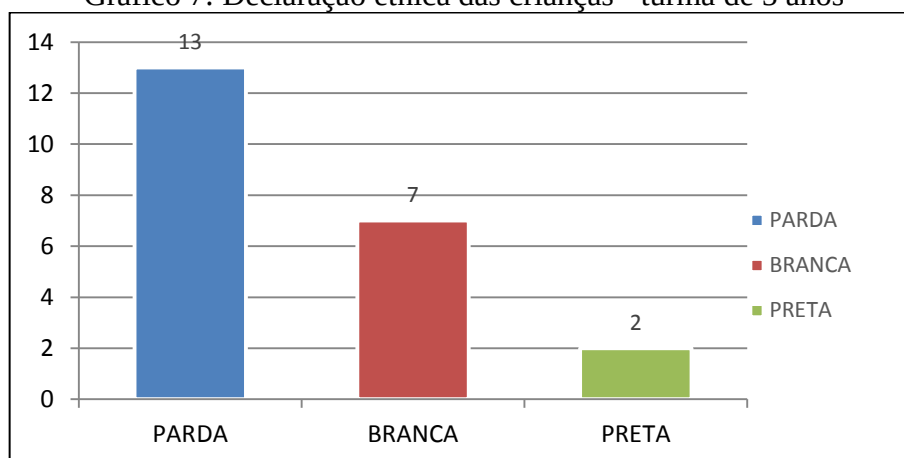
constatar alguns aspectos que resvalam os apontamentos desse estudo feito pelo MEC e INEP:

Gráfico 6: Declaração étnica das crianças - turma de 4 anos



Fonte: levantamento realizado pelo autor

Gráfico 7: Declaração étnica das crianças - turma de 5 anos



Fonte: levantamento realizado pelo autor

Afora o preconceito e a discriminação, há forte disparidade entre a população branca e a negra em vários campos da vida social brasileira. A cor negra constitui o conjunto formado pelos autodeclarados pretos e pardos. Portanto, na Escola Bartolomeu Campos de Queirós há 70% de crianças negras, nas duas turmas pesquisadas. Tanto nas informações dos responsáveis pelas crianças dessa escola quanto de maneira geral, há certa relutância por parte dos informantes em afirmar que a criança é negra, preferindo declará-la pardas ou brancas. Ainda de acordo com Senkevics, Machado e Oliveira (2016), no mesmo documento do INEP/MEC:

Por entender que raça é dotada de uma realidade social e culturalmente construída, a noção de cor também deve ser problematizada. Em seu sentido usual, a cor é empregada para designar a classificação racial dos sujeitos, sem, no entanto, se

comprometer com a “raça” em si. Entretanto, essa perspectiva peca por tentar compreender cor como um fenômeno natural, alimentando a falsa suposição de que “a aparência física e os traços fenotípicos são fatos objetivos, biológicos, e neutros com referência aos valores que orientam a nossa percepção” (Guimarães, 2009, p. 46). Ora, nunca é demais reforçar que “toda percepção é uma percepção orientada e informada” (Petruccelli, 2013, não paginado), isto é, a compreensão do que seriam essas “cores” se torna possível tão somente na existência de um número de outros referenciais: analisar o que significa pertencer a uma cor “branca”, “preta” ou “amarela” remete a uma ideologia que opera por trás dessas categorias, conferindo-lhes sentido; logo, o conceito de cor inevitavelmente evoca a noção de raça. Daí decorre que cor é raça. Ou, como os teóricos das relações raciais preferem afirmar, a cor é uma metáfora da raça, isto é, uma categoria acionada para demarcar diferenças e desigualdade raciais (Araújo, 1987).

Por se tratar de uma UMEI vinculada a uma escola que há 15 anos desenvolve um projeto voltado às questões raciais, intitulado de “Mama África”, é interessante indagar por que em todos esses anos, o trabalho realizado em torno da questão racial apesar de substancial, não conseguiu demover os lugares reservados à noção de cor e de raça, ainda socialmente arraigados na sociedade contemporânea? Apesar de não constituir objeto da pesquisa, essa questão tangenciou o nosso olhar, pois, ao verificar as fichas de matrículas foi necessário voltar o olhar mais de uma vez para certificarmos de que, em algumas fichas, não havia nenhuma observação ou registro sobre tal questão, pois do ponto de vista de nossa própria observação, ao interagir com meninas e meninos dessa escola, era facilmente possível a afirmação de que tratavam-se de crianças negras, contudo, em muitos casos, os familiares buscavam “embranquecê-las”, declarando-as como pardas ou brancas.

No entanto, dentro do quadro de desigualdades sociais que perdurou no Brasil, as relações raciais influenciam a vida dos cidadãos, explicando a expressão de disparidades sociais a partir de um estatuto próprio. De tal maneira que nem precisa se conjugar com outras categorias tais como renda, região, nacionalidade ou outras variáveis para que salte aos olhos as diferenças entre brancos e negros. Assim, pelas expressões de racismo posto na sociedade, essa forma de “enxergar” a criança pode apresentar outras interpretações que não se encaixa apenas ao fato de querer marcar “X” ou não numa ficha de matrícula. Para todo efeito, esse é um dado que reflete uma dada realidade.

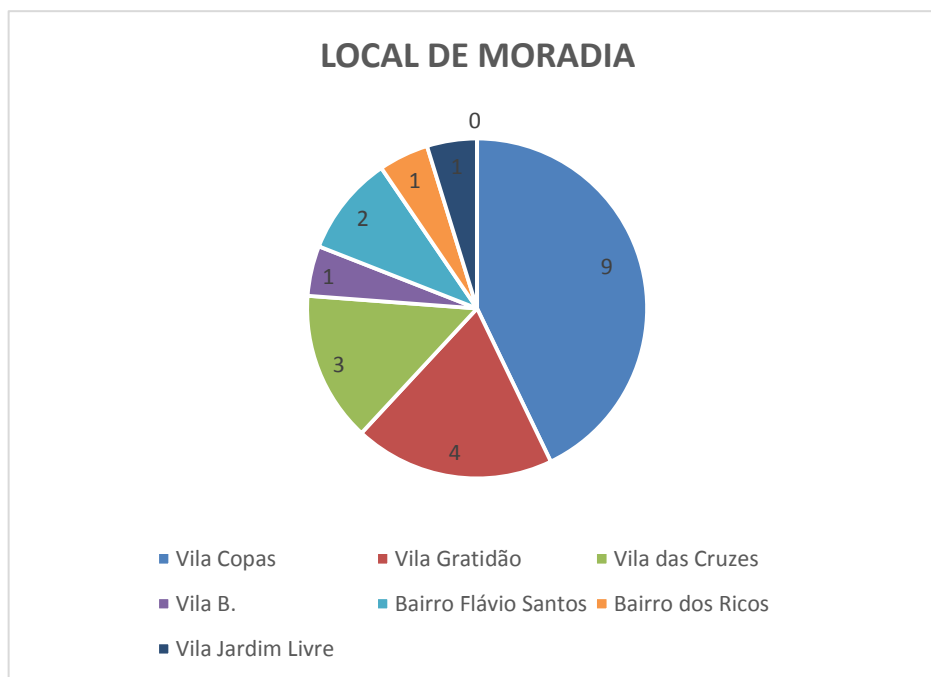
Outra categoria que demarca as relações humanas concentra-se nos territórios de residência das pessoas. Ainda que haja, nos dias atuais, de certa maneira, uma mistura de classes sociais habitando territórios contíguos, há, por outro lado, demarcações que estigmatizam e segregam, contribuindo, dessa maneira, para enquadrar as pessoas de acordo com as suas posses e locais de moradia. Em função de a Escola Bartolomeu Campos de Queirós se localizar em uma Vila, conforme enfatizado, de baixo Índice de Desenvolvimento



Humano (IDH), as fichas de matrículas analisadas apontam algumas peculiaridades que merecem ser destacadas, conforme dados analisados abaixo:

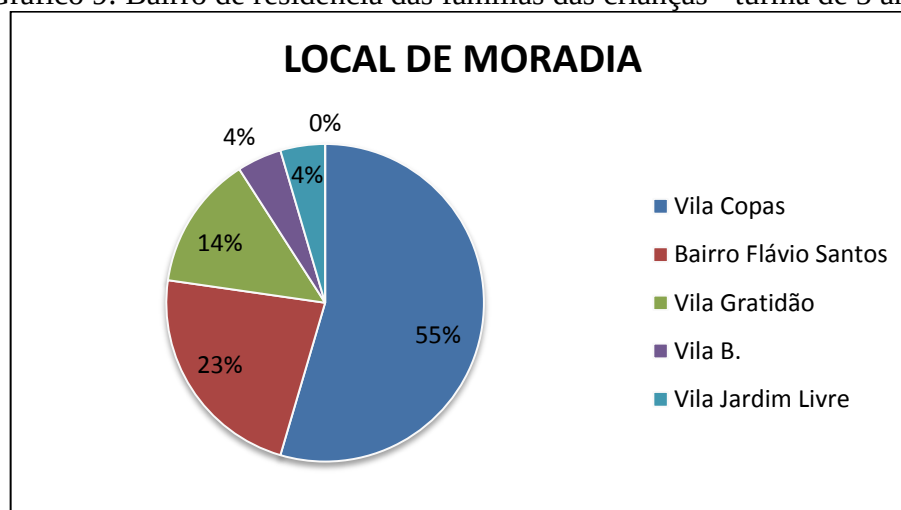
**Local de residência:**

*Gráfico 8: Bairro de residência das famílias das crianças - turma de 4 anos*



Fonte: levantamento realizado pelo autor

*Gráfico 9: Bairro de residência das famílias das crianças - turma de 5 anos*



Fonte: levantamento realizado pelo autor

Em relação ao endereço de residência, das 41 fichas analisadas, 68% das famílias declararam morar na Vila Copasa e Vila Gratição, no mesmo território onde se localiza a Escola Bartolomeu Campos de Queirós, 19,5% em dois bairros (Bairro Flávio dos Santos e Bairro dos Ricos.), as demais crianças na Vila Bom Retiro., Vila Jardim Livre e Vila das

Cruzes. Portanto, mais de 80% das crianças moravam nas vilas próximas da escola. Nas fichas constavam ainda que muitas crianças moravam apenas com a mãe, nas casas dos avós ou em casas cedidas por parentes. 37% dessas famílias, mesmo morando nas vilas, afirmaram pagar aluguel e 45% moravam em casa própria. Os dados sugerem as dificuldades enfrentadas pelas famílias em relação à moradia.

Sobre esse território, o relatório descritivo da análise dos resultados produzido pela PUC-Minas, em 2011, afirma que “os aspectos construtivos e a condição atual dos imóveis no momento do diagnóstico, em 136 casas, o que corresponde a 14% dos imóveis visitados, os moradores consideraram a existência do risco de desabamento” (Relatório PUC-MG. 2016/2017). Ou seja, após a visita a 1.057 famílias, das três principais vilas da região, esse diagnóstico constata um número excessivo de pessoas morando em condições pouco seguras.

Já em 2017, foram aplicados 685 questionários nessas mesmas comunidades e o resultado da pesquisa aponta que “53% das pessoas consideram suas moradias boas. Em seguida estão os grupos que consideram suas moradias ótimas [22%] e regulares [19%], o restante da amostragem ficou dividido entre respostas não informadas [2%] e os grupos ruins [3%] e péssimos [2%]” (Relatório PUC-MG. 2016/2017). Segundo esse mesmo diagnóstico, apesar da vulnerabilidade social presente na região (os níveis de vulnerabilidade oscilam no território analisado, em partes maiores e em outras menores), a maior parte dessas pessoas tem boa ou ótima percepção de suas moradias.

### ***Idade dos pais:***

Nas fichas analisadas, o dado mais relevante é a ausência de informações sobre os pais (homens) das crianças. Em alguns casos, há a informação de que a criança mora com a mãe e, no geral, com pouca ou nenhuma informação sobre o pai. Dessa maneira, das 41 crianças não se tem a idade de 21 pais, o que equivale a um pouco mais da metade. A idade dos demais oscila entre 21 a 50 anos de idade.

Quadro 19: Idade dos pais das crianças

| Faixa etária                | Turma de 4 anos |     | Turma de 5 anos |     |
|-----------------------------|-----------------|-----|-----------------|-----|
|                             | Pai             | Mãe | Pai             | Mãe |
| Entre 15 e 20 anos de idade | 0               | 1   | 0               | 3   |
| Entre 21 e 25 anos de idade | 3               | 6   | 0               | 3   |
| Entre 26 e 30 anos de idade | 4               | 3   | 3               | 6   |
| Entre 31 e 40 anos de idade | 3               | 6   | 4               | 6   |
| Entre 40 e 50 anos de idade | 2               | 2   | 1               | 1   |
| Não declarado               | 7               | 3   | 14              | 3   |

Fonte: levantamento realizado pelo autor

Chama-nos a atenção a ausência da idade de 06 mães, quando de maneira geral, as mães são as principais responsáveis pelas crianças. A maior concentração de idades dessas mães está entre 21 a 40 anos. No entanto, há 04 crianças com mães muito jovens, com idade entre 15 a 20 anos, o que sugere que tiveram os filhos ainda em idade bem precoce. No relatório diagnóstico da PUC-MG, das 714 respostas sobre os maiores problemas enfrentados pela família, 1,7% dessas respostas mencionaram a gravidez não planejada. (Relatório PUC-MG-2016/2017)

### **Escolaridade dos pais**

As fichas analisadas não apresentam a escolaridade de 24 pais das crianças. Ou seja, mais da metade. Não há caso de mães ou pais que estivesse cursando ou que tivesse concluído o curso superior e apenas 05 pais declaram ter o Ensino Médio completo. Destaca-se aqui o grande número de mães que não concluíram o Ensino Fundamental, em vários casos, constam nas referidas fichas a informação de que essas mulheres pararam de estudar nos primeiros anos do Ensino Fundamental. A escolaridade das mulheres que completaram o Ensino Médio é o dobro da dos homens e, de modo contrário, o número de mulheres que não completou o ensino fundamental é também o dobro do número de homens.

Quadro 20: Escolaridade dos pais das crianças

| Nível de escolaridade         | Turma de 4 anos |            | Turma de 5 anos |            |
|-------------------------------|-----------------|------------|-----------------|------------|
| Parentesco                    | <b>Pai</b>      | <b>Mãe</b> | <b>Pai</b>      | <b>Mãe</b> |
| Ensino Fundamental incompleto | 3               | 7          | 2               | 6          |
| Ensino Fundamental completo   | 2               | 3          | 2               | 2          |
| Ensino médio incompleto       | 3               | 4          | 1               | 5          |
| Ensino médio completo         | 3               | 1          | 2               | 6          |
| Ensino superior               | 0               | 0          | 0               | 0          |
| Não declarado                 | 9               | 2          | 15              | 3          |

Fonte: levantamento realizado pelo autor

No relatório diagnóstico da PUC-MG, que procurou analisar a questão da escolaridade dos moradores das três principais vilas da região, obteve-se a seguinte constatação: apenas 28% de toda a comunidade afirmou que está estudando. Outros 71% declararam que atualmente não estão estudando e, dentre eles, aproximadamente 50 pessoas ainda se encontram em idade escolar, isto é, de 7 a 18 anos.

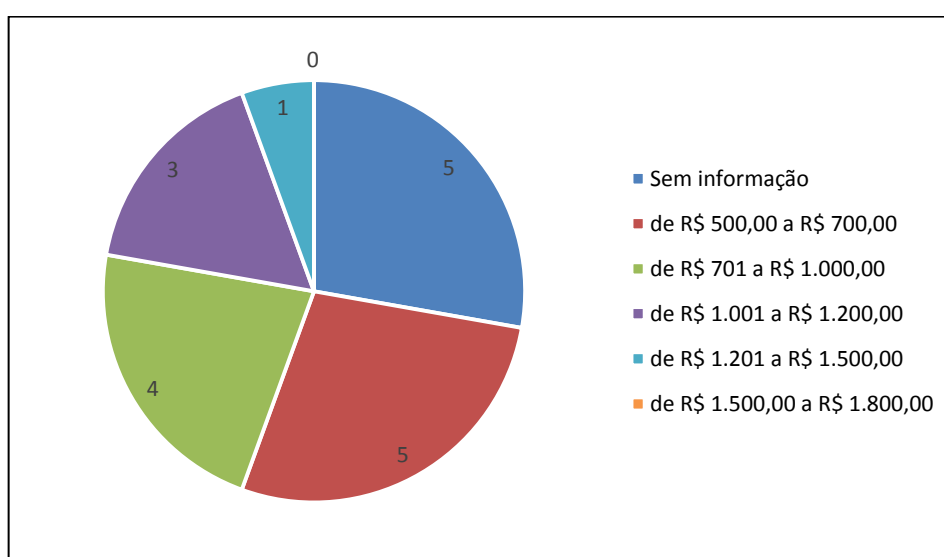
### **Renda familiar:**

As fichas analisadas informam o seguinte quadro em relação à renda familiar: das 41 crianças, 09 famílias não informaram a renda familiar; 08 famílias apresentam renda entre R\$

500,00 e R\$ 700,00, 18 declararam renda familiar entre R\$ 701,00 a R\$ 1.000,00. 05 famílias afirmaram que a renda está entre R\$ 1.001,00 e R\$ 1.200,00 e apenas 05 famílias declararam que a renda ultrapassa o valor de R\$ 1.201,00.

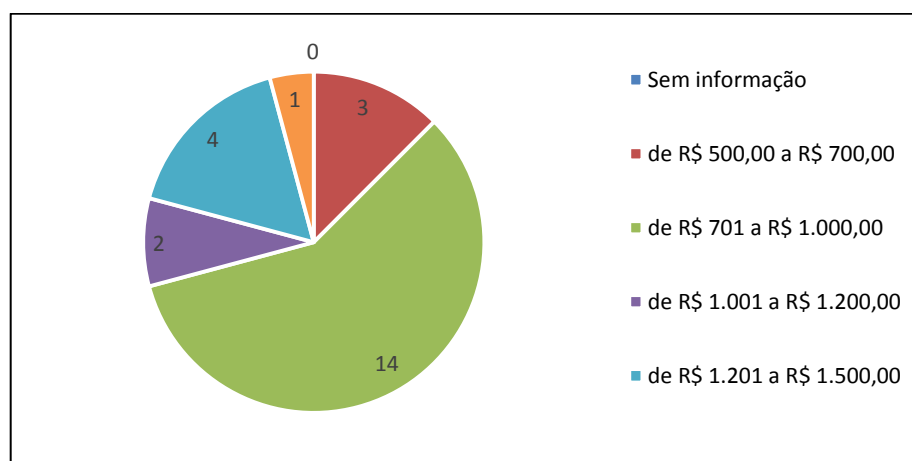
Como referência tem-se o valor do salário mínimo que, no período da informação, ano de 2016, era de R\$ 880,00. Ou seja, das 41 famílias, mais da metade, em torno de 26, apresentaram uma renda próxima de um salário mínimo e 10 famílias declararam ter uma renda acima de um salário mínimo.

Gráfico 10: Renda familiar – turma de 4 anos



Fonte: levantamento realizado pelo autor

Gráfico 11: renda familiar – turma de 5 anos



Fonte: levantamento realizado pelo autor

Já no diagnóstico realizado pela PUC-MG, de acordo com os 573 questionários aplicados aos moradores das três principais vilas da região, obteve-se 2073 respostas sobre os dados socioeconômicos dos moradores, com os seguintes percentuais:

Sobre a situação ocupacional dos moradores, encontramos um universo de respostas muito diverso. Temos que 21% destes são empregados com carteira assinada, seguidos por 18% de estudantes e outros 14% que estão atualmente desempregados, isto é, tem buscado por emprego, porém não o encontram. 9% são aposentados ou recebem pensão, outros 6% são autônomos, isto é possuem próprio negócio ou trabalham por si próprios. 5% são do lar e outros 5% fazem bico. Os desocupados, conjunto que se soma em 5% da comunidade, são aqueles que não estão atualmente empregados, mas também não estão à procura de emprego. 2% alegam que fazem bico/são freelancers: 2% são empregos sem carteira assinada; 2% trabalham como diarista; 2% são proprietários do próprio estabelecimento; apenas 1% são (sic) funcionários públicos; 7% não informaram sua ocupação; e por fim, 3% do universo de respostas efetivas não se aplica pois ainda não atingiram a idade escolar e, portanto, não trabalham (Relatório PUC-MG – 2016/2017).

De acordo com esse diagnóstico realizado pela PUC-MG, dos 573 questionários respondidos pelos moradores das três vilas pesquisadas, incluindo a vila onde se localiza a Escola Bartolomeu Campos de Queirós, há três principais despesas do núcleo familiar, nesse quesito, obteve-se um total de 1529 respostas, sendo que o gasto com alimentação foi o que mais apareceu, esse gasto foi citado por 73% das famílias. Os gastos com luz e água aparecem logo em seguida, sendo citados por 66% e 65%, respectivamente, das entrevistas. Em seguida os demais gastos são com telefone (11%), remédio e outras despesas com saúde (11%) e gás (11%). As outras despesas (internet, contas diversas, vestuário, tv por assinatura, educação, gastos com automóveis, transporte, gastos com limpeza e higiene, gastos com filhos, construção civil/manutenção, pensão e não informado), neste questionário, não chegam a 10% (Relatório PUC-MG – 2016/2017).

### ***Número de pessoas na casa***

Quadro 21: Número de familiares que residem junto às crianças

| Quantidade de entes residindo juntos (com exceção da criança) | Turma de 4 anos | Turma de 5 anos |
|---------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------|
| Apenas 2                                                      | 1               | 0               |
| De 3 a 4 pessoas                                              | 4               | 12              |
| De 5 a 6 pessoas                                              | 7               | 8               |
| De 6 a 10 pessoas                                             | 2               | 1               |
| Acima de 10 pessoas                                           | 1               | 0               |
| Não informado                                                 | 4               | 1               |

Fonte: levantamento realizado pelo autor

A declaração nas fichas de matrículas sobre o número de moradores nas residências das crianças aparece da seguinte maneira: apenas uma família declarou que a criança mora apenas com o responsável; 31 crianças residem com 3 a 6 pessoas na mesma casa e apenas uma família declarou ter mais de 10 pessoas morando na mesma casa.

### **Escolha dos nomes das crianças:**

Após as explicações sobre a ética na pesquisa, solicitei as crianças para escolherem os nomes com os quais seriam identificadas na pesquisa. As crianças da turma de 04 anos de idade tiveram mais dificuldade para compreender a dinâmica, no entanto, com a ajuda do professor José – após ele próprio escolher como seria nomeado na pesquisa – foi possível registrar os nomes das crianças<sup>82</sup>. Muitas crianças escolheram nomes de super-heróis, a relação geral dos nomes são os seguintes: Gil, Flash, Rômulo, Patrícia, Benício, Felipe, Miguel, Fernanda, Sofia, Batman, Cristina, Alessandra, Felipe II, Michael Jackson, Homem Aranha, Conrado e Lorenzo.

Na turma das crianças de 5 anos de idade, a escolha dos nomes foram os seguintes: Bia, Paulista, Nati, Lucas, Vitória, Kauane, Isabele, Davi, Otávio, Artur, Luiz, Gabriel, Iasmin, Maria Joaquina, Gabriela, Mariana, Maria Vitória, Paulo, Júnior, Rafa, Joana e Lucas.

### **3.4.Considerações sobre os profissionais das turmas pesquisadas na Escola Bartolomeu Campos de Queirós**

Durante o período de observação nessas duas turmas, além de minha própria inserção e interação com crianças e adultos, foi possível observar, dialogar e procurar entender os diferentes sujeitos adultos que participavam, cotidianamente, da vida escolar das 41 crianças participantes da pesquisa. Por meio das observações, interações e diálogos, apresentarei, abaixo, os 04 adultos que estiveram mais vinculados às crianças no período de observação. Esses sujeitos são: o professor José; Amanda e Paula<sup>83</sup> (professoras-referências) e Maria Auxiliadora, que atuava como auxiliar de apoio à inclusão.

A interlocução com esses sujeitos ocorreu a partir de conversas preliminares com a vice-diretora e com a coordenadora da instituição. Após tudo acertado, a coordenadora

<sup>82</sup> Essa escolha não levou em conta a grafia dos nomes. Assim, optamos pela grafia mais simples.

<sup>83</sup> As professoras Amanda e Paula não quiseram escolher os pseudônimos para a pesquisa. Assim, conforme recomendado pelo Comitê de Ética na Pesquisa, afim de resguardar as identidades de ambas, o pesquisador, de modo aleatório, escolheu os dois nomes. Já a professora Fernanda não se opôs e ela própria escolheu esse nome.

afirmou não ter conseguido explicar os procedimentos da pesquisa para as três professoras (Amanda, Paula e Fernanda<sup>84</sup>) e que, somente o professor José tinha maior compreensão da metodologia da pesquisa. Marcamos, então, uma conversa coletiva na perspectiva de tirar todas as dúvidas.

Nessa conversa, expliquei todos os procedimentos e, detalhadamente, os objetivos da pesquisa, afirmando que não iria executar nada que contrariasse o interesse da UMEI e que o foco da pesquisa [até aquele momento] era compreender os sentidos e os significados atribuídos pelas crianças à presença de um professor do sexo masculino na instituição, no entanto, o campo de pesquisa apontava para a necessidade de acompanhar as crianças em outros tempos e espaços. Para tanto, seria realizada, em breve, uma reunião com os pais e/ou responsáveis pelas crianças das duas turmas<sup>85</sup> e que tudo era passível de entendimento. Expliquei que se fosse necessário e se elas se sentissem incomodadas, poderíamos tentar fazer de outra maneira. A coordenadora reiterou a necessidade de ter o entendimento pleno das questões para evitar problemas de qualquer natureza, pois, em suas palavras *“se um pai te ver aqui, vai querer saber do que se trata”*. Além disso, reiterou, *“sua presença, não apenas a sua, está desfocando as crianças e é preciso fazer os combinados para que isso não ocorra”*. (Notas do caderno de campo, 03 de maio de 2016).

A partir dessa conversa e, por já ter feito pesquisa anterior sobre a presença de homens na educação infantil (RAMOS, 2011), sugeri à coordenadora que fizéssemos uma conversa com todo o coletivo da instituição (ou com os educadores do turno da tarde), no período de formação dos professores, com a presença do professor José e demais trabalhadoras da UMEI para tratar desse assunto, no entanto, essa proposta foi refutada pois, de acordo com a coordenadora, em função de *“essa questão não interessa a todo o grupo, mas apenas a um grupo bastante restrito”*. Abaixo, breve descrição dos quatro educadores:

Conforme anunciado, o objetivo geral e inicial consistia em “perceber e analisar os sentidos e os significados apropriados por crianças de cinco anos de idade, brasileiras e colombianas, sobre a atuação de homens na docência da educação infantil em instituições públicas de educação e de cuidado”, entretanto, dadas as condições objetivas no início da investigação, as mudanças foram ocorrendo no processo de entrada no campo de pesquisa,

---

<sup>84</sup> A professora Fernanda fazia rodízio em várias turmas, por quinze minutos, para que as professoras referências pudessem fazer o horário do café.

<sup>85</sup> Essa reunião foi realizada em abril e contou com a participação de 85% dos pais e/ou responsáveis das crianças das duas turmas. Além de explicar o porquê de minha presença na instituição, esclarecemos várias questões da pesquisa, tiramos dúvidas e muitos dos presentes assinaram o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido.

ratificando desta maneira o que afirmam Green, Dixon e Zaharlick (2005),

A etnografia não é um processo linear que comumente é associado a outras formas de pesquisa educacional nas quais todas as decisões sobre o estudo são feitas antes do início da coleta de dados e a análise não é iniciada até que todos os dados tenham sido coletados. Pelo contrário, a etnografia é um processo dinâmico, que envolve uma abordagem iterativa-responsiva<sup>86</sup> de pesquisa, uma disposição reflexiva e um processo analítico recursivo. Nesse processo, questões são propostas, redefinidas e revisadas e decisões sobre entrada em novos espaços e acesso a determinados grupos, assim como coletas de dados e análises, são feitas à medida que novas questões e temas emergem in situ e demandam atenção (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.48).

Ao buscar outro espaço, diferente daquele indicado pela Secretaria Municipal de Educação, foi necessário considerar alguns fatores que tornariam factível a pesquisa: a existência de um professor do sexo masculino atuando nas turmas de crianças da pré-escola (4 e 5 anos de idade), facilidade de acesso à instituição, considerando o meu deslocamento entre a mesma e o meu local de trabalho e, principalmente, disposição desse docente em permitir a execução da pesquisa.

Deste modo, ao deparar com o professor José, atuando exatamente em uma UMEI contígua à minha escola de lotação, parte dos problemas estavam resolvidos. Já na primeira conversa, esse professor foi bastante receptivo e aceitou fazer parte da pesquisa proposta. No início de março de 2016, iniciei a observação participante nas turmas em que José atuava. Em princípio, a proposta era realizar a pesquisa apenas com as crianças de 05 (cinco) anos de idade, entretanto, logo no primeiro dia, fui recepcionado de uma forma extremamente calorosa pelas crianças de 04 (quatro) anos de idade, onde o professor se encontrava naquele horário que me receberam com abraços e beijos. Essa forma de recepção e a breve conversa que tive com essas crianças representaram bons motivos para realizar a pesquisa nas duas turmas de crianças que o referido professor trabalhava como apoio.

Em meio a muito barulho, pois não havia espaço para realizar a entrevista, em meados de junho, de 2016, conversei com José sobre algumas questões. Iniciei pedindo desculpas por avaliar que, assim como alegaram as professoras Amanda e Paula, eu poderia estar incomodando os trabalhos desenvolvidos por ele também. Entretanto, ao contrário das

---

<sup>86</sup> Cabe ressaltar os dilemas em torno do conteúdo das traduções: esse par de palavras (iterativa-responsiva, grafada na tradução original como interativa-responsiva) foi, ao longo da escrita, utilizada como na tradução do referido texto; contudo, em conversa da orientadora da pesquisa, Maria de Fátima Cardoso Gomes, com uma das autoras, descobriu-se que a grafia correta é iterativa-responsiva. A diferença, neste caso, não é pequena, pois Interativo, grafado com IN, refere-se ao que interage ou a uma ação mútua; enquanto a palavra Iterativo, grafada apenas com I, relaciona-se à repetição (<https://www.ime.usp.br/~pf/algoritmos/> - acesso em 03/09/2018); ou seja, como utilizado pelas autoras, relaciona-se ao que se repete dentro de um ciclo maior de eventos.



professoras, José disse que não havia incômodo e que a minha presença até contribuía bastante.

### **O professor José:**

O professor José, à época, tinha 62 anos de idade e aparência saudável, apesar de beber e fumar de vez em quando. Em suas palavras: *“quando eu assumi [o cargo de educador], eu fumava, mas nenhuma criança me via fumar. Eu não fumava na região da UMEI”*.

Inicialmente, fez curso de publicidade, no Rio de Janeiro, sua cidade natal, numa faculdade que apresentava muitos problemas. Depois, cursou teatro, cinema, direção teatral e de tv, desenho mecânico, marcenaria. Disse gostar de ocupar o tempo com os estudos. Em Barra Mansa/R.J., teve uma agência de publicidade, comunicação e marketing. Entretanto, entrou um primo no negócio e tudo começou a dar errado: *“após levar um ‘golpe’, precisei vender todos os meus equipamentos. Fiquei no zero. Meu primo sumiu com o dinheiro e tive que vender tudo o que eu tinha”*. Veio para Belo Horizonte quando a filha tinha um mês de nascida. Morou primeiramente em Nova Esperança, no Sul de Minas. Em seguida, montou um jornal e depois, a Publisul, empresa que fazia letreiros luminosos, faixas, banner.

Ao chegar à capital mineira, em busca de melhores condições de vida, de acordo com José, foi necessário andar muito a pé, à procura do que fazer e como a filha estudava em uma escola municipal, iniciou prestando serviços voluntários nessa escola e em seguida, por não ter mais nada o que fazer, começou a trabalhar de faxineiro, recebendo pouco mais que o salário mínimo, por mês. Passou a prestar serviços em uma UMEI vinculada a essa escola. De faxineiro, para serviços gerais e de serviços gerais passou a ocupar o cargo de artífice. Trabalhou dez anos nesta escola/UMEI. Neste período, ele afirmou, *“gostava de interagir com as crianças e daí, passei a me interessar pelo setor da educação”*. Assim, iniciou o curso de magistério em uma escola localizada nas proximidades de sua residência. Em seguida, por meio de uma graduação à distância, fez Pedagogia que, para ele, *“o curso de EAD depende é do aluno. Faculdade à distância, só depende dos alunos!”*. Ao finalizar esse curso, ingressou na Rede Municipal de Belo Horizonte, como educador, em 2015. Portanto, havia trabalhado apenas 01 (um) ano, antes do início dessa pesquisa.

Como até o momento da entrevista eu ainda avaliava que a pesquisa teria o formato inicial: *“A presença de homens na educação infantil, na perspectiva de crianças brasileiras e*

colombianas”, buscava entender essa presença em uma área quase exclusivamente ocupada por professoras. Ele me conta então que: *“fui tentar estágio em uma escola particular, no município de Contagem. A diretora me recebeu e em menos de dez minutos, ela me disse: - você me desculpa, mas se você fosse pelo menos um pouco afeminado, eu até podia te oferecer o estágio, mas sendo homem, fica difícil”*.

Essa é uma forma, no mínimo, inusitada de conceber a inserção de professores do sexo masculino na educação infantil. Exigir que o professor tenha uma aparência afeminada para o exercício do estágio na docência em educação infantil é bastante incomum, excludente e denota uma atitude preconceituosa. Em pesquisa de mestrado (RAMOS, 2011), apesar de não constar fatos parecidos com esse relatado por José, ao investigar os professores do sexo masculino que atuavam, em 2010, na educação infantil do município de Belo Horizonte, foi possível constatar inúmeros atravessamentos de gênero no exercício da profissão, conforme resenha produzida por Santos (2017), do livro “Gênero na educação infantil: relações (im)prováveis para professores homens”:

Joaquim, com muita sagacidade, percebeu que existem pontos em comum na inserção dos professores homens, apesar de estes três docentes passarem por processos completamente distintos de investidura no cargo, o que também ocorreu em três contextos bem diferentes. Assim, para além do estágio probatório – intrínseco ao serviço público – os professores do sexo masculino passam também, por outro estágio: o período ‘comprobatório’ – tempo de atuação no qual precisam provar que, além de possuírem habilidades para cuidar e educar as crianças, são sujeitos idôneos, de sexualidade ilibada e que, portanto, não oferecem riscos à integridade física e sexual de meninos e meninas (SANTOS, 2017).

José também trabalhou com algumas turmas de magistério. Passou no concurso no Estado como Assistente Técnico em Educação (ATE). Quando assumiu na Rede Municipal, veio primeiro conhecer a escola e como esta localizava-se nas proximidades de sua casa, assumiu o cargo na Escola Bartolomeu Campos de Queirós. Ainda nesta perspectiva de gênero, durante nossa conversa, ele dá o seguinte depoimento:

Aqui, fui muito bem recebido. Todos me receberam muito bem, apenas uma pessoa, não vou falar no nome, só em uma que me olha assim meio esquisitinho... essa pessoa não me engoliu. A relação com todos é muito amistosa. Com essa pessoa... eu a cumprimento sempre que a vejo. O fato de ser homem, parece que elas querem ter um outro tipo de tratamento. Me trata melhor que sou do mesmo sexo que vocês... alguma coisa assim. Você sente que tem um climazinho, mas que não afeta nada. Não chega a 3% (três por cento). O território é feminino e chegou um intruso. A coordenação e a [vice]direção é 100% (cem por cento) e me ajudam em tudo e sempre estamos reunidos (Entrevista concedida em 15 de junho de 2016).

Apesar do referido depoimento, ao longo do processo, José explicitou algumas contradições. Por exemplo, alterou, gradativamente, o horário de permanência e de atividades nas turmas sem comunicar à coordenação ou à vice direção e afirmou ainda que a instituição apenas iniciou a discussão sobre rotina por pressão da Secretaria Municipal de Educação. Do contrário, não se discutiria. Portanto, essas questões ajudam a dimensionar o controle regulado pela gestão da Escola Bartolomeu Campos de Queirós e modos implícitos de resistência também por parte dos adultos.

José afirmou estar feliz com o trabalho de educador. Para ele, após a experiência na outra escola, como faxineiro, porteiro e artífice, *“agora, não sou mais coadjuvante, sou o ator principal no processo de formação das crianças”*. No entanto, para José, o mau comportamento das crianças ainda impera na escola e, dessa maneira, ele alegou ter feito pesquisa sobre comportamentos humanos e que a pesquisa dele tinha a ver com as formas de corrigir os desordeiros.

José afirmou ainda que:

Ao olhar para o hoje, ser só professor da educação infantil não satisfaz o ego de ninguém. A não ser que a pessoa queira ganhar alguma coisa para trabalhar quatro horas e meia por dia. O meu objetivo é fazer mestrado e doutorado. Quero ter a minha escola da maneira que eu sonho, de educação infantil, da maneira que deve ser, com tudo para formar o cidadão. Não só isso não, tenho capacidade e vontade... e vou. Tenho passos gigantescos para ir além disso. (Entrevista concedida em 15 de junho de 2016).

Prosseguindo com a entrevista eu pergunto sobre como se dá a relação com o corpo das crianças. O professor José é categórico: aqui, eles *não* permitem fazer esse tipo de trabalho, por causa da localidade. *“Eles [coordenação e vice direção] acham que se um pai ver eu mexendo com a criança, vai interpretar mal e pode haver alguns equívocos por pessoas daqui, já que são muito violentos. Por causa da área. Mais por prevenção”*. No entanto, ele acredita que a escola deveria se sobrepôr a esse tipo de pensamento, pois a escola está acima da sociedade ou da área social onde se localiza. Ela tem condição de formar a própria família. Enquanto conversamos, algumas crianças se acercam do professor José para beijá-lo. Então, ele comenta:

Esse assédio das crianças, essa proximidade, esse apego e boa relação com os alunos deve-se ao local em que a escola está. Na maioria das famílias falta o pai. Por estar localizada numa comunidade muito carente e vulnerável, quem morre primeiro? É o pai. Ou está preso. As crianças perdem isso na casa deles, eles transferem para o professor como referência, transferem para o professor... esse carinho... crianças se aproximam e me beijam. E penso assim: essa proximidade, esses afetos, essa carência tem a ver com a ausência da figura masculina na família. Eles têm essa necessidade... com as professoras não são assim, não tem isso. São mais reticentes em abraçar e

demonstrar carinho e afeto... com a figura masculina, eles transferem isso para a gente. Falta aqui, mas encontrei ali. Isso é gratificante! Acho poucas professoras aqui notam ou observam isso (Entrevista do dia 15 de junho de 2016).

Assim como assinalou a direção da escola sobre a não viabilidade de o professor dar banho nas crianças do berçário, alegando que a família pode se contrapor ao fato de um profissional do sexo masculino executar esta atividade, pois “trata-se de uma comunidade violenta”, o professor também reforça outros estigmas, como por exemplo, o fato de no interior dessa comunidade violenta, haver crianças carentes. E vai além, pois para ele, essa carência das crianças se deve à ausência da figura masculina que, no geral, morre cedo ou são homens que estão presos. Dessa maneira, na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, a comunidade representa ao mesmo tempo, a causa e a justificativa para muitas interdições que nela ocorrem. No entanto, o professor, ao mesmo tempo, refuta a ideia de uma escola acomodada e “quadrada”, pois por intermédio de seus profissionais, em especial das pessoas que se ocupam dos cargos de gestão, a escola tem todas as condições para contribuir com a formação da comunidade, de modo geral. Ao ser indagado, em entrevista, sobre o motivo de não poder dar banho nas crianças de 02 (dois) anos, onde também exerce a função de professor de apoio, ele afirma que:

A escola sendo uma instituição de formação do cidadão, até a família pode ser formada mediante isso. Nós temos agora um professor do sexo masculino, [ele] vai fazer as mesmas coisas que as pessoas do sexo feminino fazem. Ele tem formação para isso... e é coisa que ele sabe fazer. Faço até melhor que... lá eu fazia... quando eu dou banho nas crianças, converso com as crianças, massageio, conversava... coisas que aqui eles não fazem... aqui, eles sapecam um banhozinho porque tem que dar o banho! Coisa que incomoda... dar banho numa criança é uma coisa que incomoda, eles não gostam... e para mim, é coisa que fazia com prazer. (Entrevista do dia 15 de junho de 2016).

Para o professor José, deixar as crianças isoladas, sem acesso ao parquinho representa uma forma de educá-las para o próprio bem, pois, segundo o docente “a partir do momento que sofre um isolamento, eles começam a questionar o porquê daquele isolamento. Eu jamais falo que está de castigo... não existe castigo, ele está isolado do resto da turma! Aí, eu explico porque eu estou deixando”. Nesta mesma entrevista, ele relata que o castigo é gradativo: “[a criança] vai ficar quatro minutos, se sair do lugar, vou aumentar mais dois, se sair do lugar mais uma vez, aumento mais dois, ao invés de quatro, vão ser oito [minutos]!”.

O professor José permaneceu na Escola Bartolomeu Campos de Queirós até o final de setembro de 2016, quando foi convocado para assumir um cargo técnico na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e, em função de incompatibilidade de horário de trabalho, seguiu “emprestado” para outra UMEI.

### **A professora Amanda – professora referência da turma de crianças de 05 (cinco) anos de idade**

Formada em Magistério, em nível médio e graduada em Psicologia no ano de 2014, a professora Amanda possui pós-graduação, *lato sensu*, em Neuropsicologia e apesar de ter passado por duas vezes no vestibular de Pedagogia, resolveu não fazer esse curso por achar a grade curricular muito parecida com a do Magistério. Profissionalmente, iniciou no magistério em 1996 e na Rede Municipal de Belo Horizonte apenas em 2011. Afirma ter trabalhado com muitas turmas, mas que esse ano (2016) está muito difícil. Amanda, afirma que pequenos intervalos de tempo fazem muita diferença na vida das crianças. *“Elas entram de férias em julho e voltam em agosto de outra maneira”*.

Quando tinha 15 (quinze) anos de idade, os pais se separaram e na condição de irmã mais velha, precisou ajudar a mãe e os onze irmãos. Fazer curso superior serviu de incentivo para os demais irmãos que, assim como ela, quiseram ingressar numa universidade.

Já atuou com crianças, adolescentes e adultos e em lugares muito inóspitos. Em um desses lugares, *“chegava uma hora da tarde e tinha gangues fazendo reunião de tráfico na porta da escola, mas a diretora sempre dava jeito!”*, diz em alusão às dificuldades com o magistério.

Sobre a turma das crianças de 05 (cinco) anos de idade, afirma tratar de meninas e meninos difíceis, pois as crianças já tiveram muitos professores. Sentiu resistência dos familiares das crianças quando chegou para trabalhar com a turma. Eles diziam: *“nossa! Outra professora!”*. No entanto, com o tempo, conquistou o respeito das famílias. Para lidar com a turma, Amanda afirma que é necessário ser, ao mesmo tempo, dura e afetiva. Só assim, se conquista a criança. Para Amanda, a sua formação em Psicologia ajuda demais. Quanto à disciplina das crianças, ela traduziu em poucas palavras o que ocorre na sala de referência dessas crianças: *“não pode deixá-las muito soltas e nem ser apenas autoritária”*.

Por ter em foco a questão inicial de pesquisa, indago de Amanda sobre as diferenças entre a atuação de homens e de mulheres na docência. Para ela,

Muda é o tipo de experiência, já trabalhei com várias idades e tenho uma visão mais generalizada. Independente de ser homem ou mulher. A figura do homem é mais bem recebida. É como se os meninos quisessem competir com o professor na adolescência e isso não ocorre na educação infantil. Na esfera de poder, não há competição com as crianças na educação infantil. Vou aproveitar que esse professor é amoroso... A mãe é a figura que mais pune. Eles [as crianças] fazem coisas com vocês [homens] que nunca tentam fazer com a gente, inclusive, conversar. Algumas atitudes eles [as crianças] só têm com vocês. No entanto, eles [as crianças] tocam muito a gente. Não ligam onde põem a mão! Para chamar atenção, falar alguma coisa, fazer uma fofoca, eles tocam para comunicar. Têm necessidade de falar e tocar ao

mesmo tempo e não conseguem verbalizar sem tocar. O toque está ligado à comunicação. De alguma forma, eles têm que tocar. (Entrevista produzida em julho de 2016).

Em seu ponto de vista, quando o docente tem mais controle sobre a turma, as crianças também demonstram mais respeito, pois ao mesmo tempo que você [a professora] precisa ter o controle, tem de ser afetuosa para conquistar a criança. Não há nenhuma diferença entre ser professor ou professora. O que faz, efetivamente, a diferença é a experiência. No entanto, o professor do sexo masculino tem melhor receptividade por parte das crianças. Amanda explica que aquela competição, tão comum, na adolescência, não ocorre na educação infantil. Ao contrário, as crianças querem tirar o máximo proveito do afeto do professor, pois, no geral, eles são afetuosos e expressam isso corporalmente. Para Amanda, *“o fato de a mãe ser mais punitiva, as crianças fazem com vocês [homens] o que não fazem com a gente”*. No entanto, as crianças adoram tocar: *“tocam na gente o tempo todo. Não ligam, põem a mão pra chamar a atenção, falar alguma coisa, fazer uma fofoca... eles tocam para se comunicar”*.

Sobre a presença masculina na vida da criança, Amanda afirma que:

carência não é da ausência de pai, pois muitas crianças têm pai. Carência é falta de ser escutado e de dizer que existe e está presente no mundo. O pai e a mãe trabalham o dia todo e nem tem aquele tempo para ouvi-las[...] Eu existo, alguém tem que me ver de alguma forma e a escola me enxerga (Entrevista concedida pela professora Amanda).

#### **A professora Paula: professora referência da turma de 04 (quatro) anos de idade**

A professora Paula tem 44 (quarenta e quatro) anos, cursou Magistério na Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC) e atua na Escola Bartolomeu Campos de Queirós há 09 (nove) anos, no entanto, antes de ingressar nesta UMEI, trabalhou em lojas, em escolas particulares e filantrópicas. Antes de ingressar como concursada, ela participou de seleção para trabalhar ainda quando era creche conveniada, ficando em segundo lugar. Por isso, ela afirma ser patrimônio da comunidade onde se localiza a Escola Bartolomeu Campos de Queirós. Paula enfatiza que: *“Os meninos que estudam na escola-polo me encontram pela rua e pulam no meu colo, brincam comigo.... tem nove anos que estou aqui e não vejo nada estranho não... os pais são tranquilos e as crianças também! Os pais sempre te dão resposta para as suas questões”*.

Para melhor compreensão da rotina, de maneira minuciosa, Paula explica que:

Às treze [horas], eles [as crianças] chegam. Treze e quinze, fazemos o calendário, como está o tempo, quantos somos. Às treze e trinta, é o lanche. Às treze e quarenta mais ou menos, roda de conversa, conto, uma brincadeira. Às quatorze horas, saio da

sala, pois é meu projeto [ACCEPAT]<sup>87</sup>. Volto às quinze e quinze, dou atividade, tem que ter paciência, pois não têm [as crianças de quatro anos] muita destreza como as crianças maiores! Quinze e cinquenta, preparo para a janta, às dezesseis, eles jantam. Às dezesseis e vinte, escovação, com brinquedos (massinha, lego...). Às dezesseis e cinquenta, dou um conto ou uma brincadeira dirigida, até a hora de ir embora. Dezesete e pouco já saem os primeiros alunos, os que vão de especial. Na sexta-feira é diferente, porque tem o vídeo. Quem mais dá a atividade de parquinho é o professor de apoio [José]. Por mais que a gente seja cobrada pelo cuidado, o pai também exige o pedagógico. A nossa rotina é complicada! Acho que um menino de uma escola particular, já leva uma noção boa e o nosso também pode levar. O professor de apoio [não diz de novo o nome de José] deve entrar mais no parquinho[...] é preciso trabalhar o pedagógico. Nossa rotina tem escovação, janta, quando venho do lanche, eles bebem água, vão ao banheiro, é muito tempo. Falta na educação infantil, além do parquinho bom, um espaço adequado para apresentação, uma biblioteca para que tenham direito à leitura de um livro, uma brinquedoteca... para dar o espaço para as crianças, teve que espremer[...] de repente, tem que ir para sala da coordenação trabalhar isso. (Entrevista concedida em novembro de 2016).

Neste fragmento de entrevista, além da rotina, a professora Paula fala sobre a estrutura, ainda precária da Escola Bartolomeu Campos de Queirós. Durante vários meses do ano de 2016, várias salas de aula ficaram sem energia elétrica, além disso, o parquinho também ficou interditado por motivo de obras (os operários da PBH esburacaram todo o terreno do parquinho à procura de fios da rede elétrica que não passavam por ali) e os maiores prejudicados foram as crianças que, de maneira ininterrupta, ficavam restritas às salas de referência.

A professora fala ainda da cobrança por parte da comunidade das atividades pedagógicas, destacando o excesso de outras atividades envolvendo as crianças (escovação, janta, lanche, água, banheiro) e que isso demanda tempo. Ou seja, como anunciado por várias outras pessoas da escola, a comunidade escolar externa é quem cobra determinadas ações da escola. Portanto, como em outros momentos, é muito salutar as implicações dessa comunidade para o funcionamento da instituição. Em função de cobranças assim, é que o professor José reitera a necessidade de a escola, por estar acima, deveria se impor mais frente à própria comunidade.

Interessante neste mesmo excerto de entrevista é que as mesmas dificuldades relatadas pela professora Paula quanto a existência de exíguos espaços para desenvolver as atividades, eu também percebi e vivenciei no processo de desenvolvimento de algumas metodologias da pesquisa. Por exemplo, ao fazer uma entrevista, era necessário mudar de lugar umas quatro ou cinco vezes, em função de barulho, de ocupação do mesmo espaço por outras pessoas, por falta de tomada para ligar a filmadora, por causa de chuva e por outras razões.

<sup>87</sup> Em Belo Horizonte, os professores têm 04 (quatro) horas semanais para Atividades Coletivas de Planejamento, Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE), conforme Lei Municipal 7577/98 e os professores da educação infantil usufruem dessa mesma prerrogativa.

Em relação ao professor José e à proposta de levar as crianças para a escola-polo e desenvolver atividades de informática (que não deu certo), a professora Paula alega que:

Acho que ele não preparou bem a atividade. Deveria ter dado algo teórico primeiro, explicar o que é uma tela, o teclado, o mouse... levou lá e tava tudo trancado. Aí, os meninos ficaram do lado de fora, no primeiro dia. Eu já falei que precisava pensar mais naquilo... sou de explicar tudo primeiro, com um diálogo e uma combinação sobre os trabalhos. Acho que foi aí que ele desanimou. Faltou a preparação dele também. Ele se esqueceu de que com crianças menores é diferente. Não se pode exigir de uma criança de quatro anos, uma postura das crianças maiores ou de um adulto. Não podemos achar que toda criança tem computador em casa, pois não tem. Apenas os meninos que têm condições melhores e pode ter *tablet*. (Entrevista concedida em novembro de 2016).

Paula ainda faz uma comparação entre o professor do sexo masculino e o pai. Para ela, o professor é como um pai que deixa o filho fazer tudo. A professora é como a mãe chata que cobra e que impede a criança de fazer isso e aquilo: “então, eu vejo que o professor da educação infantil não tem noção de que tem que cobrar... tem que ser mãe, tem que ser chato”, ela enfatiza. E, de novo, Paula destaca as cobranças da família em relação à escola: *“Se o filho machucar em casa, pode. Ele tem outras obrigações, mas nós não! Somos pagos para olhar o filho deles. Se ocorre alguma coisa, temos responsabilidade sobre isso. Eu sou chata!”*.

Já em relação ao parquinho, ela é categórica ao afirmar que se precisar levar as crianças nesse espaço, não iria deixá-las brincar. Seria um constante “não sobe aí, não faz isso, não pode isso... assim, eu prefiro nem ir”. Portanto, Paula cumpre o horário de seu projeto diário, exatamente no horário em que as crianças estão no parquinho, com o professor José, pois em suas palavras: *“eu não tenho sanidade mental de ir para o parquinho... eu vou proibir os meninos de subir, de escorregar... assim, prefiro não ir!”*.

Por fim, nesta mesma entrevista, a professora Paula afirma que, infelizmente, os professores que atuam com a educação infantil ainda são vistos como “limpadores de bunda”, mas reconhece que o professor desta etapa inicial é que tem a responsabilidade para preparar o aluno para a escola. Finaliza afirmando que *“Você trabalha tudo, respeito, comportamento... infelizmente, não tem valorização, não apenas em matéria de salário, o professor busca por reconhecimento!”*.

Paula apresenta uma preocupação muito grande com a comunidade escolar – tal qual muitos outros profissionais da Escola Bartolomeu Campos de Queirós – e desse modo, o processo pedagógico passa a girar em torno do que pode ou não pensar essa comunidade e fica sem uma identidade institucional – certamente isso também contribui para que o Projeto Político e Pedagógico esteja fechado em gavetas e inacessível a esta mesma comunidade. A



professora explicita, por exemplo, o medo que sente das crianças se machucarem no parquinho e por isso, prefere não atuar naquele espaço, pois se atuasse, inibiria totalmente as ações das crianças. Por outro lado, demonstra também preocupação com a expectativa que se cria em torno do Ensino Fundamental. Para ela, é preciso preparar as crianças para esta outra etapa da educação. São questões importantes para pensar.

### **A auxiliar de apoio à inclusão: a interlocutora que possibilitou uma compreensão produtiva sobre tempos, espaços e sujeitos**

Uma das crianças da turma de 05 (cinco) anos por ter sido acometida pela Síndrome de *Asperger*<sup>88</sup> e possuir laudo médico era acompanhada por Maria Auxiliadora, designada pela função de auxiliar de apoio à inclusão (AAI). Com Maria Auxiliadora, em muitos momentos, no campo de pesquisa, estabelecemos uma boa interlocução, primeiro, por ela conhecer muito bem a instituição ter sido uma das fundadoras da creche e, mais tarde, funcionária da creche comunitária que, posteriormente, se tornaria uma UMEI e, depois, por estar permanentemente com a turma e se disponibilizar conversar sobre os muitos eventos.

Maria Auxiliadora trabalhou na creche antes de sua municipalização. A história dela se confunde com a de muitas outras mulheres país afora que, mesmo sem a formação mínima exigida para o exercício das atividades docentes em creches e pré-escolas, foram pioneiras na luta por melhores condições de vida para os próprios filhos, os filhos de outras mulheres e para si próprias. Assim, após se ver imbricada no processo de constituição da creche, buscou se aperfeiçoar e concluiu o curso de magistério.

Sensível à realidade das crianças, logo no início das observações no campo de pesquisa, Maria Auxiliadora afirmou que, na realidade, sua função era ficar por conta de duas crianças, apesar de uma delas não ter laudo médico. Para Maria Auxiliadora: *“Somente Paulo é que tem laudo. A Mariana, apesar de precisar de ajuda, não tem laudo médico, pois a mãe não admite que ela seja especial. Mariana até sabe copiar o nome da ficha. Agora, o Paulo já sabe escrever o nome de cor, ainda que, de vez em quando, escreve espelhado, como dizem as professoras”*.

---

<sup>88</sup> “O National Institute of Neurological Disorders and Stroke (NINDS) define como Síndrome de Asperger uma desordem do desenvolvimento que se caracteriza por rotinas repetitivas ou rituais peculiaridades na fala e linguagem, tais como falar de forma excessivamente formal ou de forma monótona, ou usando literalmente figuras de expressão; comportamento social e emocional inadequados e incapacidade de interagir de forma bem sucedida com os colegas; problemas com a comunicação não verbal, incluindo o uso restrito de gesticulações, expressões faciais ilimitadas ou inadequadas ou um peculiar olhar fixo; falta de jeito e movimentos motores descoordenados”. (Manual para síndrome de Asperger – Autism Speaks: Síndrome de Asperger e Autismo de Alta Funcionalidade – Kit de Ferramentas. Pesquisado em: [http://autismo.institutopensi.org.br/wp-content/uploads/manuais/Manual\\_para\\_Sindrome\\_de\\_Asperger.pdf](http://autismo.institutopensi.org.br/wp-content/uploads/manuais/Manual_para_Sindrome_de_Asperger.pdf), acesso em 13/06/2017).

Maria Auxiliadora tem formação em Magistério e após a municipalização da creche, em 2007 – onde exercia a função de coordenadora – passou a trabalhar como auxiliar de apoio à inclusão na Escola Bartolomeu Campos de Queirós. Durante esse período que está exercendo essa função, ela afirma que já passou grandes apuros: *“havia um menino que onde ia, batia a cabeça... eu tinha acabado de começar o meu trabalho, desci com o menino e quando eu vi, ele tinha metido a cabeça na quina! Passei por muitos apertos. Mas quando ele deixou a escola, ele já rabiscava o nome. Tenho até foto desse menino aqui no celular”*. Outra vez, ela conta que *“uma menina me mordeu e o meu braço quase caiu”*.

Assim como alguns outros profissionais da instituição, Maria Auxiliadora não enxerga carência de bens materiais entre as crianças. Para ela, há carência de afeto e de carinho. Até as mudanças constantes de professores, como ocorreu com a turma das crianças de 05 (cinco) anos de idade: *“no ano passado, a metade dessa turma era de uma professora e a outra metade de outra. Eram duas salas terríveis. Esse ano, juntou todo mundo na mesma sala. Vinha uma professora e não ficava, vinha outra, e não ficava... eles [as crianças] testam os professores o tempo todo. É preciso ter planejamento, e nem sempre tem”*. No parquinho, por exemplo, parece não haver planejamentos e há sempre improvisos. Então, ela afirma

deixar a criança sem o parquinho não resolve... o castigo nem sempre resolve, porque o parquinho... o parquinho é o mundo para as crianças! *A brincadeira é muito importante! O parquinho é o lugar que deixa o professor com o coração na mão, mas é tudo para as crianças!”* (MARIA AUXILIADORA – AUXILIAR DE APOIO À INCLUSÃO, ENTREVISTA DO DIA 20/06/2016).

Nos capítulos de análise, vamos nos deter melhor nos diálogos produzidos com Maria Auxiliadora. Dessa relação dialógica com ela foi possível inferir que o fato de estar mais tranquila e desarmada contribuiu sobremaneira para a compreensão das relações entre adultos e crianças no interior da Escola Bartolomeu Campos de Queirós. Maria Auxiliadora não questionou, como alguns dos demais adultos, a minha presença na instituição, constituindo, dessa maneira, uma interação bem enriquecedora e profícua para a pesquisa. Enfim, esses são os adultos com quem eu mais interagi na Escola Bartolomeu Campos de Queirós.

### **3.5. OS ESPAÇOS E OS SUJEITOS DA PESQUISA: outras especificidades de meninos, meninas, homens e mulheres das instituições colombianas de educação infantil no entrelaçamento das teias de significados**

No dia 23 de agosto de 2004, iniciaram-se as atividades na Escola Maternal Paulo Freire. Na ocasião, de acordo com a Proposta Pedagógica da instituição, houve matrículas de 65 crianças de 3 meses a 4 anos de idade. Dessas, 4 eram filhas de professores da universidade, 9 filhas de funcionários e 52 crianças filhas de estudantes. Até o segundo semestre de 2009, a instituição havia atendido 735 crianças das quais 550 eram filhas de estudantes, 85 de docentes e 72 filhas de funcionários da universidade, apenas 28 crianças eram filhas de pessoas sem vínculos com a UPN e 5 eram crianças com necessidades especiais (PROPOSTA PEDAGÓGICA, p.16).

Localizada no “Barrios San Felipe”, a Escola Maternal Paulo Freire atende, prioritariamente, às crianças entre os 4 meses até 4 anos de idade, filhos de estudantes, docentes e funcionários integrantes da comunidade universitária (UPN), contudo, atende, ainda em menor proporção, meninas e meninos de pessoas sem vínculos diretos com a Universidade Pedagógica Nacional que esteja interessadas na proposta pedagógica ali desenvolvida.



Figura 18: Momento de descontração e brincadeiras - interação professora/criança – Escola Maternal Paulo Freire, em 15/11/2017 – arquivo do pesquisador.

Em conformidade com essa mesma proposta pedagógica, a instituição tem como missão o propósito é servir de cenário para a investigação e a extensão acadêmica da Universidad Pedagógica Nacional, por meio de contínua reflexão sobre o fazer pedagógico, o debate, a sistematização e documentação que surgem da participação de diferentes práticas educativas, docentes e

experenciais à vanguarda que possibilitam tais reflexões, possibilitando formar meninos e meninas, menores de quatro anos de idade, como sujeitos críticos, criativos, com autonomia, independência e com capacidade de expressarem livremente.

Como principais objetivos, a Escola Maternal propõe ser um espaço que potencialize a construção de saberes próprios relacionados ao fazer docente a partir dos processos investigativos, práticas educativas e experiências que contribuam para ampliar os construtos em torno da primeira infância.

Também configura como outro objetivo, estabelecer impacto social por meio do acompanhamento às famílias, oferecendo aportes pedagógicos e investigativos à Universidade, contribuindo, dessa maneira, para reduzir o índice de abandono escolar por parte dos estudantes que têm filhos.

E, por fim, o último objetivo elencado na proposta da escola é o de promover e marcar os processos de construção de sentidos e de significados das crianças desde suas diferentes potencialidades, oferecendo a esses sujeitos um contexto baseado nas relações de cuidado e bons tratos que garantam o desenvolvimento social, cultural e humano.

Nascida como uma proposta que buscava avançar na perspectiva da educação inicial e na busca pela primazia dos direitos das crianças na primeira infância, num primeiro momento, os motivos que mobilizaram o projeto da escola maternal estavam amparados por uma lógica social, institucional e que refletia a necessidade de consolidar espaços em prol da educação inicial. Em outra mirada, as mulheres, em especial, saem cada vez mais de seus lares para trabalhar, estudar ou capacitarem-se, objetivando melhorias na qualidade de vida. Assim, em estudos realizados pela UPN, em 2003, apontavam que os discentes, em sua maioria, pertencia a baixos estratos sociais, sendo que a metade desses alunos ganhava entre um e dois salários mínimos e que 60% desses estudantes eram mulheres, com 96% de mães solteiras. Estes mesmos estudos apontaram que 9,63% do abandono da universidade tinha a ver com problemas relacionados ao cuidado de filhos, gravidez ou dificuldades correlatas.

Nessa perspectiva, o programa Bem-Estar Universitário e o Bacharelado em Educação Pré-Escolar iniciou o processo de estruturação da proposta da Escola Infantil como resposta às necessidades identificadas acima. Uma das razões mais fortes para endossar essa proposta foi que ela representou um duplo impacto social; Por um lado, cuidados de qualidade poderiam ser oferecidos a meninos e meninas, dando aos pais a possibilidade de continuar seus estudos. E, por outro lado, esses mesmos pais foram orientados sobre seu papel no processo de formação e desenvolvimento de seus filhos (Proposta Pedagógica, ano, p.14)<sup>89</sup>.

De acordo com a diretora Camila, atualmente, a Escola Maternal Paulo Freire atende 100 crianças em horário integral e realiza um trabalho voltado para a formação das famílias e de modo mais específico atuando, em vários momentos, nos períodos de crises entre

---

<sup>89</sup> A partir de este panorama, Bienestar universitario y el programa de Licenciatura en Educación Preescolar comenzaron el proceso de estructuración de la propuesta de la Escuela Maternal como una respuesta a las necesidades identificadas anteriormente. Una de las razones más fuertes para avalar esta propuesta era que planteaba un doble impacto social; por un lado, se podía prestar atención de calidad a los niños y las niñas, mientras que les daba a los padres la posibilidad de seguir adelante con sus estudios. Y por otro lado, se orientaba a estos mismos padres acerca de su papel en el proceso de formación y desarrollo de sus hijos (Propuesta Pedagógica, año, p.14).

cônjuges ou “parejas”, pois para trabalhar com crianças é necessário escuta e sensibilidade.

Em suas palavras:

Às vezes, o que as pessoas querem é apenas uma escuta. A universidade, com tanto conhecimento, aparta-se das pessoas. Para mim, é muito válido tudo o que tem a ver com a ética do cuidado, cuidar-nos uns dos outros. Contudo, antes de trabalhar com a família, trabalho com as professoras. Elas também escutam e colaboram com os pais e as mães de família, porque somos seres humanos que sentimos, temos falas e entre todas nós, começamos a construir a escuta (Entrevista com a diretora Camila).

De acordo com Camila, as relações devem ser baseadas nos princípios da amorosidade. Em suas palavras: “como disse Paulo Freire, é necessário uma pedagogia do amor, mas não qualquer tipo de amor, não um amor débil e sim um amor com firmeza, um amor saudável”. Para Camila, as relações humanas requerem um amor construtivo, não um amor violento e ela própria – reitera – trata de fazer desta maneira, mesmo se equivocando em alguns momentos, contudo, sabe pedir desculpa. Neste sentido, para a equipe de trabalho desta instituição, baseado nos escritos de Paulo Freire “O homem é homem e o mundo é mundo. À medida em que ambos se encontram em uma relação permanente, o homem transformando o mundo sofre os efeitos de sua própria transformação” (Revista Voces de La Escuela Maternal, 2015, p.3).

Nesta instituição, a formação de “maestros e maestras” ocorre de modo constante e permanente. Como espaço de práticas pedagógicas na educação infantil, é possível que esses futuros professores, dentro da complexidade do trabalho com os mais pequenos, possam compreenderem, de modo eficaz, esse universo (educação infantil) e estabelecer com meninas e meninos interações que requerem compreensão política, ética a partir de seu lugar na sociedade e um processo de formação para constituir as bases e ressignificar o fazer pedagógico (Revista Voces de La Escuela Maternal, 2015, p.11).

Em processo de formação, o estudante de Pedagogia, Juan Camilo, afirma que:

Aprendemos muito, eu minha parceira, digamos, começando com a forma como as crianças tratam umas às outras, as formas de chegar a acordos, a solução de conflitos, tudo isso faz parte de como a pedagogia do cuidado é tratada neste jardín, então é muito importante cuidar do outro, para se colocar no lugar do outro, a empatia, a alteridade, é muito importante e aprendemos muito disso com essa professora (Entrevista com o estudante Cris Marulanda).

De igual modo, o estudante de música, Eurípedes, ao ser entrevistado, aponta algumas prerrogativas oferecido por este estágio na Escola Maternal:

E porque vejo que, graças a essa prática, tenho aprendido coisas do trabalho nessa área, na educação infantil, então a prática me ajudou a entender as crianças, a aprender a cativá-las e depois direcioná-las ao meu intento, dentro do meu trabalho (Entrevista com Eurípedes<sup>90</sup>).

Como espaço formativo, a Escola Maternal Paulo Freire apresenta ainda outras peculiaridades, como nos dizeres de Jenny Pulido Gonzáles (2015):

Aqui o inacabado, o que ainda não está descansado, convida a novas explorações, a retornar às experiências, a lê-las de diferentes lugares, a questionar o que aprenderam e a enfrentar o fato contendente de interagir com os outros na perspectiva de oferecer um espaço para o pontenciamento do desenvolvimento, para viver com plenitude os tempos de meninos e meninas, seu processo de contemplação, que, para dizer de Bakhtin (2005), é ativo e produtivo, e entrelaça e ordena a realidade (GONZÁLES, 2015, p.11)<sup>91</sup>.

Em termos de manutenção da instituição, a UPN investe em torno de 90% e os outros 10% são mantidos pelos pais e mães das crianças. Em média, uma mãe estudante paga \$.67.000,00 (sessenta e sete mil pesos colombianos) e os professores da universidade com filhos na Escola Maternal Paulo Freire, pagam o dobro: em torno de \$.130.000,00 (cento e trinta mil pesos colombianos)<sup>92</sup>. Contudo, é necessário considerar que nem todas as pessoas conseguem efetuar estes pagamentos. Ao ser indagada sobre quais as iniciativas tomadas em relação à inadimplência e possíveis consequências, Camila, responde da seguinte maneira:

Agora eu tenho que fazer isso, compromissos de pagamento e digamos que de alguma forma eu lhes digo que para o próximo ano eles vão perder a vaga, quando falo isso, eles dizem: "no profe yo pago" porque a qualidade é tão boa que eles dizem " não, eu não posso perder a vaga dos meus filhos" (Entrevista com a diretora Camila).

A escola maternal funciona no horário de sete da manhã até às dezessete horas e as crianças têm direito a café da manhã, almoço e lanche. E estão distribuídas de acordo com a faixa etária em: bebês ou engateadores (de 4 aos 11 meses de idade); caminheiros (12 aos 20

<sup>90</sup> Y porque veo que la navegación es tan práctica, aprendí cosas de la enseñanza en esa área, en la educación infantil, entonces una práctica ayudó a entender como niños, a aprender a cautivarlas y luego a dirigir las a mi propósito dentro de mi trabajo (Entrevista com Eurípedes).

<sup>91</sup> He aprendido mucho con esa profe, hemos aprendido con mi compañera bastantes cosas, digamos que empezando por el trato que se entiende con los estudiantes, las maneras de llegar a acuerdos, la solución de conflictos, todo eso aparte de que en este jardín se maneja la pedagogía del cuidado, entonces es muy de cuidar al otro, de ponerse en los zapatos del otro, la empatía, la otredad, es muy importante y hemos aprendido bastante de esto de esta profesora (Entrevista com o estudante Cris Marulanda).

<sup>92</sup> Em relação ao câmbio de moedas, é possível, de modo aproximado, calcular os dois valores, considerando o valor atual da moeda colombiana: a estudante pagaria em real (Brasil), em torno de R\$.86,00 e os docentes pagariam R\$.168,00 (consulta: conversor de moedas on-line, em 29/05/2018).

meses de idade); aventureiros (21 a 30 meses de idade); conversadores (dos 3 aos 3 anos e meio de idade) e independentes (dos 3 anos e meio aos 4 anos de idade).

Para ingressar como docente na Escola Maternal Paulo Freire, há alguns pré-requisitos, conforme salienta a diretora Camila: “quando necessito de docentes, faço uma convocatória ao Programa de Educação Infantil, da UPN e as professoras enviam os estudantes já graduados para participarem do progresso de seleção. Então, inicia ali uma espécie de filtros em busca dos melhores perfis”. Em uma reunião com os interessados, Camila apresenta as vagas e as condições de trabalho, os horários. Solicita, então, uma proposta que envolva a educação de crianças entre quatro meses e quatro anos, de modo bem geral, em 4 ou 5 folhas. Nela, devem constar um marco teórico mínimo e os propósitos para atuar com meninos e meninas da referida faixa etária. Em seguida, após a leitura destas propostas, as próprias professoras da escola maternal ajudam na seleção, emitindo pareceres sobre as candidatas. Por fim, as selecionadas participam de uma entrevista antes de ingressarem, efetivamente, como contratadas.

### **3.5.1. Os participantes da pesquisa da Escola Maternal Paulo Freire (Bogotá/Colômbia)**

#### **A diretora Camila**

Assim que cheguei a Bogotá, eu e o professor Alexander Ruiz Silva estivemos na Escola Maternal Paulo Freire para acertar os detalhes da pesquisa. Contudo, fomos recebidos pela secretária da institucional e somente no dia seguinte consegui falar com a diretora Camila que desde o primeiro momento, se colocou à disposição para contribuir com esta pesquisa. Sempre muito atenciosa e disponível, a sua contribuição foi fundamental para o desenvolvimento das ações na instituição.

Camila é docente e coordenadora da Escola Maternal Paulo Freire há 9 anos e também é professora do Programa de Licenciatura em Educação Infantil, da Universidad Pedagógica Nacional, da Colômbia, há 17 anos. Ocupa, parcialmente, o tempo com a escola maternal, contudo, antes de exercer esta atividade docente como coordenadora era professora em tempo integral da licenciatura. Anteriormente ao ingresso nestas atividades docentes, Camila possuía a sua própria escola infantil que atendia até 150 crianças.

Camila possui mestrado em desenvolvimento social e educação, licenciatura na educação pré-escolar, possui especialização em edumática – que tem a ver com informação e

educação. Ela afirma possuir paixão pela carreira do magistério, em especial, pelas questões relacionadas à arte, à música e ao teatro e exercer uma profissão que pode ajudar a transformar para melhor a sociedade, é gratificante. Em suas palavras:

Posso oferecer à sociedade e à família algumas ferramentas, algumas estratégias para formar melhores seres humanos. Isso me parece que é a chave em minha vida e todos os dias ao levantar-me peço a Deus que me dê muita sabedoria, muita inteligência, conhecimento e poder nas palavras para poder ajudar a outros seres humanos, em especial, às crianças, professores e professoras em formação, mas também os pais, as mães (Entrevista com a professora Camila)<sup>93</sup>.

Camila salienta, ainda, que o maior presente que recebeu ao ocupar o cargo de coordenadora da escola maternal foi aprender a trabalhar com as famílias. Ela afirma que não sabia, pois na universidade isso não é ensinado, contudo, ao ver muitas dificuldades, sobretudo, nas relações entre homens e mulheres, tendo como denominador comum, as crianças, percebeu que ajudando esses adultos, conseqüentemente, atingiria também as crianças, pois dependendo de nossas relações como adultos formamos ou deformamos os meninos e as meninas. Reconhece não ser detentora da verdade absoluta, no entanto, salienta que na condição de coordenadora de uma escola infantil pode e consegue ajudar muitas pessoas.

Na própria instituição – de acordo com Camila – as responsabilidades são socializadas e divididas, sabendo que há sempre formas de contribuir com a formação individual e coletiva das pessoas que trabalham e/ou se formam no espaço institucional. Para tanto, assegura que uma vez por mês o grupo se encontra para escutar, debater e refletir, para discutir os casos mais importantes, projetar as ações dentro daquilo que ainda falta a alcançar, discutir sobre as dificuldades. Ao perceber alguma dificuldade na condução dos trabalhos por uma professora, estabelece um diálogo franco e fraterno, pois essas ações não precisam envolver somente os atos cognoscentes, o conhecimento, mas também o espiritual, as questões pessoais, com o ser humano que há por detrás do profissional. Para tanto, Camila assegura, é necessário ter sensibilidade para a escuta verdadeira.

### **As professoras Diana e Andrea: trabalho sintonizado com a proposta pedagógica da Escola Maternal Paulo Freire**

---

<sup>93</sup> Puedo ofrecer a una familia, a una sociedad algunas herramientas, algunas estrategias para formar mejores seres humanos, eso me parece que es clave en mi vida y todos los días al levantarme pido a Dios que me de mucha sabiduría, mucha inteligencia, conocimiento y poder en la palabra para poder ayudar a otros seres humanos niños, niñas, maestros, maestras en formación, pero también padres y madres (Entrevista com a diretora Camila).



Durante o período em que estive na Colômbia (agosto a dezembro de 2017), a observação participante na Escola Maternal Paulo Freire foi realizada nas turmas de crianças com idade entre 3 e 4 anos. Diana e Andrea eram as duas professoras responsáveis por essas turmas que, em muitos momentos, se misturavam para atividades comuns e, de acordo com solicitação de Diana e Andrea, a entrevista foi realizada com as duas ao mesmo tempo, na sala da direção, onde obtive as seguintes informações:

Andréa afirmou que tinha 26 anos e que há 5 anos atuava na educação infantil na Escola Maternal Paulo Freire. Havia conquistado a licenciatura em educação infantil pela UPN e em nível de bacharelado, dois anos de normal superior, com ênfase em educação artística e cursava mestrado em educação (gestão educativa), também pela UPN. O ingresso na educação foi por influência da mãe, também professora.

Diana tinha 23 anos de idade e possuía pouco tempo de experiência na educação. Licenciada pela UPN, em Educação Infantil, havia se formado no final de 2016. Ela reconhecia que atuar profissionalmente com uma pessoa mais experiente – no caso, com Andréa – possibilitava apreender a partir da experiência e então, essa oportunidade, de trabalhar em dupla, facilitava a compreensão da dinâmica da escola.

As duas professoras participaram de seleção para o ingresso ao cargo de docentes na Escola Maternal Paulo Freire, pois, como dito, a diretora Camila pertence ao quadro de docentes da licenciatura, no programa de educação infantil e quando há necessidade de uma professora na instituição que ela dirige, abre-se uma convocatória e as professoras da UPN informam para os alunos da graduação.

Ao serem questionadas sobre o pouco uso de folhas e lápis (seja lápis preto ou colorido) na rotina das turmas, Andréa afirmou que a escola se configura como um cenário de inovação para a primeira infância e por isso demanda dos docentes pensar também de outras maneiras e com isso, podem desenvolver as experiências com as crianças[...] por meio de outros jeitos de interagir, de projetar-se com relação às crianças. Assim, é indispensável o uso constante de folhas e de lápis, há outros tipos de experiências vitais para as crianças com relação à exploração, à arte, à leitura, são experiências que também enriquecem a formação na primeira infância. Contudo, apesar das orientações da Secretaria de Integração Social – que regula a primeira infância, na Colômbia – há uns avanços bem significativas em torno da infância no sentido de orientar as escolas para abordagens de temas diversos como: jogos, arte, exploração do mundo físico, literatura. A Escola Maternal Paulo Freire inova quando

coloca em jogo esses elementos, mas também quando suprime os lápis e as folhas. Para Diana, a ausência de lápis e de folhas vincula-se a uma crença de que este é um processo que irá chegar e que não requer ensino imediato, e não devem ser como uma rotina que os professores devem fazer com as crianças sempre, pois são essas outras experiências que ajudarão a desencadear modos significativos de aprendizagens.

Estes projetos surgem de acordo com o interesse das crianças. Por exemplo, no primeiro semestre, as professoras da turma dos independentes fizeram um exercício de votação entre duas experiências: de um lado, poderiam escolher uma abordagem sobre as plantas e de outro, as mudanças do corpo. Então, de acordo com Diana, elegeram, utilização tarjetas e escolheram, como partícipes direto do processo, o que gostariam de conhecer sobre as plantas.

Outros fatores que interferem na rotina da instituição é a presença permanente de pais e mães das crianças. Como quase todas as crianças são filhas de pessoas vinculadas à universidade, esses familiares estão muito próximos da escola e se interessam pelos processos pedagógicos e assim, se por parte dos pais, há alguma preocupação com relação à escrita e à leitura, o que as professoras fazem, de acordo com Andréa, é tranquilizá-los e fazê-los compreender que esse processo irá ocorrer, pois o nosso contexto está mediado pela palavra escrita e oral e as crianças vão alcançá-las. Para elas, a tarefa da escola deve consistir em fazer tudo com intencionalidade e significação em relação à linguagem e a família é capaz de compreender quando explicamos.

Neste sentido, Diana e Andréa explicam como, sem o uso da escrita, é possível empoderar as crianças com outros conhecimentos. Para tanto, Diana explica a validade e o alcance do projeto em curso na instituição:

Atualmente, estamos desenvolvendo um projeto sobre as plantas que permite criar essa consciência que mencionamos. Por hora, o pretexto são as plantas, mas sempre teremos outros pretextos, à medida que começamos a criar essas consciências, muda-se a postura e é este o marco do projeto pedagógico. Por meio dele, vamos construindo possibilidades de questionamentos e a interação social entre os docentes e os estudantes, entre as crianças e a professora, gerando, dessa maneira, essa consciência ao ritmo das próprias crianças. Vivemos em uma sociedade em que a escola, juntamente com a família necessitam fazer um acompanhamento precioso das crianças e essas apropriam do conhecimento relacionado ao cuidado. Assim, acreditamos na premissa do cuidado, de poder conservar, poder ver como as plantas crescem, de onde saem e oportuniza, ainda, que a professora possa jogar com a consciência das próprias crianças (quando arrancam a grama, por exemplo) e dizemos que não está correto; podemos perguntar: por quê? Para quê? E então, eu

creio que o projeto é que cria estas possibilidades (ENTREVISTA COM A PROFESSORA DIANA, em 15/11/2017)<sup>94</sup>.

Em relação à carreira de educadora infantil, Andréa explica a complexidade sobre o binômio cuidar e educar quando o quesito é ausência de valorização profissional:

A questão é complexa e já faz parte da sociedade. O ofício de ser professora e mais do que isso, professora da educação infantil tem a ver com o imaginário social e é difícil de desmontar: “tu eres la que limpia mocos, limpia la caca, tu eres la que cuida”, no entanto, para além desse imaginário não temos podido superar esta barreira de que o docente da educação infantil não é concebido como o formador. Além da barreira econômica quando a profissão é vista como menor e sempre tida como desvalorizada e nos vemos confrontadas com este ofício porque creio que todas nós passamos por isso. Apesar de gostar do ofício, o que recebo em nível de dinheiro não é suficiente para o esforço, para a demanda de energia que precisamos ter para o trabalho com as crianças, a ponto de algumas professoras dizerem: “caramba, me voy y trabajo con otra cosa e me va mejor”. Por outro lado, também existe algo que contribui para reforçar a convicção de que o trabalho é realizado com a emoção, com o desfrute de estar em um espaço com crianças, interagindo com elas, há uma balança bem complexa entre o que recebe e o que está em meio e detrás desse trabalho (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANDRÉA, em 15/11/2017)<sup>95</sup>.

As professoras alegam precisar lidar também com a violência que assola o país nesta guerra infinita que atravessa a Colômbia há meio século. Dentro das “miradas” que têm acerca da intencionalidade pedagógica, percebem que a idade das crianças é apropriada para as descobertas e dão exemplo: nos jogos, há muito interesse em relação à pistola e, se no princípio era complexo tratar a questão, pelo fato de que o país é mediado pela violência e as crianças não podem se desligar dessa realidade, entenderam que era possível e importante

<sup>94</sup> Actualmente, estamos desarrollando un proyecto sobre las plantas que permite crear esa conciencia que mencionamos. Por hora, el pretexto son las plantas, pero siempre tendremos otros pretextos, a medida que empezamos a crear esas conciencias, se cambia la postura y es éste el marco del proyecto pedagógico. Por medio de él, vamos construyendo posibilidades de cuestionamientos y la interacción social entre los docentes y los estudiantes, entre los niños y la profesora, generando de esa manera esa conciencia al ritmo de los propios niños. Vivimos en una sociedad en la que la escuela, junto con la familia necesitan hacer un acompañamiento precioso de los niños y ellos apropiam del conocimiento relacionado al cuidado. Así, creemos en la premisa del cuidado, de poder conservar, poder ver cómo las plantas crecen, de donde salen y oportuniza, aún, que la profesora pueda jugar con la conciencia de los propios niños (cuando arrancan el pasto, por ejemplo) y decimos que, no es correcto; podemos preguntar: ¿por qué? ¿Para que? Y entonces, yo creo que el proyecto es que crea estas posibilidades (ENTREVISTA CON LA PROFESORA VALÉRIA).

<sup>95</sup> La cuestión es compleja y ya forma parte de la sociedad. El oficio de ser profesora y más que eso, profesora de la educación infantil, tiene que ver con el imaginario social y es difícil de desmontar: "tú eres la que limpia mocos, limpia la caca, tú eres la que cuida", sin embargo, más allá de ese imaginario no hemos podido superar esta barrera de que el docente de la educación infantil no es concebido como el formador. Además de la barrera económica cuando la profesión es vista como menor, siempre tenida como desvalorizada y nos vemos confrontados con este oficio porque creo que todas pasamos por eso. A pesar de gustar el oficio, lo que recibo a nivel de dinero no es suficiente para el esfuerzo, para la demanda de energía que necesitamos tener para el trabajo con los niños, hasta el punto de algunas profesoras decir: "caramba, me voy y trabajo con otra cosa y me va mejor ". Por otro lado, también existe algo que contribuye a reforzar la convicción de que el trabajo se realiza con la emoción, con el disfrute de estar en un espacio con niños, interactuando con ellos, hay una balanza bien compleja entre lo que recibe y lo que se encuentra en medio y detrás de ese trabajo (ENTREVISTA CON LA PROFESORA ANDRÉA).

trazer a consciência frente a outras possibilidades que podiam lançar mão do mesmo objeto, fazendo brinquedos.

Na mesma entrevista e, conforme observado nas duas turmas, falamos das formas encontradas pelas crianças para resistir às regulações das professoras. Diana explica que é normal uma criança escutar as orientações e a outra não; contudo, o uso da palavra é que medeia a compreensão das crianças, sem, necessariamente, a utilização de outros métodos mais agressivos. Através da palavra pode-se convencer de que o momento é apropriado para uma atividade e não para outra. Contudo, nem sempre é fácil convencê-los, então, é necessário acompanhá-los e contê-los, “esta contenção é a tarefa forte da professora e é indispensável para que eles escutem. Por isso, vale a pena que a professora se sente com eles e lhes diga: amigos, não estão escutando, observem o que solicitei”, reitera Diana.

Para Andréa, a questão da regulação é um assunto também complexo, pois é um período da vida de meninas e meninos em que a exploração e o movimento estão muito presentes, assim, o docente precisa compreender que o corpo exige movimentos e regular torna-se uma tarefa muito árdua, difícil e tensa. Há um momento que a professora cansa, as ideias esgotam e parece que nada está sob controle. “Eu sinto que a tarefa de conscientizar as crianças é vital e necessita ser feita a todo momento no sentido de regular o seu corpo em alguns momentos”, afirma Andréa.

De modo diretivo, Andreia afirma que:

É necessário pensar desde os bebês, como estamos fazendo o processo de regulação com as crianças, porque às vezes desconhecemos que os bebês também fazem esses processos e cremos que eles são incapazes, mas à medida que o docente também age desde esta etapa, é vital porque as crianças vão se adequando a essas situações de diálogo, a essas situações de conversa e nessa medida chegam ao grupo dos independentes e conversadores muito mais dispostos a [cooperar] (ENTREVISTA COM A PROFESSORA ANDRÉA).

Por fim, as professoras reforçam que não existem regras, mas acordos coletivos em relação aos espaços da escola, conscientizando as crianças de que as ações geram consequências e se os acordos são quebrados, há consequências para todo o grupo. Assim, de acordo com Andréa, ao agir desta maneira, é possível fazer com que as crianças se insiram no que ocorre na sociedade e comecem, então, a se regularem não somente no espaço escolar, mas na sociedade que demanda e possui as próprias regras.

### **A escola maternal como espaço de práticas pedagógicas: Eurípedes (professor de Música) e Cris Marulanda (estudante de Pedagogia)**

A Escola Maternal Paulo Freire está vinculada à U.P.N e recebe estudantes de alguns cursos para realizarem a parte curricular relacionada ao estágio. Nas duas turmas em que realizei a observação participante foi possível acompanhar as inúmeras interações desses estudantes. Assim, ao aproximar o final de minha permanência na escola, conversei com Cris Marulanda, de 21 anos, estudante de Pedagogia e Eurípedes, de 26 anos, estudante de Música.

Nestas duas entrevistas, obtivemos os seguintes resultados:

O professor Eurípedes está no 10º semestre do curso de música e durante três anos, uma vez por semana, sempre às quartas-feiras, realiza atividades com as turmas da escola



Figura 19: O estudante e professor Eurípedes, em interação com as crianças da Escola Maternal Paulo Freire (Acervo do pesquisador).

maternal. Em sua família há outros músicos e desde os dois anos de idade apresenta inclinação para tocar instrumentos e ensinar. Eurípedes possui uma banda de *reggae* que toca em bares nos fins de semana. Durante a semana, além do estágio na escola maternal Paulo Freire, é professor em outra escola com crianças de um a quatro anos de idade e está finalizando o curso superior. Para ele, ser professor é algo que vem de dentro, é uma espécie natural de dom que a

universidade ajuda a lapidar, contudo, o estágio é uma parte importantíssima de sua formação.

Eurípedes destaca o fato de ser professor do sexo masculino atuando diretamente com as crianças de pouca idade:

Sinto que quando chega um homem, há algo, ou seja, o primeiro impacto das crianças é de assombro e de medo, como se quisessem dizer: “por que um homem?”. Mas uma vez estando com eles, se forma uma conexão, gera um carinho imenso, as crianças pegam um carinho incrível. Não sei, parece que sentem falta do lado paternal que não têm em casa (EURÍPEDES – ESTUDANTE DE MÚSICA DA UPN, em 25/10/2017).

Assim como discutido na dissertação de mestrado (RAMOS, 2011), em relação ao estágio comprobatório, onde a ênfase recai sobre o período que os professores do sexo masculino passam antes de serem aceitos pela comunidade escolar, Eurípedes também relata que para se conectar com as crianças é necessário que haja um tempo do *click*. Aquele momento exato em que é possível compreender que aconteceu o que ele intitula de “los

cautivé y ellos a mí<sup>96</sup>”. Não basta somente o professor cativar as crianças, é necessário que o inverso também ocorra. Ou seja, há neste relato questões que extrapolam o âmbito estrito das relações adulto-criança, pois se o senso comum alimenta a ideia de que as crianças são por essência cativantes, o professor afirma que se trata de uma construção., ainda que essa relação possa ocorrer de imediato. Assim, Eurípedes reitera que nas turmas da escola maternal foi amor à primeira vista. “Desde o momento em que apresentei a guitarra – denominada por mim de “Filomena” - eles [as crianças] fizeram uma cara assim, como de surpresa, como de agrado, felicidade. Esse foi o click que tivemos. Assim, houve, de imediato, uma conexão. Isso é o que eu chamo de conectar” (EURÍPEDES – ESTUDANTE DE MÚSICA DA UPN)<sup>97</sup>.

Sobre a dialética regulação/resistência, mesmo com pouca experiência com as crianças em termos de docência, Eurípedes afirma que para o professor controlar a “desordem<sup>98</sup>” é necessário também estar conectado com as crianças, pois este é um tema complicado para tratar e, se o professor não perceber, pode entrar em uma competição infinita com as crianças em nível do tom da voz:

O que menos faço é levantar a voz, ou seja, compreendo que o último recurso é o de levantar a voz, me colocar acima das crianças. Ao subir o nível da minha voz, eles [as crianças] vão tentar igualar o nível do som. Se subo o meu tom, eles também fazem o mesmo e isso se transforma numa escada sem fim (ENTREVISTA COM O PROFESSOR EURÍPEDES, em 25/10/2017 – TRADUÇÃO LIVRE)<sup>99</sup>.

Para ele, ao contrário de competir, as crianças compreendem os comandos ditos em baixo tom de voz. Dependendo da idade, elas adoram as surpresas e isso serve para cativá-las e elas sempre prestam atenção naquilo que consideram de interesse.

Por fim, ao estabelecer uma analogia entre o que vivenciou quando criança e os dias atuais, no exercício da docência, Eurípedes refuta qualquer forma de castigo. Quando criança, em Medellín, como as crianças de hoje, ele também era ávido por conhecer as coisas, gostava de brincar e alguns adultos não compreendiam o jeito demonstrado por ele de gostar de algumas brincadeiras e por isso era castigado: ou esses adultos utilizavam palavras de

<sup>96</sup> Eu os cativei e eles a mim (tradução livre).

<sup>97</sup> Desde esse primer momento que los conocí, como que yo llegué y apenas empecé con la guitarra y con la historia de Filomena mi amiga y tal, yo les veía esa cara así como de sorpresa, como agrado, felicidad, esse fue el click que yo hice con ellos, ahí mismo conecte, eso es a lo que yo llamo conectar (ENTREVISTA CON EL PROFESOR EURÍPEDES).

<sup>98</sup> A palavra “bagunça” não existe em espanhol e para traduzi-la, encontrei a palavra desordem – que mais se aproxima.

<sup>99</sup> Eso es un tema complicado, yo considero, pues dentro de lo que yo hago, lo que menos hago es alzar la voz, o sea, yo intento que el último recurso sea alzar la voz, ponerme por encima de ellos porque eso lo que hace es que, yo subo a este nivel y ellos van a intentar igualarme en nivel de audio, entonces yo quiero subir más y ellos suben más es como una escalera sin fin (ENTREVISTA CON EL PROFESOR EURÍPEDES).

repreensão como “saia para lá”, “não converse”, “eu não sei responder”... de acordo com ele, “eso a me mi molestaba tanto, ahora que soy profesor intento no utilizar esta herramienta<sup>100</sup>”.

Para o estudante de Pedagogia, Cris Marulanda, cada criança apresenta um mundo diferente, com particularidades diferentes e por isso, a prática vinculada à teoria permite relacionar, no cotidiano da escola maternal, o que foi estudado em sala de aula, na Universidad Pedagógica Nacional. Ele acrescenta que tem aprendido muito ao presenciar as aulas da professora Andréa. Desde o tratamento dado às crianças, o jeito de acordar os combinados, a maneira de solucionar os conflitos [...] tudo isso, vinculado à prática do cuidado permite a ampliação dos conhecimentos. Neste sentido, acrescenta o estágio permite compreender o quanto é importante o cuidado com o outro.



Figura 20: O estudante de Pedagogia Cris Marulanda - participação em rodas de conversa, com a professora Andréa, uma colega de curso de Pedagogia e as crianças (arquivo do pesquisador)

O aprendizado com a professora se dá em amplas medidas. Cris Marulanda afirma que quando se formar deseja se espelhar na prática da professora Andréa: “cuando sea profesor quiero ser como ella<sup>101</sup>”. Porque ela tem umas práticas muito interessantes e não é somente flexível nem tampouco autoritária, mas apresenta um cuidado maternal.

Sobre o fato de ser homem em uma atividade majoritariamente exercida por mulheres, Cris Marulanda afirma que:

Ser homem em uma carreira com tantas mulheres é muito difícil, pois a sociedade crê que o homem irá abusar das crianças, violentá-las e que há coisas que quem deveriam fazer são as mulheres. Então, digamos que o homem não pode cuidar das crianças porque é um trabalho estritamente de mulheres ou creem que é uma postura machista e que a educação infantil é somente paras as mulheres. Os meios de comunicação também vendem a ideia de que o homem sempre irá abusar das crianças e que os homens não podem fazer nada em casa, pois estão associados aos trabalhos que exigem força física (ENTREVISTA COM O ESTUDANTE CRIS MARULANDA, data).

Cris Marulanda acredita que a figura masculina na educação infantil é fundamental, pois há muitas crianças que somente convivem com mulheres, seja a mãe, a avó, a tia e, ao chegar no jardim, costumam encontrar novamente outras mulheres. Então é importante que a criança

<sup>100</sup> Isso me incomodou tanto. Agora que sou professor, tento não utilizar esta ferramenta (ENTREVISTA CON EL PROFESOR EURÍPEDES).

<sup>101</sup> Quando me tornar professor, quero ser como ela (Tradução livre).

chegue a um espaço e possa jogar também com homens, estar com um professor, com uma figura masculina. Que ademais, os jogos entre homens são muito diferentes que os jogos entre mulheres. Não é o mesmo a figura de uma professora e de um professor, as figuras são diferentes, as regras são diferentes e os jogos são diferentes. Então é importante que haja uma figura masculina no jardim, mas que também esteja presente em outros lugares (ENTREVISTA COM O ESTUDANTE CRIS MARULANDA, em 20/09/2017).

Para esse estudante de Pedagogia, no que concerne às questões mais diretivas e que perpassam o interesse mais preciso desta investigação, as professoras têm um jeito próprio de lidar com a regulação frente à resistência das crianças:

Quando há muito ruído ou muita “bulla”, como dizemos aqui na Colômbia, é que a professora começa a cantar uma canção ou começam a baixar o volume. Assim, com a orelha (faz um gesto com a mão imitando uma concha), para que as crianças diminuam o volume e todos têm que lhe dar a palavra. Assim como eu falo o outro também tem o direito de falar e o outro também tem esse lugar. Digamos que isto se chama passar a palavra. É quando as crianças sabem que assim como eu tenho direito de falar, os outras também têm o mesmo direito que eu. Isto é feito por meio de canções e o ruído diminui para que as crianças estejam conscientes de que assim como eu tenho direito e como eu tenho meu espaço, os outros também têm o mesmo direito (ENTREVISTA COM O ESTUDANTE CRIS MARULANDA, em 20/09/2017).

Para ele, na Escola Maternal Paulo Freire não há castigo, mas um trabalho que leva a criança a um estado de consciência desde a mais tenra idade. É um espaço em que se trabalha a questão da empatia e da reflexão sobre a alteridade e, de maneira mais amiúde, com as questões relacionadas aos direitos e deveres. A ideia que se tenta implementar – de acordo com Cris Marulanda – é a de que “mesmo nas diferenças, todos somos amigos, todos somos da mesma família”. Contudo, nem sempre foi assim na Colômbia:

O maltrato era evidente em muitos cenários educativos, eu recordo que quando eu era criança, o castigo era muito evidente, pois quando o menino falava, colocava uma cinta na boca dele para que não pudesse mais falar. Coisas assim muito drásticas, castigos assim já não existem e não se pratica mais (ENTREVISTA COM O ESTUDANTE CRIS MARULANDA, em 20/09/2017).

Evidentemente, conforme Cris Marulanda anuncia, as professoras da atualidade ocupam o lugar da maternidade, assim como as mulheres [de modo geral] estão mais entregues ao cuidado das crianças e a sua educação. Enquanto os homens ainda estão voltados para conter as crianças quando estas se encontram em situação de crise e estão mais associados aos trabalhos de precaução, de alerta e tudo isso ajuda a estabelecer diferenças entre o que é ser homem e o que é ser mulher quando o assunto é criança pequena.



Deste modo, a ocorrência dos atravessamentos de gênero apresenta similaridade para os diferentes sujeitos que ocupam os espaços institucionais da educação infantil, pois assim como afirma o estudante de Pedagogia Cris Marulanda (Bogotá) sobre a compreensão da sociedade e dos meios de comunicação em relação à divisão das tarefas domésticas (homem é detentor de força física e não deve se envolver em trabalhos domésticos), a professora Paula, da Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil), reconhece que há, efetivamente, certo preconceito com o professor. Para ela, esse profissional do sexo masculino é como um pai que deixa o filho fazer tudo, “mas a professora da educação infantil é como a mãe chata que cobra e que impede a criança de fazer isso ou aquilo [de errado]”, ela destaca.

### **3.6. O Instituto Pedagógico Lewis Carroll (Bogotá/Colômbia)**

Desde a minha chegada ao Instituto Pedagógico Lewis Carroll fui cercado por uma espécie de cuidado por parte dos adultos daquela instituição. Logo de início, fui apresentado para os diferentes profissionais pelo próprio diretor – que, após uma breve apresentação dos objetivos da pesquisa, fez questão de levar-me, pessoalmente, para apresentar-me ao coletivo de trabalhadores que estava reunido em um dos salões. Professoras, coordenadora e demais profissionais estavam reunidas e me receberam, demonstrando curiosidade. Em uma breve apresentação feita por ele, percebi, de imediato, que os trabalhos seriam produtivos.

O fato de ser uma instituição de prática docente, facilitava, sobremaneira, a minha inserção como pesquisador. Ao contrário do que ocorreu na instituição brasileira em que, conforme descrito, somente consegui ligar a câmera alguns meses depois de haver iniciado os trabalhos de observação participante. Em Bogotá, diferentemente, após a breve apresentação feita pelo diretor da instituição, procedemos na semana seguinte uma reunião com o grupo de profissionais (professoras, psicólogas, assistente social, coordenadora, dentre outros) e no primeiro dia de trabalho junto às crianças, já foi possível ligar a câmera e registrar os eventos sem qualquer constrangimento.

A coordenadora me direcionou para observar duas turmas: o *jardin 1* e o *jardin 2*, de Sony e Mary, respectivamente, com aproximadamente 22 crianças de 5 anos de idade cada turma.

Durante a minha permanência na Colômbia (de agosto a dezembro de 2017), duas vezes por semana, durante o período da manhã, estive no Instituto Pedagógico Lewis Carroll realizando o trabalho de campo. Inicialmente, fizemos uma reunião com o coletivo da

instituição e, conforme proposta da professora Mary (participante da pesquisa), essa conversa contou com a participação de seu filho, como tradutor. Tentamos dirimir todas as dúvidas daquele coletivo e explicar o intuito de minha permanência no espaço e objetivo da investigação.



Figura 21: As crianças da turma de Sony: Tilk, Lulu e Sônia (arquivo do pesquisador)

A relação com as crianças foi bastante inusitada. Ao ser apresentado para elas, houve um certo frenesi e muita curiosidade em razão da língua “embolada”. Algumas crianças me perguntavam se eu falava Inglês e essa mesma pergunta era feita de maneira reiterada, até o fim de minha permanência no Instituto, expliquei, com cautela, que minha língua era a portuguesa e que havia muitas similaridades entre os nossos idiomas, apesar das diferenças.

Logo nos primeiros dias, sempre que possível, isoladas ou em pequenos grupos, as crianças se acercavam de mim e faziam inúmeras perguntas. De modo carinhoso, chegavam de braços abertos para receber e dar abraços. Sobre isso, conversei longamente com uma das professoras que alegou ser comum, as crianças abraçarem os adultos com quem conviviam. Sobre esta questão, a professora Mary – referência de uma das turmas investigadas – afirma que:

Joaquim, você é muito bem-vindo e nos alegra muito com sua presença. Temos gostado muito, pois percebemos que as crianças te recebem de braços abertos, você tem sido um companheiro para elas que, ao te verem, se emocionam. As crianças estão muito felizes com você e me parece que você chegou para fazer parte de toda a nossa comunidade (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARY, 14/11/2017).

A escolha dos nomes das crianças para a pesquisa (pseudônimo), tanto numa turma quanto na outra, *Jardin 1* e *Jardin 2*, foi feita pelas próprias crianças. Assim como ocorreu com as crianças brasileiras que escolheram nomes de super-heróis, com as colombianas não foi diferente. Deste modo, nomes como Superman, Batman, Peter Parker, Mujer Maravilla, super herana, Nano Reanch, Capitán América, Konan, Super Chica, Mega Greninja, Tortuga Ninja, dentre outros, foram as escolhas para as crianças serem designadas na pesquisa. Essa escolha se deu no ato da confecção dos desenhos. Após cada criança finalizar o seu desenho, ao entregar, solicitei que escolhesse um nome fictício.

Algumas meninas da turma da professora Mary se ofereceram para me ensinar a língua espanhola, pois de acordo com uma delas, era fácil aprender. Ao aceitá-las como professoras, elas iniciaram, de imediato, ali mesmo no jardim da escola, a primeira aula, conforme excerto do caderno de campo:

Estava apenas iniciando as observações do campo de pesquisa na instituição. A turma da professora Mary estava no gramado, em frente à sala, em horário das atividades de educação física. Enquanto umas crianças brincavam com grandes peças de lego, umas meninas com os rostinhos pintados (figuras de animais domésticos) se aproximaram de mim, como se já me conhecessem de longa data. Iniciaram uma conversa e, como eu já havia sido apresentado pela professora em sala, as três meninas demonstraram perplexidade com o meu espanhol, ainda muito rudimentar. Então, elas se propuseram a me ajudar na compreensão de algumas palavras. Perspicazes, me perguntavam o nome de objetos que eu não sabia nomear na língua espanhola. E, rindo, me corrigiam. Até os próprios nomes delas, por serem diferentes, eu demonstrava dificuldade em compreender. Então, solicitavam a mim que repetisse o que diziam. Elas, pacientemente, como pequenas professoras, me ajudavam a entender, separando, pausadamente, os nomes delas e dos objetos em sílabas. Estabelecemos o seguinte diálogo:

Pesquisador: Linda eres una palabra que tu conosco o no?

Tilk: Sí, si, si... linda.

Pesquisador: Yo soy lindo... tu eres linda... nosotros somos lindas...

Tilk e Lulu: Lin-dos!

Pesquisador: Ya estoy aprendiendo español o no?

Lulu: Estás aprendiendo español muy bien!

Pesquisador (provocando): Muchas gracias, muchachas! Ustedes saben muy más do que el.

Sônia e Tilk: Do que el?

Pesquisador: No, no... do que el no. Do que yo?!? Ustedes saben su lengua muy mejor do que yo! Correcto?

Tilk: Sí, porque nosotros tenemos una lengua muy mejor do que la tuya!

Pesquisador: No, no... tuya lengua no es mejor o peor, pero diferente! Mi lengua también eres muy linda... llama português, no inglês.

Sônia: Nosotros estamos aprendiendo inglês.

Pesquisador: Ustedes comprenden mi lengua?

Lulu: más o menos!

(Notas do caderno de campo, do dia 31 de agosto de 2017).

Em outro momento, ainda no mesmo dia, após realizarem as atividades de educação física, Tilk assentou-se próximo a mim, em um pedaço de madeira, uma espécie de banco, que separava as plantas do gramado e, do mesmo modo como ocorria com as crianças da escola brasileira, ela passou as mãos em meus cabelos e disse que eles estavam “blancos”. Ao designar os fios brancos de meus cabelos, ela disse uma palavra que eu não conhecia, contudo, ao pedir para me explicar, alguém, ao longe, chamou-a e ela se pôs a correr rumo à pessoa que a chamara. Voltou, logo em seguida, assentou-se novamente ao meu lado e perguntou se eu tinha todos os dentes. Respondi positivamente. Ela disse que queria ver. Sem

constrangimentos, abri a boca e mostrei os dentes (alguns com antigas obturações). Ela não se conteve:

- Tu tienes todos los dientes, pero ellos están negros (referindo-se as obturações). Em seguida completou:
- Yo tengo todos los dientes, pero son todos “blancos”.

Não fiz nenhum comentário e ela, de novo, saiu correndo. (Notas do caderno de campo, do dia 31 de agosto de 2017).



Figura 22: Mariana, Sônia e Hilay, com o pesquisador (arquivo do pesquisador).

Cabe ressaltar o quanto estamos impregnados, desde bem novos, de valores que tendem tornar a nossa cultura melhor do que a do outro e quando as diferenças são explicitadas, o que se vincula à outra cultura torna-se inferior. A criança ao salientar que “nosotros tenemos una lengua muy mejor do que la tuya”, evidencia as ideologias da comunidade em que vive, assegurando, dessa maneira, a existência de culturas menos boas ou ruins. Na mesma sequência, afirma possuir também dentes melhores e mais “blancos” do que os do forasteiro (pesquisador). Contudo, essa criança apenas repete o que está inscrito na cultura, pois conforme ressalta Laraia (2001): “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida como o mais correto e o mais natural (LARAIA, 2001, p.70).

### **3.6.1.Os participantes da pesquisa do Instituto Pedagógico Lewis Carroll: homens, mulheres, meninas e meninos em interação com a pesquisa e o pesquisador**

#### **A professora Mary**

Licenciada em Educação Pré-Escolar, com especialização em didática do ensino de dança e jogos coreográficos, Mary possui também mestrado em didática da educação infantil. Inicialmente, começou o curso de Direito, na Universidade Santo Tomás, contudo, em função de adoecimento da mãe, necessitou interromper os estudos para acompanhá-la em seu tratamento. Por conta dessa enfermidade, deixou a cidade de Pasto, no Departamento de Nariño e dirigiu-se com a mãe para Cali. Não conseguiu retornar ao curso e resolver dedicar-se à educação pré-escolar.

Mary começou suas atividades docentes trabalhando em jardins particulares, em seguida ao adentrar a UPN, iniciou um trabalho com as mães comunitárias, no Centro de Investigação da universidade. Em suas palavras: “as mães comunitárias eram mulheres de poucos recursos que cuidavam e atendiam crianças pequenas nas zonas marginais, nas zonas pobres, como as favelas de vocês”<sup>102</sup>. Em seguida coordenou um curso de pós-graduação em educação, na Faculdade de Educação antes de submeter a concurso público para atuar no Instituto Pedagógico Lewis Carroll<sup>103</sup>, em 1991.

De acordo com Mary, ela alcançou o topo da escala profissional, tanto em relação ao tempo de serviço quanto à formação, contudo, em termos de valorização profissional, assim como no Brasil, escolheu uma carreira que remunera mal:

Na Colômbia, anteriormente, era apenas os jardins assistenciais para o cuidado de crianças, mas já entendíamos que as crianças não necessitavam somente de cuidado e sim que pudéssemos contribuir em seu desenvolvimento integral. Assim, surge a educação infantil, preocupada com a proteção, a alimentação, seus direitos à educação e a obrigação dos pais de família em escolarizar seus filhos desde pequenos. Contudo, em termos salariais, somos muito mal remuneradas. Não é como na Europa, Austrália ou nos Estados unidos em que se valoriza realmente uma professora infantil. Nestes lugares, há reconhecimento e menos horas de trabalho e são salarialmente melhores remuneradas. Aqui, na Colômbia, ao contrário, é um professor apenas que permanece todo o tempo com as crianças por um salário que no máximo pode chegar a 3 milhões de pesos. Não sei como é o câmbio da moeda (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARY, em 14/11/2017)<sup>104</sup>.

Em relação ao controle da turma, Mary afirma que nos momentos em que há desordem na sala (salón), ela conta de 1 a 5 para que a normalidade se reestabeleça: “quando conto até cinco, todos têm de estar no tapete, sentados e atentos. O que não está, pergunto-lhe se não há interesse pela atividade e se não há, ok, não há problema... *adios!*”. Esse adeus, para Mary, significa que as portas estão abertas e que as crianças desinteressadas podem ir. Ela

<sup>102</sup> Las madres comunitárias eran mujeres de escasos recurso que cuidaban y atendían niños pequeños en las zonas marginadas, em las zonas pobres, estilo las favelas de ustedes (Entrevista com a professora Mary).

<sup>103</sup> Mary explica que ela e mais algumas poucas professoras foram as últimas a entrarem no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, via concurso público, há mais de 20 anos. Há apenas dois anos, houve, novamente, contratações de professores através de concurso.

<sup>104</sup> Acá en Colombia se le ha apuntado mucho a la educación inicial ultimamente porque antes era solo jardines asistenciales para el cuidado de los niños pero ya entendimos que los niños no solo necesitan el cuidado sino que también necesita que los desarrollemos integralmente, a eso le apunta la educación infantil, a la protección Del menor, a que no haya maltrato en los menores de edad, a protegerlos en cuanto a sua alimentación, en cuanto a sus derechos y uno de SUS derechos es la educación, y ya se obliga, casi, a todos los padres de familia a escolarizar a los niños desde muy pequeños, pero en términos alaraiales si es muy mal remunerado, no es como em Europa, em Australia o em Estados Unidos que se valora realmente a una maestra infantil y de pronto son los que más reconocimiento y emnos horas de trabajo tienen y salarialmente son mejor remunerados acá em Colombia no, al contrario, el maestro debe ser como el maestro único que está todo el tiempo con los niños por un salario que el que máximo puede llegar a ganar, puede ganarse 3 millones de peso, no sé en el cambio de la moneda (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARY).

explica: “pero ellos nunca se van, nunca se van, es una táctica pero los niños no se van entonces<sup>105</sup>”. Para as crianças que não querem participar, de acordo com Mary, “no quieres la actividad siéntate en tua silla y trabalho con los que quieran trabajar<sup>106</sup>”.

Em relação ao castigo, de acordo com Mary, não há isolamento de criança, nem criança levada para a coordenação, nem deixada em salas separadas. Não há nada disso. O trabalho é feito em torno da reflexão, do pedido de desculpas e se a ação se repete, a criança fica no máximo cinco minutos em uma cadeira com todos os presentes, assistindo, neste pequeno período de tempo. É uma ação que leva à reflexão: “siéntate y reflexiona y vuelves a tu puesto<sup>107</sup>”. Isto é uma espécie de justiça restaurativa.

Por fim, Mary explica que o castigo físico, como por exemplo, o ato de sacudir a criança representa um crime e “la ley no nos permite, nos llevan a la cárcel<sup>108</sup>”.

### **A professora Sony**

Conforme informado pela professora Mary, há duas décadas não havia concurso público para ingresso nas escolas públicas de educação infantil em Bogotá e somente há pouco mais de dois anos, ocorreu concurso para provimentos de vagas para professores em nível distrital. Neste concurso, a professora Sony ingressou no Instituto Pedagógico Lewis Carroll. Em suas palavras:

Para ocupar uma vaga no pedagógico, os concursos eram realizados internamente e somente em 2012, a reitora que estava no colégio assinou uma resolução que dava alguns lugares relacionados ao pedagógico para o distrito, o que ainda não havia feito. Então, inscrevi nesse concurso e passei. Teve a entrevista, todas as provas e eu passei em 37º lugar em um concurso que dispunha de 4 vagas. Escolhi o pedagógico porque desde a minha formação na UPN, esse era o meu sonho. Queria trabalhar no Instituto Pedagógico Lewis Carroll. Assim, se deram as coisas e comecei há dois anos, em outubro de 2015 (ENTREVISTA COM A PROFESSORA SONY, em 14/11/2017 – TRADUÇÃO LIVRE)<sup>109</sup>.

<sup>105</sup> “Mas eles nunca se vão, nunca se vão, é uma tática, mas, então, as crianças não se vão” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARY – TRADUÇÃO LIVRE).

<sup>106</sup> “Não quer participar da atividade, senta-te em tua cadeira, trabalho com os que querem” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARY – TRADUÇÃO LIVRE).

<sup>107</sup> “Senta-te, reflita e retorne ao seu lugar” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARY – TRADUÇÃO LIVRE).

<sup>108</sup> “A lei não nos permite e nos leva para a cadeia” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA MARY – TRADUÇÃO LIVRE).

<sup>109</sup> Para estar acá si, resulta que para el pedagógicos siempre los concursos son internos pero en el 2012 a la rectora que estuvo acá en el colégio, firmo una resolución de que daba unas plazas Del pedagógcio al distrito y eso pues nunca se había hecho, pero entonces yo ingresé a esse concurso y pues pase, tuve la entrevista, todas las pruebas y ya pasé ocupe el puesto como el 37 y para el pedagógico habían cuatro plazas, entonces si yo elegi el pedagígo porque desde mi formación en la Universidad Pedagógica Nacional como que esse era también uno de

Foi a partir dos trabalhos sociais que desenvolveu no bacharelado (correspondente ao Ensino Médio do Brasil) que a professora Sony descobriu que tinha *feeling* para atuar na docência de crianças pequenas. Nesse Período, do bacharelado, desenvolveu várias atividades em uma escola infantil e isso possibilitou compreender que gostava de dirigir e orientar meninas e meninos que chegavam à escola. Em muitos casos – de acordo com Sony – as crianças não tinham nem família e pareciam muito sós e isso motivou-a ingressar na carreira docente. Após esse período de formação, Sony atuou de 2007 a 2016 em um jardim particular, com crianças de dois a quatro anos de idade.

Apesar da demonstração de que a escolha da referida carreira foi acertada, Sony não deixa de pontuar a desvalorização profissional, somente aplacada, em alguns casos, pelo reconhecimento das famílias das crianças: “seria importante que houvesse mais valorização, mas ao ter a gratificação das famílias ajuda a superar o outro (financeiro?) porque a intenção da profissão docente é poder orientar as famílias, as crianças e acompanhar todo o processo” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA SONY, em 14/11/2017 – TRADUÇÃO LIVRE)<sup>110</sup>.

Em relação à família, Sony afirma que a parceria é fundamental, pois de nada adianta que a escola faça um trabalho educativo e a família oriente de maneira muito diferente. Todos os hábitos são adquiridos com educação: as normas, os limites[...] por isso – de acordo com ela – no início do ano é realizada uma reunião com os pais das crianças e discute-se uma pauta voltada para as crianças. Após, uma reunião com os pais para orientá-los sobre as normas da escola.

Em relação à dialética regulação e resistência, Sony apresenta a seguinte argumentação: desde o início do ano, estabelecemos os acordos, como por exemplo, ao desejar falar, é necessário levantar a mão, assim, é possível falar e escutar o que os colegas têm para dizer. Neste sentido, Sony reconhece que é necessário um trabalho gradativo, pois muitas crianças vêm de escolas pequenas, onde há apenas 5 ou 10 crianças por sala para apenas um professor. No Instituto Pedagógico Lewis Carroll, ao contrário, ao chegarem, as crianças “tomam um choque” por ser uma instituição muito grande. Assim, os acordos são imprescindíveis para o ordenamento das ações. Outra estratégia é motivá-las com canções. Assim, “quando estão muito dispersas, utilizo a música”, afirma Sony. Além disso, ratifica, há

---

mis sueños trabajar en el Instituto Pedagógico Lewis Carroll y pues se dieron las cosas y empecé hace dos años en octubre Del 2015 yo ingresé al Pedagógico (ENTREVISTA COM A PROFESSORA SONY).

<sup>110</sup> Pues si es importante que lo valoren un poco más pero uno al tener esa gratificación de las familias como que ya eso lo ayuda a uno a superar lo otro porque la intención de la profesión docente es esa, poder orientar las familias, orientar los niños e acompañar esos procesos (ENTREVISTA COM A PROFESSORA SONY).

os ensinamentos da família que reflete na conduta da criança na escola. Há casos em que a própria mãe diz: “se não se comportar bem, senta lá um pouco para refletir”, relembra Sony.

Ao indagar sobre a minha presença, como pesquisador, na instituição, Sony afirma que:

As crianças acolheram você muito bem, pois expliquei para elas que você não era uma pessoa estranha, isso ajudou com que elas compartilhassem com você e a forma como que você aproxima delas, dialoga, tudo isso foi muito agradável para elas. Ver uma pessoa que não é do cotidiano da escola, não é o professor de sempre, é agradável. Antes de você chegar, elas questionaram: “cuándo viene Joaquín?”. Então você interage com elas, brinca e como há crianças que não têm, em casa, a figura masculina do papai, encontram em você este afeto e “brincamos com Joaquín”. Neste sentido, essa interação tem sido muito boa, pela forma como você chegou e tem falado com elas (ENTREVISTA COM A PROFESSORA SONY, em 14/11/2017 – TRADUÇÃO LIVRE)<sup>111</sup>.



Figura 23: Ludoteca ou "casa de bonecas" - em seu entorno, ocorrem algumas brincadeiras (arquivo do pesquisador)

Por fim, Sony destaca as múltiplas áreas como dimensão positiva do trabalho, enfatizando que no Instituto Pedagógico Lewis Carroll há professores específicos para as diversas disciplinas: teatro, artes, música, inglês, tecnologia, biblioteca, educação para a paz, educação física e jogos estratégicos. Além da contribuição dos profissionais dessas áreas, de acordo com Sony, há outros pontos positivos relacionados ao trabalho que são os diferentes espaços físicos da escola, o ginásio, as áreas verdes, a sala de tecnologia, o laboratório de inglês, a granja e a ludoteca<sup>112</sup>. Contudo, Sony não deixa de enfatizar a falta de mais espaços (tempos) para conversas coletivas e interações entre o coletivo de professores.

Assim, objetivando alcançar maior compreensão sobre a ação pedagógica dos demais professores do Instituto Pedagógico Lewis Carroll (de Educação Física, Teatro e Música), com roteiro semiestruturado em mãos, entrevistei dentre esses docentes, aqueles e aquelas que se propuseram/puderam contribuir com a pesquisa.

<sup>111</sup> Ellos te acogieron muy bien, entonces ló que te digo, el dialogarles de que no eres una persona ajena, eso ayuda a que ellos compartan contigo, y la forma como tu te acercas, lês dialogas, entonces eso fue agradable para ellos y ver esa outra persona que no somos las profes de siempre, entonces ellos también se preguntaban “cuándo viene Joaquín” porque entonces tu interactúas con ellos, juegas y lo que decíamos hace un momento, que de pronto hay niños que no tienen esa figura Del papá, esse rol, entonces encuentran em ti esse afecto y “juguemos con Joaquín”. Entonces yo vi que la interacción fue muy buena, la forma como tu lês llegabas a ellos, el hablarles (ENTREVISTA COM A PROFESSORA SONY).

<sup>112</sup> A ludoteca – também chamada por uma das professoras de casa de bonecas – durante o período de realização da pesquisa, não foi utilizada, salvo em alguns poucos momentos que em seu entorno ocorriam brincadeiras entre as crianças e alguns momentos de descontração, como dança, por exemplo.



### **Laura, a professora de Educação Física**

A professora Laura possui formação superior em Educação Física, com especialização em: gerenciamento social da educação, administração de Educação Física, recreação e esporte para a Educação Especial, com ênfase na comunicação aumentativa. Apesar de ter iniciado o mestrado, na UPN, não concluiu. Atua no Instituto Pedagógico Lewis Carroll há 17 anos, como contratada.

No cotidiano do trabalho, Laura afirma sempre aprender com os professores em formação que participam das aulas que ministra. Este ano (2017), há dez estudantes de Educação Física realizando prática no Instituto, sob a sua supervisão. Esses estudantes são oriundos dos departamentos de Educação Física, Esportes e Recreação, da UPN. Apesar de gostar da docência, ela também destaca a falta de valorização profissional:

É muito triste porque é uma profissão bonita, porém penso que muitas pessoas que têm vocação no que fazem, sentem que economicamente não terão estabilidade econômica que merecem ter e, há também, aqueles profissionais que não encontram trabalho dentro da profissão e terminam tomando a educação como uma alternativa e não por vocação. Então, penso que isso tirou o valor de nossa profissão (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LAURA, em 20/10/2017).

Ao elencar tais questões, Laura afirma que há muitos anos não há concurso público para o provimento de cargos para professores de Educação Física e que esse fato é motivo de muita instabilidade profissional, pois como contratada, corre-se o risco de perder o trabalho, contudo, reconhece as especificidades do Instituto no cenário local, distrital e nacional: “este colégio es muy particular y muy privilegiado[...] aqui, tien siete profesores distintos”<sup>113</sup>.

Classifica a Educação Física para as crianças como uma disciplina capaz de contribuir com a formação de hábitos saudáveis, com a formação do corpo, de normas e valores, com a formação do respeito à alteridade. Por isso, ela afirma não cansar de exigir das crianças respeito aos colegas, cuidado com o corpo: “tienes que hacer cosas con cuidado para no

---

<sup>113</sup> “esse colégio é muito particular e muito privilegiado ... aqui tem sete professores de distintas áreas” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LAURA, em 20/10/2017 – TRADUÇÃO LIVRE).

lastimarte<sup>114</sup>”, pois mais do que a formação do corpo – para ela – é necessário a formação de pessoas íntegras.

Em relação à dialética regulação e resistência – tema de nossos estudos – Laura afirma que é preciso haver normas e limites que contribuam para a organização do espaço, pois se há algumas crianças que são organizadas e não necessitam de limites, sempre há, por outro lado, 1, 2, 3 ou 4 que dão mais trabalho e não centram a atenção, não seguem as instruções e nem têm uma imagem de autoridade e de respeito em relação aos professores. Quando estas crianças não permitem o funcionamento da rotina, é o momento para que o professor tenha uma voz de comando e de autoridade mais forte com elas do que com os demais. Assim, é necessário propiciar momentos de reflexão, alertando-as sobre esses inconvenientes: “você não está permitindo que eu prossiga com minha aula e tampouco permite que teus amigos aprendam”, de acordo com Laura, são palavras apropriadas que conjugadas com a estratégia de buscar momentos individuais de reflexão sobre as atitudes e os comportamentos que interferem no andamento das atividades, são muito eficazes.

Quanto à Educação Física na Educação Infantil, Laura finaliza afirmando que as crianças desfrutam bastante das atividades que realizam em espaços abertos. Contudo, quando iniciam a adolescência, esse gosto parece diminuir e gerar mais resistência. Quando pequenos, ao contrário, as crianças se encantam com tudo que fazem e enxergam, neste momento, a oportunidade de movimentarem-se e de fazerem o que mais gostam.

### **Fernando Rivera, o professor de música**

De acordo com Fernando Rivera, em sua família não há uma tradição de músicos. Como autodidata, ele aprendeu tocar guitarra aos 12 anos de idade e, atualmente, trabalha como professor contratado no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, substituindo a professora titular, licenciada por motivo de saúde.

Para ensinar música às crianças de pouca idade, há alguns inconvenientes relacionados à forma de concentração. Rivera cita como uma das dificuldades para se trabalhar a música em sala, o momento em que as crianças não conseguem concentrar a atenção por muito tempo em determinada atividade e que se movimentam, representando, assim, impedimento para o bom andamento do ensino de música. Neste sentido – ele argumenta – falta-lhe capacitação. Contudo, ao perceber que as crianças estão perdendo o

---

<sup>114</sup> “Você precisa fazer coisas com cuidado para machucar” (ENTREVISTA COM A PROFESSORA LAURA).

foco, em função de desordem, ele tenta mediar e envolvê-las, de modo mais específico, nas atividades planejadas. E se mesmo assim, a criança não conseguir concentrar-se, de modo mais direcionado e com tom mais impositivo, ele chama a atenção de modo mais enérgico, em favor do coletivo. Rivera afirma que às vezes é necessário aumentar a voz e fazer uma expressão facial mais séria e mais forte. Ao direcionar o comando a todo o coletivo de crianças e afirmar que irá interromper os trabalhos em função de desordem, é possível, então, retornar as atividades corriqueiras.

Assim, a desordem em sala pode servir para algumas reflexões, conforme Rivera salienta:

Quando há muita desordem, é preciso fazer uma chamada de atenção, com mais vigor, a todo o grupo: “já que não podemos seguir, nós vamos ficar um minuto em silêncio porque vocês não sabem escutar e faltam com o respeito”. Assim, quando há um momento mais favorável e as crianças têm um minuto para gerar um processo reflexivo, então se retoma a atividade, com o mesmo nível anterior, com um pouco mais de calma para que não volte a ter o comportamento da mesma maneira (ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE MÚSICA FERNANDO RIVERA, em 31/10/2017 – TRADUÇÃO LIVRE)<sup>115</sup>.

Dentro do quadro de “inconveniência” das crianças durante as aulas de música, o professor Fernando Rivera afirma que é necessário evitar tocá-las com as mãos. Contudo, às vezes, é preciso conduzi-las, de modo amigável, para outros espaços. Cita o exemplo de um menino que – em suas palavras – definitivamente, não respondeu a nenhum dos comandos anteriores e, como último recurso, teve que levá-lo à professora titular da turma, no entanto, por ser muito inquieto e por incomodar as demais crianças, teve que conduzi-lo, pelas mãos, mesmo sem a vontade do mesmo, até a professora. Essa criança fazia força, fazia contrapeso, contudo, foi necessário tomar esta atitude.

Em contrapartida, de acordo com o professor Fernando Rivera, a música potencializa talentos que podem ser descobertos também na Educação Infantil. Esta fase da formação humana pode propiciar desenvolvimentos importantes de habilidade musicais para as crianças, como o ritmo, o pulso, a linha melódica, o canto afinado, no entanto, é necessário tornar isso possível... tornar possível o acesso. Há crianças que apresentam vocação para a dança, outras, facilidades rítmicas, outras, ainda, possuem boa audição e conseguem distinguir

<sup>115</sup> “Y cuando ya se presenta mucho entonces ya hay que hacer esemismo llamado de atención con un poço más de vigor a todo el grupo, entonces “ya no podemos seguir, nos vamos a quedar un minuto de silencio porque ustedes no saben escuchar, porque ustedes faltan al respeto”. Se hace uma actividad digamos em prol de que al menos haya disponibilidad de escucha y cuando ya hay un ambientent un poço más favorable, que los niños han tenido un minuto para genera un proceso reflexivo, entonces, ya se retoma la actividade, por supuesto no com el mismo nível anterior si no ya un poço más de calma para que no vuelva a detornar-se el comportamiento de esa manera (ENTREVISTA COM O PROFESSOR FERNANDO RIVERA, en 31/10/2017).

o som agudo e o grave, os acordes... Fernando Rivera finaliza afirmando que a habilidade musical pode ser descoberta desde muito cedo, é necessário, portanto, que haja investimento na área.

### **Humberlet, o professor de teatro**

Humberlet atua há 18 anos na educação, formado em artes cênicas pela Universidad de Antioquia e possui cinco especializações em diversas áreas da educação: comunicação, lírica, planejamento educacional e ética. Atuou em um grupo de teatro como ator e como escritor, tem trabalhos produzidos para a televisão e trabalha na Escola Nacional de Artistas Infantis.

Em relação à desvalorização profissional, Humberlet reconhece que a profissão não oferece o que um professor merece ganhar em termos financeiros. Contudo, a arte exerce um papel importante na sociedade, contribuindo, inclusive, para a questão da política ou ausência dela. Para ele, é impossível desconsiderar o que aconteceu na exposição *queer*<sup>116</sup>, em São Paulo e não reconhecer o quanto a arte é utilizada politicamente para outros fins que não em si mesma.

O professor reitera que a intenção de trabalhar com arte não é transformar os estudantes em artistas, mas criar o gosto para o consumo de arte. Deste modo, a formação acadêmica contribui para o entendimento da arte como política, possibilitando olhar a vida de modo distanciado, selecionando o bom e o mal. Por isso, interfere tanto na política. Assim, o fato de criarmos e construirmos pensamentos avançados já é suficiente para incomodar e tornar a arte uma espécie de ganância institucional, pois através dela, a população consegue enxergar a vida de uma outra maneira, criando, construindo e propondo “eso es una gran ganancia<sup>117</sup>”, afirma. Para ele, a arte trabalha com diferentes linguagens e oferece uma visão mais aberta da realidade que possibilita questionamentos, pois trabalha a partir do sujeito.

No caso da educação teatral para crianças, Humberlet afirma que significa apenas um pretexto, uma ferramenta de reiteração de que o mundo é muito mais do que apenas o círculo

<sup>116</sup> Trata-se da exposição de um artista nu, no Museu de Arte Moderna (MAM), no Ibirapuera, Zonal Sul de São Paulo que gerou polêmicas nas redes sociais porque uma criança de quatro anos de idade toca o pé do artista. O Movimento Brasil Livre (MBL) juntamente com alguns políticos criminalizaram o ato. Houve, aqui, por parte do entrevistado, confusão com outra exposição realizada em Porto Alegre e intitulada de *Queermuseu – Cartografias da diferença na arte brasileira*, apresentada no Santander Cultural. Grupos parecidos com os que contestaram a arte do MASP alegaram que haviam nesta exposição imagens que desrespeitavam símbolos religiosos e imagens associadas à pornografia, à zoofilia e a pedofilia. Essa reação negativa contribuiu para que a exposição fosse cancelada.

<sup>117</sup> “isto é uma grande ganância”.

familiar... existem outros elementos de comunicação, outras linguagens. Então, o que se espera do teatro é que a criança se sensibilize e desenvolva estas outras linguagens, sem a pretensão de se tornar ator. Para ele, a criança traz consigo, implicitamente, as ferramentas necessárias para o seu desenvolvimento. Contudo, não está consciente dessa potencialidade. Cabe ao teatro fazer aflorar esta consciência e tornar explícitas as emoções que já estão ali. Em suas palavras: “hacerles conciencia que eso es creatividad y que esa herramienta no la pueden perder”<sup>118</sup>.

De modo singular, o professor também registra as dificuldades de se trabalhar com esta linguagem. Para ele, a não concentração é um fator negativo, pois há muitos outros estímulos que dispersam a atenção das crianças, contudo, é preciso aproveitar estes estímulos externos e não negá-los, não rechaçá-los. Deve-se apropriar desses momentos e estímulos para melhorar a performance das crianças, pois isso também significa outras linguagens, outra maneira de comunicar.

Já no campo das desordens – para tornar explícito nosso objeto de estudos – Hamberlet afirma que utiliza uma ferramenta muito eficaz quando as crianças estão falando muito e não estão atentas: toma um baú de coisas, onde se guarda objetos, mas serve também para guardar a voz. As crianças entram neste jogo, nesse exercício. De outra maneira, o professor Hamberlet, em ação performática, assume outra personalidade e, como se fosse as próprias crianças, afirma que “quando eles começam a ver que o professor se porta como eles, na atuação, no cenário, e como aluno, acabo sendo um exemplo deles próprios que, inconscientemente, nessa referência, tomam a mensagem, recebem a mensagem”<sup>119</sup>.

### **3.7. Uma investigação em dois países: três escolas, seis turmas, seis professoras-referência, inúmeros outros profissionais e mais de cem crianças**

Retomamos, nessa parte final do capítulo, algumas informações sobre os espaços e os sujeitos da pesquisa, é importante reafirmar o que foi explicitado por Green, Dixon e Zaharlick (2005) sobre a pesquisa etnográfica. Elas afirmam que:

Um observador que adentra o campo de investigação com uma lista de itens predefinida, com questões e hipóteses predeterminadas, ou com um esquema de

<sup>118</sup> “torná-los conscientes de que isso é criatividade e que esta ferramenta não se pode perder” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR HAMBERLET, em 23/10/2017, tradução livre).

<sup>119</sup> “Cuando ellos empiezan a ver que el profesor se porta como ellos, en la actuación en el escenario, es lo que les llama la atención y yo como alumno termino siendo el ejemplo de ellos, inconscientemente, ellos en esa referencia empiezan a tomar el mensaje, lo reciben” (ENTREVISTA COM O PROFESSOR HAMBERLET, em 23/10/2017)

observação que defina a priori todos os comportamentos ou eventos que serão registrados, não está, decerto, se engajando na etnografia, não obstante o nível de profundidade da observação feita ou o grau de credibilidade do sistema de observação. Sobretudo, se o observador não se basear em teorias da cultura para direcionar as escolhas do que é relevante observar e registrar, ou abranger sua interpretação pessoal a respeito da atividade observada, ele não estará se engajando numa abordagem etnográfica como percebida do ponto de vista antropológico (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.18).

Reiteramos que, inicialmente, nosso projeto de investigação consistia em realizar pesquisa sobre a presença de homens na educação infantil, contudo, coadunando com as afirmações acima, de Green, Dixon e Zaharlick (2005), a nossa permanência no campo de observação possibilitou perceber que a pergunta inicial colocada no projeto de pesquisa se tornara irrelevante frente às inquietações propiciadas durante as nossas observações no espaço institucional. Dessa maneira, mesmo não existindo outra pergunta, ao longo de vários meses de pesquisa, já havia instaurado o incômodo em relação à pergunta anterior. Durante esse período de observações, de modo paulatino, fomos compreendendo que, para aquele espaço institucional, a pergunta inicial era inconsistente. Dessa maneira, o foco de observação se espalhava por todos os ambientes e para todas as pessoas. A questão de gênero, efetivamente, já não era o foco de interesse. Contudo, mesmo observando escrito no quadro, em um espaço intitulado “cantinho da bagunça”, os nomes das crianças que ficariam sem parquinho, e, mesmo sabendo que, de modo contínuo, havia a aplicação de castigo às crianças ditas “bagunceiras”, não havíamos conseguido enxergar uma questão de pesquisa. O insight para a questão sobre a dialética regulação/resistência ocorreu quando, ao chegar à Escola Bartolomeu Campos de Queirós, no dia 27/06/2016 e tomei conhecimento do que havia ocorrido na sexta-feira, anterior, conforme registro do caderno de campo:

Há tempos, tenho observado que as crianças demonstram muita insatisfação com a privação do parquinho. Normalmente, elas se entristecem e, por vezes, nem querem falar sobre o assunto. Em muitos momentos, sou convidado a ficar com algumas delas em sala, enquanto as demais vão para o espaço externo da escola. Normalmente, fico com as que têm os nomes registrados no quadro, em um espaço intitulado, “cantinho da bagunça”. Aproveito estes momentos para conversar sobre assuntos de interesse da pesquisa. Por vezes, de modo improdutivo, porque essas crianças, mesmo em sala, de castigo, continuam se portando tal como se portavam com a presença do professor José.

Hoje, dia 27 de junho de 2016, cheguei cedo à escola e fui para a arquibancada que fica no parquinho, em frente às salas de atividades. Aguardava o professor José para acompanhá-lo nas atividades que seriam desenvolvidas na sala das crianças de 4 anos de

idade – uma das duas turmas onde realizo observações de campo. Durante essa espera, Maria Auxiliadora, a auxiliar de apoio à inclusão, se aproximou e perguntou se eu tinha tomado conhecimento do ocorrido na sexta-feira, dia 24. Respondi, peremptoriamente, que de nada sabia porque na sexta-feira, tive outra atividade na universidade. Ela então relatou o fato: “pois é, Joaquim, o professor deixou três crianças de castigo e liberou as outras para irem brincar no parquinho. Esses meninos que estavam de castigo fizeram uma confusão na sala, jogaram objetos no chão, derrubaram cadeiras, jogaram o lixo, livros e cadernos por todos os cantos da sala. Aí, o professor sem saber como proceder, pegou o celular e ligou para a secretaria da escola pedindo para alguém socorrê-lo”. Escutei sem emitir juízo de valor. Contudo, fiquei muito curioso sobre esse evento.

Na primeira entrevista com o professor José, procurei me informar sobre o ocorrido. Ele me contou nos seguintes termos:

Como sempre faço, chamei os três [Maria Joaquina, Lucas e Davi] para conversar, tivemos uma longa conversa. Como a Maria Joaquina aplaude tudo quanto é bagunça que o Lucas faz e vice-versa, então o que eu fiz foi liberar a Maria Joaquina. Os outros dois ficaram comigo em sala. No momento que os dois ficaram, o Davi, você sabe que ele tem mania de derrubar coisas, começou derrubando cadeiras. Derrubou três cadeiras. O Lucas começou jogar cadeiras também. Pedi para ele voltar com as cadeiras. Não adiantou. Lucas vendo que o Davi derrubando cadeiras, continuou derrubando mais. Eu parei, não podia fazer mais nada. Eu não podia sair da sala para chamar alguém, e o que eu fiz? Tive que telefonar. De dentro da sala, tive que telefonar para cá [secretaria da escola]. Telefonei para secretaria e chamei a coordenadora. Ela também não deu conta. Eles tiraram os quadrinhos verdes, jogou livros, jogou coisas... fiquei sem ação, não pude fazer nada... não posso usar a força, não posso usar a força, não posso fazer nada, não posso paralisar uma criança. Os dois ficaram enfurecidos dentro da sala, perderam as estribeiras de vez. Jogou coisas no chão, rasgaram coisas... mas a coordenadora também não deu conta... Daí, já estava na hora de eu sair [...]. Mesmo depois que a coordenadora entrou, eles continuaram ainda... tanto que quando a vice-diretora estava entrando com as crianças, eu pedi para aguardar no corredor para ninguém ver. Quase um motim da FEBEM. Se tivesse coisas para colocar fogo, eles teriam colocado fogo na sala. (ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOSÉ, DO DIA 15/06/2016).

Após esse evento, chamado pelo professor José, de Motim das crianças, na semana seguinte já não havia mais o “cantinho da bagunça”. Esse cantinho se transformou no “cantinho das estrelas”, numa clara tentativa de valorizar as ações positivas ocorridas no interior da sala de referência e não dar ênfase aos “bagunceiros”. Assim, até o final do ano letivo, os nomes das crianças que se destacavam continuaram a figurar no quadro e esse evento serviu, enfim, de *insight* para nortear nossa questão de pesquisa.

As três instituições de educação infantil investigadas nesta pesquisa são muito diferentes entre si. Em 2016, a instituição brasileira (Escola Bartolomeu Campos de Queirós), antiga creche conveniada com a PBH, contava com a matrícula de 330 crianças de 04 meses a



Figura 24: Faixa colocada na cerca da escola, em comemoração aos 90 anos do Instituto Pedagógico Lewis Carroll – arquivo do pesquisador.

5 anos de idade. Nesta instituição era recorrente a prática de deixar algumas crianças sem participar das atividades do parquinho. As observações para a pesquisa foram realizadas na escola, nas turmas de 4 e 5 anos de idade, do início de março a dezembro de 2016.

Já a Escola Maternal Paulo Freire (Bogotá) atendia, em 2017, apenas 100 crianças, de zero a quatro anos, priorizando os filhos de estudantes e funcionários da U.P.N. e todos, indistintamente, deveriam contribuir financeiramente para a manutenção da instituição. Essa instituição se organizava nos seguintes agrupamentos de idade: os bebês e os *gateadores* (4 a 11 meses); os *caminhadores* (12 a 20 meses); os aventureiros (21 a 30 meses), os conversadores (31 a 36 meses) e os independentes (37 a 48 meses). Como as duas últimas faixas (31 a 48 meses) executam muitas atividades coletivas, essas então, foram as turmas observadas para a pesquisa. No projeto pedagógico da Escola Maternal Paulo Freire, é possível destacar a opção pelos ambientes de aprendizagens, colocados em prática no cotidiano institucional como as expressões relacionadas às artes plásticas, à música, corporeidade, tecnologia, às áreas científica e literária. Essas áreas em destaque, excetuando a de tecnologia, foram amplamente enfatizadas pelas duas professoras-referência durante o processo de observação participante, em especial, o projeto sobre meio ambiente.

A terceira instituição, denominada na pesquisa de Instituto Pedagógico Lewis Carroll, no período em que estive na Colômbia, estava completando 90 anos de existência e abarcava, no nível pré-escolar, as crianças que estavam matriculadas no jardim e no período de transição. Conforme determina o projeto pedagógico da instituição, o trabalho desenvolvido assume uma educação com ênfase nos múltiplos desenvolvimentos e busca atender a integralidade do ser (Art. 2 manual de convivência) por meio dos seguintes princípios institucionais: socialização e autonomia, liberdade e democracia, racionalidade e espírito científico, físico e estético, afetivo, estético e valorativo, educação ambiental, respeito à diferença e à pluralidade, a convivência harmônica e a paz, a educação na vida e para a vida, cujo centro é a interação de pais, estudante, professor (DOCUMENTO PREESCOLAR, 2013, p.04).



Integravam a comunidade 1 os meninos e meninas do *jardin*, *transición* e *primero*, com idade entre os 4 e os 7 anos. A pesquisa foi realizada com as crianças de 5 anos, matriculadas no jardim 1 e 2 (professora Sony e Mary, respectivamente) que, dentre outras atividades, participavam das aulas de teatro, artes, música, inglês, tecnologia, biblioteca, educação para a paz, educação física e jogos estratégicos. Em nossos registros foi possível observar a ênfase oferecida em cada área acima descrita e, de modo especial, podemos destacar a importância do diálogo como forma de interação

Assim como observado no processo de produção do material empírico na escola brasileira, também as crianças das duas escolas de Bogotá estabeleciam estratégias para “driblar” as regulações impostas pelos adultos e ao resistir, as crianças, por sua vez, também regulavam as ações dos adultos, conforme será analisado no capítulo IV desta tese, fornecendo-nos elementos que nos permitem afirmar que em contextos institucionais de educação infantil, crianças e adultos vivenciam a dialética da regulação e da resistência.

## CAPÍTULO IV

Marco Polo descreve uma ponte, pedra por pedra.

– Mas qual é a pedra que sustenta a ponte – pergunta Kublai Khan.

– A ponte não é sustentada por esta ou aquela pedra - responde Marco -, mas pela curva do arco que estas formam.

Kublai Khan permanece em silêncio, refletindo. Depois acrescenta:

\_ Por que falar das pedras? Só o arco me interessa.

Polo responde: – Sem pedras o arco não existe.

Ítalo Calvino

## CAPÍTULO IV

### 3. Análises das formas de resistência e regulação de adultos e crianças em instituições de educação infantil do Brasil e da Colômbia

Esse capítulo objetiva apresentar e analisar à luz de referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, da Antropologia, da Sociologia das Interações e da Análise do Discurso, a produção do material empírico obtido por meio de pesquisa etnográfica realizada em três instituições de educação infantil (uma brasileira e duas colombianas).

No Brasil, a observação participante para a composição desta tese foi realizada, de março a dezembro de 2016, no município de Belo Horizonte, em duas turmas de educação infantil de uma UMEI (Unidade Municipal de Educação Infantil), intitulada de Escola Bartolomeu Campos de Queiros, com crianças de 4 e 5 anos de idade. A outra parte da pesquisa foi realizada em duas instituições localizadas em Bogotá/Colômbia, onde estive para realização do trabalho etnográfico, de agosto a dezembro de 2017. Uma dessas instituições, no período da investigação, atendia 100 crianças de 04 meses a 04 anos e foi nomeada de Escola Maternal Paulo Freire e a outra, nomeada de Instituto Pedagógico Lewis Carroll, à época da pesquisa, atendia crianças a partir de 5 anos de idade.

Para iniciar esse capítulo de análise do material empírico, reafirmamos que em contextos institucionais de educação infantil, crianças brasileiras e colombianas apropriam-se de diferentes mediadores semióticos e produzem estratégias de resistências frente à regulação de adultos. Ou seja, ao analisarmos a produção desse material, percebemos que meninas e meninos criavam formas distintas de resistência para não se submeterem total e passivamente ao controle, à imposição, às normas e à regulação das pessoas adultas. De um lado, nas interações estabelecidas com os adultos, de maneira *explícita* e *deliberada*, por meio de palavras e ações, as crianças deram mostras incisivas de resistência, com o objetivo de alcançarem seus propósitos em relação à regulação; de outro lado, também de maneira deliberada, as crianças apresentaram modos *implícitos* de resistência, nem sempre percebidos pelos docentes. Percebemos que ao mesmo em que os adultos regulavam as ações de meninas e meninos, eram também regulados pelas crianças, alterando, de certa forma, a maneira habitual de relacionarem-se no interior da instituição.

Desta maneira, compreendemos que como seres ativos e partícipes das relações sociais – sozinhas ou em grupos – as crianças elaboravam ações de resistência frente aos mecanismos de controle e de regulação dos adultos, propiciando condições favoráveis para que a ordem institucional funcionasse de outra maneira, portanto, também regulando essa

ordem. Para tanto, de modo competente, as crianças argumentam, constroem regras, contrapõem ordens, exercitam formas de interação com os artefatos, entre si e com os demais sujeitos e acionam ações explícitas ou implícitas de resistência e de regulação frente às diferentes formas de imposições dos adultos e ao interagirem de tal maneira, conseguem alterar o fluxo e a rotina institucional.

Nesta mesma vertente, considerando os dois campos de pesquisa (Brasil e Colômbia), durante as observações realizadas, foi possível registrar duas formas distintas de regulação: a primeira, não considerava a criança com sujeito competente para negociar seu lugar no espaço institucional e as regras eram construídas unilateralmente pelos adultos. Por vezes, essas regras eram inegociáveis, contribuindo para a constituição de uma estrutura adultocêntrica que provocava ações de resistência por parte das crianças reguladas. Ao discordarem das regras impostas, as crianças executavam ações diametralmente opostas aos acordos estabelecidos pelos adultos entre si. A segunda forma está vinculada às disposições de fazer prevalecer a ordem institucional por meio do diálogo e da negociação entre adultos e crianças.

Ao buscar empreender uma análise contextual condizente com a resistência das crianças frente à regulação dos adultos, os pressupostos teóricos de Erving Goffman (1961) nos permitiram compreender as estratégias utilizadas pelas crianças para contornar as regulações a elas impostas. Ao pesquisar instituições sociais como os manicômios, as prisões e os conventos, nomeadas de instituições totais e, dentro delas, as formas de interações humanas nas relações cotidianas, Goffman elaborou os conceitos de *ajustamento primário* e *ajustamento secundário*. Esses conceitos contribuíram no processo de análise do material empírico da nossa pesquisa e na compreensão dos procedimentos de regulação dos adultos diante do comportamento das crianças em suas relações sociais.

Os eventos analisados corroboram a afirmação de que, ao acionarem os *ajustamentos primários* (GOFFMAN, [1961] 2005), buscando cooperar com as atividades exigidas pela instituição e com a manutenção da ordem dos espaços frequentados pelas crianças, os adultos frequentemente utilizavam formas diversas de regulação e, por outro lado, frente a essas regulações, nos momentos de enfrentamentos da realidade dada, as crianças elaboravam mecanismos – muitas vezes, inusitados – de defesa e de resistência, acionando, dessa maneira, os *ajustamentos secundários*.

Apesar de (GOFFMAN, [1961] 2005) não se deter em análises das formas de comportamentos exclusivamente relacionados às instituições escolares e nem apresentar

pesquisas sobre a relação dos adultos com as crianças, ele aponta, nas relações interpessoais ocorridas nas demais instituições por ele estudadas, formas de conflitos entre os diferentes sujeitos e essas formas, por analogia, se adequam às interações humanas que ocorrem nas instituições escolares. Nessas instituições estão presentes as duas formas de ajustamentos tratadas por Goffman, pois tanto os ajustamentos primários quanto os secundários, presentes nas chamadas instituições totais, analisadas pelo autor, são encontradas nos diferentes níveis da educação, incluindo, a educação infantil – espaço relacional de educação e cuidado de crianças pequenas.

Para o autor, o *ajustamento primário* ocorre quando o indivíduo coopera com as atividades produzidas por uma organização sob determinadas exigências, tornando-se partícipe “normal”, “programado” ou “interiorizado”, dando e recebendo, com espírito adequado, o que foi planejado, sem importar se exige muito ou pouco esforço. Já o *ajustamento secundário* vincula-se a qualquer disposição habitual em que o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou através de fins não autorizados, para escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter. Ou seja, “os ajustamentos secundários representam formas pelas quais o indivíduo se isola do papel e do eu que a instituição admite para ele” (GOFFMAN, [1961] 2005, p. 160 – grifos nossos).

As regras presentes na escola, em especial na escola de educação infantil<sup>120</sup> – *lócus* de execução de nossa pesquisa – são passíveis de serem questionadas ou quebradas, tanto por crianças quanto por adultos, constituindo, desse modo, formas secundárias de ajustamentos. Apesar de observar em nossa pesquisa a quebra do contrato institucional também pelo adulto, pois muitos adultos nem sempre se adéquam ao exigido pela instituição – em explícita demonstração de operar com os ajustamentos secundários – coube, contudo, analisar somente as formas utilizadas pelas crianças para resistirem e se contraporem às ações e aos desejos dos adultos, colocando, assim, os ajustamentos secundários em funcionamento.

Vale destacar, no entanto, que nem todas as instituições tratam de igual maneira os sujeitos que delas participam. Foi possível observar diferenças substanciais nas três escolas que participaram da pesquisa. Desse modo, ao trazer para as nossas análises os eventos ocorridos nessas escolas, evidenciamos os modos peculiares de estabelecer relações,

---

<sup>120</sup> Se para alguns pesquisadores e militantes da educação infantil o substantivo *escola* não é o mais adequado para designar as instituições que atuam com crianças em creches e pré-escolas, inclusive, havendo outras nomenclaturas para designá-las (UMEI, CEMEI, EMEI, dentre outras), há, no material empírico dessa pesquisa, inúmeras constatações de que essas instituições são tratadas como escolas e as crianças como alunos. Para maior aprofundamento da questão, buscar “A pesquisa em educação infantil: trajetória recente de consolidação de uma pedagogia da educação infantil, de Eloisa C. A. Rocha.

interações e contrastes entre adultos e crianças das três instituições. É evidente que, simultaneamente, nos eventos apresentados, quase sempre, ocorreram os dois tipos de ajustamentos: de um lado, há as crianças que se conformam, se ajustam e se adequam aos desígnios institucionais e, como participantes “normais” dessas relações, apresentam *espírito adequado* – para utilizar uma expressão goffmaniana. De igual maneira, há as crianças que não se adequam e nem se apresentam como partícipes “normais”, como almejado pelas instituições.

A maior parte das crianças ao se encaixar nas regras e nos ordenamentos dos adultos, com *espírito adequado* (GOFFMAN, [1961] 2005), coopera com a instituição, contribuindo para que prevaleçam os ajustamentos primários. Por meio desse “enquadramento”, não recebem as mesmas ressalvas institucionais que são dadas às crianças que apresentam comportamento diferente daquele esperado pelos adultos que representam essas instituições. Dito de outra maneira: ao se comportarem de acordo com o esperado – dentro das normas e regras institucionais – meninas e meninos aderem também a essa ordem institucional e contribuem, dessa forma, para se integrarem, como sujeitos regulados, à ação que delas se espera.

De outro lado, fugindo desse “eu que a instituição admite para si” (GOFFMAN, [1961] 2005), as crianças que não se adequam ao que delas se exige, colocam em funcionamento os ajustamentos secundários e essa não adequação representa a razão para contrariarem as regras vigentes e, ao agirem dessa maneira, propiciam um sentido de autonomia e autenticidade frente aos constrangimentos da instituição, o que “possibilita gerar, entre as próprias crianças, um conjunto de saberes e fazeres que as envolvam em ações cooperativas entre elas em busca de seus interesses” (BUSS-SIMÃO, 2013, p.156).

Ao considerarmos a dialética regulação/resistência, compreendemos que ao mesmo tempo em que os adultos regulam, eles também são regulados, tendo em vista que as crianças ao exercitarem os ajustamentos secundários, colaboram para que esses adultos executem ações coercitivas, de acordo com as normas e princípios institucionais. Em outras palavras, o fato de algumas crianças não cooperarem e nem agirem em conformidade com o esperado pela instituição, suscita reações diversas nos adultos que culminam em formas explícitas ou implícitas de regulação e resistência. Assim, partimos do pressuposto dialético de que as regulações são formas de resistência frente a mudanças, reações ou imposições tanto dos adultos quanto das crianças e, dessa maneira, vamos além do que Goffman nos apresentou como ajustamentos primários e ajustamentos secundários, ou seja, não é possível enxergar

essa relação de modo estanque e unilateral, pois ao mesmo tempo que o sujeito (adulto ou criança) regula, é também regulado.

Assim, ao percebermos essas formas de ajustamentos em ação, a pesquisa passou a ser focada nesta dialética. Vale registrar que, no caso da instituição brasileira, a investigação seria realizada somente com as crianças de 5 anos de idade, contudo, nessa instituição, a minha entrada no campo de observação, logo de imediato, no primeiro dia, foi determinante para a realização da pesquisa também com as crianças de 4 anos, com as quais o professor José trabalhava. Em anotações do caderno, foi feito o seguinte registro:

Cheguei à instituição e fui encaminhado para a sala em que o professor José estava trabalhando, naquele momento ele estava com as crianças de 04 anos de idade. De maneira sorridente e calorosa, o professor que já se encontrava realizando algumas atividades na sala de referência, abriu a porta e solicitou que eu entrasse. Ao dar o primeiro passo no interior da sala, inesperadamente, recebi um abraço e um sorriso de uma das crianças. Esse primeiro abraço foi dado pela criança menor de todas para, logo em seguida, mais uma criança vir ao meu encontro, mais outra e outra. Assim, todas as crianças da turma se juntaram ao meu redor para me abraçarem. Quando percebi, em um tempo muito rápido, me senti rodeado de crianças e abraços. Minhas pernas estavam tomadas de meninas e meninos. Naquele instante, senti que a interação entre nós seria, no mínimo, interessante. Nessa profusão de corpos, acabei caindo – tomando cuidado para não machucar as crianças que se grudavam em mim. Rimos da situação e em seguida, o professor José interveio, solicitando às crianças para retornarem aos devidos lugares. Retomei nossa conversa de dias anteriores e avaliei que seria interessante, já naquele primeiro dia, iniciar a observação participante. Este primeiro contato me inseria, de maneira efetiva, na pesquisa de campo. Esse foi o sentimento que tive naquele momento (Notas do caderno de campo, de 07 de março de 2016).

A entrada no campo de pesquisa tem sido, de modo acentuado, tema de inúmeros tratados. Destacamos, dentre eles, a experiência relatada por Corsaro (2005, p. 448) de como foi o seu encontro com crianças de uma instituição italiana, em evidente demonstração do quanto pode ser complexo esse primeiro momento. Ele denominou de entrada “reativa” sua inserção no campo de pesquisa e, de acordo com o autor, necessitou de alguns dias para que, aos poucos, as crianças se aproximassem e interagissem com ele. Diferentemente do que ocorreu em nossa investigação: as crianças de 04 anos de idade, da Escola Bartolomeu Campos de Queirós, no imediato momento de minha apresentação, me receberam de maneira entusiasmada, alegre e inusitada. O propósito de minha entrada naquela sala consistia apenas em conversar, brevemente, com o professor José, contudo, essa forma de reação das crianças representou um encontro tão significativo que, mesmo não planejado, resolvi ficar para iniciar as observações. No dia seguinte, não foi diferente com as crianças de 05 anos de idade. Logo após ser apresentado à turma, fomos, eu e as crianças, juntamente com o professor encaminhados para a área do refeitório onde me assentei e me vi cercado por meninas e

meninos, iniciando, dessa maneira, o processo de interação e de produção do material empírico. Na sequência, essas crianças já me convidavam, insistentemente, para irmos brincar no parquinho<sup>121</sup>.

Assim, a relação com as crianças da Escola Bartolomeu Campos de Queirós, desde o primeiro dia e, durante todo o trabalho de campo, foi bastante positiva. No processo de observação participante, foi possível conhecer o ambiente físico da escola, as rotinas, as crenças, as ações, as linguagens e os outros sistemas simbólicos que medeiam os contextos e as atividades, exatamente como é destacado por Corsaro (2009, p.84). As crianças não poupavam abraços, afagos e pequenos presentes, como neste excerto do caderno de campo, produzido um mês e meio após o início da pesquisa:

Eu, o professor José e a auxiliar de apoio à inclusão, Maria Auxiliadora, estávamos com as crianças da turma de 5 anos, no parquinho. Eu me assentei na escada do pequeno teatro de arena e logo em seguida, quatro meninas se aproximaram de mim, trazendo nas mãos algumas flores apanhadas nos cantos das cercas que delimitam a Escola Bartolomeu Campos de Queirós, da escola-polo. Elas me ofereceram as flores. Em seguida, buscavam mais flores e me ofereciam novamente. Era uma forma de me presentear. Iam e voltavam, num vaivém sem fim. Também um dos meninos aproximou-se e começou a participar dessa oferenda. Então, indaguei:

- Por que vocês estão me dando flores?
- Porque você merece, uai!
- Vocês oferecem flores para o pai de vocês?
- Eu não – disse uma delas – meu pai não me dá presente.
- E você? Perguntei a outra menina.
- Eu só dou pra minha mãe que me dá presente!
- E por que eu estou ganhando flores?
- Uai, professor, porque cê é nosso amigo!

(Registros do caderno de campo, do dia 27/04/2016)



Figura 25: Oferenda de flores para o pesquisador  
- Registro feito em 27/04/2016 - Acervo do pesquisador.



Figura 26: Saudação das crianças da turma de 4 anos - Escola Bartolomeu Campos de Queirós, em 17/05/2016 – extraído da filmagem - Acervo do pesquisador.

As flores estabelecem diversas simbologias com os nossos afetos (em momentos de alegria, dor, nascimento, morte...), além das representações simbólicas em torno de outros

<sup>121</sup> Nesta instituição, o parquinho tem uma representação tão grande para as crianças que a auxiliar de apoio à inclusão, Maria Auxiliadora, afirmou em entrevista que “ele pode até não significar muito para os adultos, mas para as crianças significa o mundo”.



tantos sentimentos humanos. Assim, recebi as flores com o mesmo carinho de quem as doavam. Contudo, como naquele momento, eu ainda estava com a ideia fixa do meu objeto inicial de pesquisa em mente (a presença de professores homens na educação infantil), a pergunta “Vocês oferecem flores para o pai de vocês?” estabelecia estreita relação com esse objeto. A resposta das crianças estava relacionada a outros tipos de troca. Era como se quisessem dizer “dou flores para quem me dá presente”. Não foram com essas palavras, no entanto, poderiam ter sido. Entre aquelas meninas, inúmeras viviam somente entre pessoas do sexo feminino e estavam apartadas da figura paterna, conforme soube mais tarde. Talvez também por esse motivo, somente cabia essa resposta: “eu só dou [flores] pra minha mãe”.

Também em Bogotá as crianças falaram dos sentimentos em relação ao pesquisador. No processo de produção de desenhos sobre “las personas de mi escuela”, o resultado obtido no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, com duas crianças do *jardin 2* foi o seguinte:

Pesquisador: Fale sobre o seu desenho e sobre as pessoas da escola, Estrelita? De quem mais gosta de quem não gosta...

Estrelita: da Mary

Pesquisador: Você gosta da Mary. E você Esteban de quem você mais gosta na escola?

Esteban: Eu também amo a Mary.

Pesquisador: O que mais?

Esteban: Quem mais eu amo? Amo também a minha mamãe.

Pesquisador: Não. Fale somente das pessoas aqui da escola.

Esteban: Amo a Rosy!

Pesquisador: A Rosy é a professora da outra turma, não é?

Esteban: Eu gosto dela porque ela tem cabelos louros!

Pesquisador: Somente por isso?

Esteban: Não. Também pela roupa dela.

Estrelita: Esteban também te ama.

Pesquisador: Por quê?

Esteban: Eu te amo! (risos)

Estrelita: Nós dois amamos você.

Pesquisador: Por que dizem que me ama?

Estrelita: Porque você nos traz coisas lindas! Te amamos muito, Joaquim!

Pesquisador: Ah, que bom. Eu também amo vocês e estou feliz por estar aqui!

(Transcrição de diálogo com as crianças colombianas sobre os desenhos produzidos por elas – tema: “Las personas de mi escuela”, do dia 03/10/2017 – livre tradução).

Se para as crianças, a presença do pesquisador, como figura atípica, tanto num espaço quanto no outro (Belo Horizonte/Bogotá), representou algo inusitado, conforme aponta parte dos registros de campo (caderno de notas, gravações de áudio e filmagens); para os profissionais, essa presença teve representação diversa. Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, foi necessário fazer uma reunião exclusivamente com as professoras das duas turmas para explicar, de modo mais detalhado, os objetivos da pesquisa. A direção e a coordenação se encarregaram de dar, inicialmente, essa explicação, ainda que eu quisesse fazê-la. Contudo, alegaram não haver necessidade, pois já haviam explicado para as referidas professoras o

objetivo de minha presença na escola e nas duas turmas. Entretanto, tanto a professora Amanda quanto a professora Fernanda demonstraram incômodo com a minha presença em suas turmas. Ao realizar a conversa com as duas professoras e a coordenadora, foi necessário explicitar que não se tratava de uma pesquisa para comparar o trabalho realizado por elas e pelo professor José. Desde modo, as filmagens iniciaram tardiamente nesta instituição. Foi necessário um período longo (mais de três meses) para a adaptação do pesquisador ao espaço institucional.

Por sua vez, o professor José se mostrou acolhedor e disponível em todo o período de realização da pesquisa. Como ele, a auxiliar de apoio à inclusão – nomeada neste estudo de Maria Auxiliadora – os dois foram amplamente acessíveis e forneceram informações relevantes para a compreensão das práticas sociais, em curso, na escola.

Em Bogotá, nas duas instituições (Escola Maternal Paulo Freire e Instituto Pedagógico Lewis Carroll), não houve qualquer impedimento em relação à presença do pesquisador. Desde o primeiro dia, ao ser apresentado aos diferentes profissionais pelo diretor geral da instituição, a recepção dessas pessoas foi a melhor possível. Assim, logo no início dos trabalhos de campo foi possível ligar a filmadora e registrar, sem constrangimentos – dentro e fora do espaço das salas – todos os eventos.

Esse preâmbulo sobre as relações estabelecidas no processo de investigação contribui para a compreensão daquilo que chamamos de aceitação do pesquisador no campo de pesquisa. Na realidade, apesar das inúmeras diferenças existentes entre o pesquisador e as crianças e, dentro dessas, a diferença geracional, a maneira como adentramos os espaços das crianças diz muito dos resultados de nossas investigações. Assim como Willian Corsaro – que não dominava a língua italiana e também por seu grande porte físico – se autointitulou de adulto atípico nas interações com aquelas crianças da instituição italiana, entendo que, mesmo falando a mesma língua – como no caso dessa pesquisa na instituição brasileira – a posição do pesquisador diante das crianças difere da posição dos adultos que convivem com meninas e meninas em seu cotidiano.

Como pesquisadores, somos, por excelência, atípicos, pois o tempo, a permanência, as atribuições, os compromissos, as responsabilidades, etc. são bem mais flexíveis para nós que para quem atua profissionalmente nesses espaços. No caso das instituições colombianas, esse jeito de ser atípico se intensificou um pouco mais, pois se por um lado, a língua estrangeira serviu para constituir alguns entraves; por outro, foi um dos quesitos que serviu para aproximar-me das crianças. Em muitos momentos, as crianças queriam saber qual era a língua falada por mim e, em alguns casos, eram mais diretivas e falavam do meu “inglês”. Então, ao

explicar que a minha língua não era o inglês e sim o Português brasileiro, algumas outras curiosidades sobre o Brasil sempre surgiam, favorecendo, assim, um entrosamento entre nós, pessoas tão diferentes.

Tanto o diálogo com as duas crianças colombianas (Esteban e Estrelita) quanto a oferta de flores das crianças brasileiras (acima), servem para ilustrar a proximidade que estabelecemos ao longo da pesquisa. Por mais que as diferenças estivessem colocadas entre o pesquisador e as crianças, esse tipo de interação nos autoriza a afirmar que, como adultos atípicos, muitos de nós, pesquisadores, somos e nos tornamos dignos das confidências das crianças.

Para exemplificar como essas pequenas confidências ocorrem no processo de pesquisa, de maneira sintética, apresento um pequeno diálogo produzido com Lucas – uma criança brasileira, de 5 anos de idade, no momento de conversar sobre o desenho feito por ele com o tema “Eu e o meu professor”. Ao ser questionado como era a relação estabelecida com o professor José, essa criança afirma que “o professor é muito legal porque me deixa brincar no parquinho”, no entanto, ao indagar dele se o professor poderia ou não colocá-lo de castigo, Lucas responde da seguinte maneira: “– Não, porque ele não é meu pai, nem minha mãe!”.

Entendemos que para compreender essas subjetividades, é necessário atentar para essas pequenas confidências de meninas e meninos que, no cômputo geral da pesquisa, permitirão tornar visíveis as suas práticas diárias e configurarão como o que de mais significativo se apresenta em suas vivências. Nesses diálogos (e também nas ações) teremos as maiores contribuições para as análises da pesquisa etnográfica. Na questão central apontada para esta pesquisa essas conversações – tal qual foi feito com Lucas, acima – serão imprescindíveis para potencializar nossas análises, de modo particular, nas *unidades de mensagens* selecionadas para esse estudo. Essas unidades de mensagens são pequenos agrupamentos de palavras dispostos em linhas separadas e não em forma de frases gramaticalmente completas. De acordo com Castanheira (2010), esse formato representa o menor nível de análise e, por isso mesmo, é chamado de “unidade de mensagem”. Em suas pesquisas, essa mesma autora irá afirmar que a unidade de mensagem é o mesmo que unidade de significado linguístico, demarcada pelos limites da emissão identificados por meio de sinais contextualizadores, como tonicidade, entonação, pausa e até gestos (CASTANHEIRA, 2010, p.78).

As vivências do pesquisador também são partes indissociáveis dessas relações estabelecidas com os demais sujeitos da investigação. Ainda que esse sujeito fosse o mesmo, nas três instituições, essas relações e as próprias questões de pesquisa foram focalizadas e

tratadas de modo muito diverso e distinto. Transformar o vivenciado em experiência por meio de uma narrativa a ser compartilhada implica em deixar transparecer as evidências que dão suporte às afirmações feitas, conforme salienta Neves (2010, p.60).

Nesse trabalho etnográfico, para alcançar essas *unidades de mensagens* e realizar as análises dos eventos em profundidade, foi necessário construir uma lógica de investigação em torno dos estudos realizados nos diferentes espaços, observando como as partes se relacionam com o todo, numa perspectiva holística, conforme destacam Green, Dixon e Zaharlick. Para essas estudiosas, ao identificar e explorar as demandas culturais, os eventos não devem se restringir apenas a determinado aspecto; ou seja, as informações obtidas devem ser utilizadas como base para as análises de outros aspectos da cultura ou do fenômeno (GREEN, DIXON E ZHAHARLICK, 2005, p.43).

Realizar a pesquisa etnográfica dentro dessa lógica de investigação, tendo como principais sujeitos as crianças matriculadas na educação infantil de dois países distintos, exigiu extremo rigor teórico-metodológico. Assim, concordamos com Neves (2010, p.61), ao afirmar que esse tipo de pesquisa requer uma ênfase na transparência dessa lógica investigativa, uma vez que é fundamental explicitar os passos seguidos para se chegar às conclusões apresentadas. São inúmeras pessoas envolvidas na investigação, em especial, destacamos o papel das crianças em relação aos diferentes adultos (incluindo, o pesquisador) e entre elas próprias. Por si só, os estudos que se referenciam na criança pequena como informante e como sujeito na e da cultura requerem um refinado rigor teórico-metodológico. Assim – conforme enfatizado – sustentado pelas diversas teorias e por essa metodologia, com o resultado do material empírico obtido durante os procedimentos de investigação (no Brasil, de março a dezembro de 2016 e na Colômbia, de agosto a dezembro de 2017), propusemos responder a seguinte questão: como as crianças e os adultos dos dois países – em contextos institucional de educação infantil – vivenciam a dialética da regulação e da resistência?

Deste modo, essa pergunta norteará as duas partes das análises. Inicialmente, analisaremos os eventos relacionados à Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil) e, na sequência, os eventos relacionados às duas escolas da Colômbia: Escola Maternal Paulo Freire e Instituto Pedagógico Lewis Carroll. Por fim, serão estabelecidas algumas relações de semelhanças e de diferenças.

#### **4.1. O lugar das pessoas e as pessoas do lugar: o campo de pesquisa brasileiro**

Localizada na região do Barreiro, em Belo Horizonte, a Escola Bartolomeu Campos de Queirós, em 2015, atendia, 333 crianças entre 4 meses e 5 anos de idade. Desde o início das

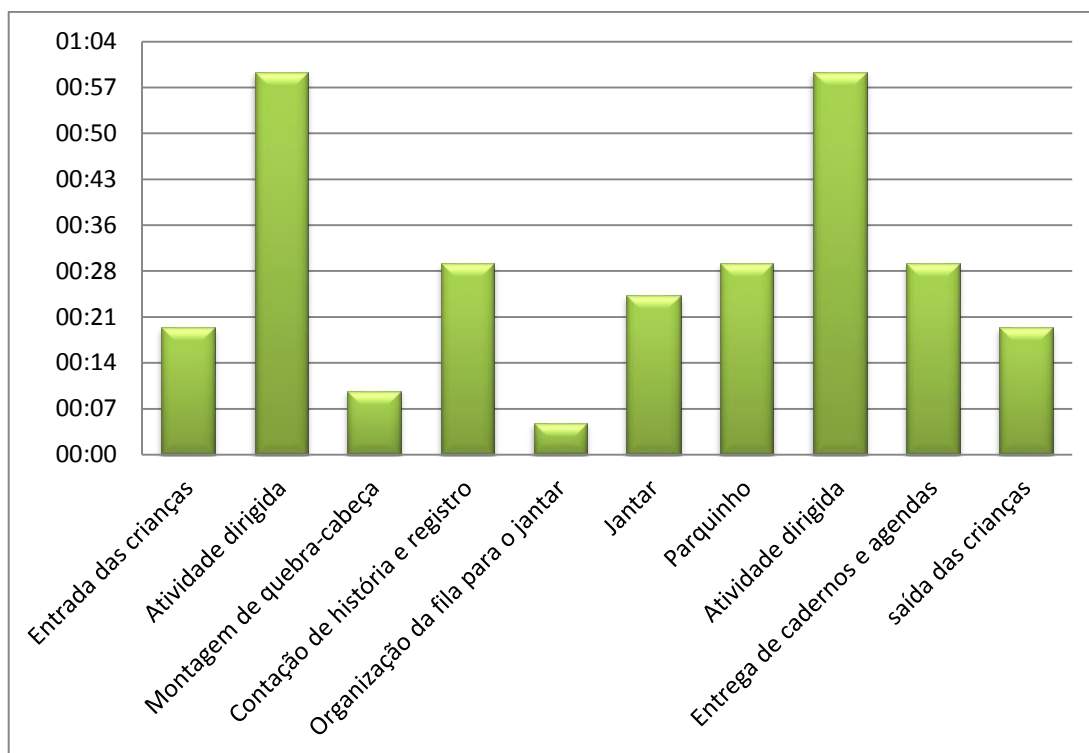
observações de campo, as regulações das crianças pelos adultos eram feitas de maneira constante, produzindo diversificadas formas de resistência por parte de meninas e meninos – essas crianças não acatavam passivamente as diferentes formas de castigo, conforme veremos na descrição panorâmica (Quadro 23) observadas nesta instituição durante o ano de 2016. A escola possuía um pequeno espaço externo onde se localizava o parquinho, contudo, neste mesmo ano, durante vários meses, esse espaço ficou desativado por motivo de obras, constituindo, assim, um período de pouco interação das crianças com os brinquedos e as brincadeiras.

Nesta escola, as duas turmas participantes da pesquisa apresentavam a seguinte composição: na turma de crianças de 4 anos de idade havia 07 meninas e 12 meninos, totalizando 19 crianças e a turma de crianças cinco anos de idade era composta por 22 crianças (11 meninas e 11 meninos). Além das duas professoras de referência, passavam por essas turmas dois professores: uma professora que permanecia na turma por um período de apenas durante 15 (quinze) minutos – para o intervalo de café das professoras – e o professor José, de apoio – que ficava em torno de 01 (uma) hora em cada uma dessas salas. Desses 11 meninos, da turma de crianças de 05 anos, havia uma criança – o Paulo – com laudo médico (Síndrome de Asperger) e por esse motivo, a turma contava também com uma auxiliar de apoio à inclusão.

Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, em função do número de crianças e de turmas, os tempos e os espaços obedeciam a determinado padrão cultural e, mais precisamente, os usos dos espaços eram cronometrados para que todas as crianças pudessem usufruir do pequeno espaço externo e áreas de convivência comum. Assim, em relação ao uso dos tempos e dos espaços, apresentamos o padrão cultural das duas turmas pesquisadas na referida escola (em minutos):

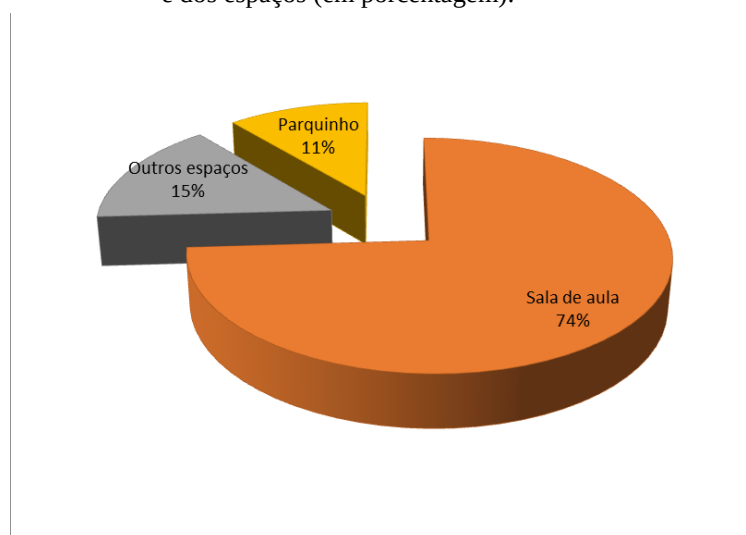
#### **4.2. Padrão Cultural das duas turmas investigadas da Escola Bartolomeu Campos de Queirós – Belo Horizonte – Gráficos da turma de 5 anos**

Gráfico 12: Uso de tempos e de espaços em um dia de observação nas turmas investigadas



*Tempo cronológico (minutos) das atividades realizadas nas turmas pesquisadas da Escola Bartolomeu Campos de Queirós - Entrada das crianças às 13h e saída às 17h30. Elaborado pelo pesquisador*

**Gráfico 13: distribuição do tempo e dos espaços (em porcentagem).**



*Distribuição do tempo de acordo com o espaço (em porcentagem) elaborado pelo pesquisador*

Havia variações nas atividades em curso na Escola Bartolomeu Campos de Queirós. O currículo não se apresentava de maneira fixa e inflexível e essas variações eram condizentes com as ocorrências diárias em relação a alguns aspectos da rotina tais como datas comemorativas, condições climáticas, disponibilidade de materialidade, a forma como o profissional conduzia a regência de suas turmas, dentre outras razões. Contudo, os horários

dos professores eram fixos e, nas duas turmas investigadas, as atividades do parquinho estavam sob a de responsabilidade do professor José.

Normalmente, as crianças com suas respectivas famílias (mães, irmãos, pais, tias, avós...) ingressavam pelo portão principal da escola, às 13 horas e dirigiam-se até as salas de referências onde as crianças ficavam. Em alguns poucos casos, algumas turmas permaneciam no hall de entrada, onde se localizava as mesas do refeitório para um breve lanche, seguindo, na sequência, com a professora para as salas. Levava-se nestas atividades em torno de 20 minutos.

As crianças retiravam as agendas para a professora, deixavam as mochilas com os demais materiais em uma prateleira e assentavam em seus lugares (mesas com várias cadeiras), previamente destinados a cada um, para, em seguida, participarem dos ritos iniciais de chegada que consistiam em conversas sobre a data, o tempo, o número de meninas e o número de meninos presentes e faltosos.

As atividades dirigidas eram bem diversificadas. Por vezes, era retomada uma atividade do dia anterior ou iniciava-se a confecção de algum desenho, cantava-se a uma música conhecida, trabalhava-se com numeramento. No início das observações, o professor José, também se encaminhava com o grupo de crianças de 4 anos para a escola-polo para utilizarem a sala de informática. Este projeto durou pouco tempo, pois, conforme afirmou o professor, perdia-se muito tempo deslocando com as crianças e às vezes, ao chegar ao laboratório, demorava-se para localizar as chaves e/ou os computadores não funcionavam. De modo geral, as crianças ocupavam o tempo com atividades dirigidas vinculadas às diferentes aprendizagens. Também nestas atividades, consumia-se em torno de 60 minutos.

Na sequência, em torno de 10 ou 15 minutos, as crianças realizavam alguma atividade de manipulação de pequenas, peças, brinquedos, massinhas de modelar. Logo após, era feita uma atividade relacionada à contação de histórias, manipulação de algum livro ou cantavam outras músicas. Em seguida, era feito a contação de alguma história ou conversavam sobre alguma pauta de interesse e organizava-se a fila, consumindo nessas atividades, em torno de 35 minutos.

O jantar ocorria por volta das 15h30 e durava em torno de 20 minutos. Assim que finalizava – normalmente, o professor José aguardava todas as crianças terminarem o jantar para, na sequência, liberar as crianças para brincarem, livremente, no parquinho (20/25/30

minutos). No entanto, para usufruírem do parquinho eram liberadas apenas as crianças que os nomes não constavam no “cantinho da bagunça”, posto no quadro da sala.

Ao retornar para a sala de referência, havia sempre uma atividade dirigida relacionada a desenhos, pinturas, coloridos ou a professora introduzia um novo tópico, como por exemplo, os números de zero a dez (essa atividade consumia em torno de 1 hora).

Na sequência, em 20 ou 30 minutos, as crianças recolhiam alguns objetos, ajeitavam o material, guardavam a agenda (se tivesse algum bilhete, fazia-se o comunicado) e preparavam-se para regressar aos seus lares.

#### **4.3. O lugar das pessoas e as pessoas do lugar: o campo de pesquisa colombiano**

Na Colômbia, a investigação foi realizada em duas instituições de educação infantil vinculadas à Universidad Pedagógica Nacional. A primeira delas foi nomeada de Escola Maternal Paulo Freire – nome escolhido pelas próprias trabalhadoras da instituição. Localizada nas proximidades da UPN (em Bogotá, no bairro San Felipe), a Escola Maternal Paulo Freire atendia, em 2017, 100 crianças e gozava de reconhecimento como uma das referências na educação de crianças entre 04 meses e 04 anos de Bogotá. A maioria das crianças atendidas na instituição – em torno de 95% a – era filhos e filhas de estudantes, docentes e funcionários da referida universidade e as poucas vagas que sobram eram destinadas às crianças da comunidade, sem vínculo com a UPN.

Nessa escola, a etnografia foi realizada em duas turmas – com crianças de três e quatro anos de idade (turmas dos conversadores e dos independentes, respectivamente). O projeto político e pedagógico da instituição prevê atividades coletivas e, desta forma, em muitos momentos, foi possível acompanhar atividades realizadas para todas as idades: teatro, música, pintura, brincadeiras, dentre outras. As professoras Valéria e Andreia (nomes escolhidos por elas próprias) se responsabilizavam pelas duas turmas, contudo, outros profissionais faziam-se presentes na instituição: músicos, nutricionista, estagiários, profissionais vinculados à saúde, psicólogos, dentre outros. Alguns destes profissionais eram vinculados ao Programa de Bem Estar Universitário.

Os eventos analisados nesta tese referem-se às atividades realizadas nas salas de referência e contam com a participação das professoras, dos estagiários e dos profissionais da área de música (o tempo em que estive na escola, eram esses os profissionais que também estavam presentes) e com um nutricionista. No entanto, as crianças participavam de diversas



outras atividades como natação, artes plásticas, teatro dentre outras.

A outra instituição colombiana, nomeada de Instituto Pedagógico Lewis Carroll, insere-se em um contexto diferenciado e localiza-se no *campus* de uma instituição que atende da educação pré-escolar ao bacharelado (e educação especial). Nesta instituição observamos também duas turmas de crianças de 5 anos de idade (44 crianças), as crianças do *jardin* 1 e 2, turmas da professora Sony e Mary, respectivamente.

De acordo com os documentos norteadores, o Instituto Pedagógico Lewis Carroll se orienta por princípios que reúnem o objetivo do nível de desenvolvimento conceitual, científico, pedagógico, didático e axiológico e esses princípios se desenvolvem como uma estrutura pedagógica composta por três aspectos fundamentais:

- A escola ativa, como modelo pedagógico;
- O construtivismo, como abordagem pedagógica;
- O lúdico, como estratégia pedagógica.

No pré-escolar encontra-se a comunidade 1, do Instituto Pedagógico Lewis Carroll, composta por *jardin* e *transición* e, dentre esses, estão as duas turmas investigadas. De acordo com os documentos oficiais da instituição, a comunidade 1 foi concebida dentro de uma rede de relações que possibilitava a construção de vínculos afetivos, valores, reconhecimento de emoções e resolução de conflitos. Ao potencializar o trabalho realizado buscava-se também estabelecer ênfase com os múltiplos desenvolvimentos visando atender à integralidade do ser, se caracterizando, desse modo, por princípios institucionais como a socialização e a autonomia; a liberdade e a democracia; a racionalidade e o espírito científico; o físico, o estético, o afetivo, a educação ambiental, o respeito às diferenças e à pluralidade em relação à tolerância, dentre outros. O trabalho deve ser permeado pelas dimensões corporal, cognitiva, ética, estética e comunicativa. Em torno dessas dimensões ocorrem as seguintes disciplinas: educação física, teatro, tecnologia e informática, arte, música, jogos quadriculares e língua estrangeira, conforme é possível observar no padrão cultural abaixo (turma de Sony):

Quadro 22: horário de atividades - Turma: Sony

| HORAS           | SEGUNDA<br>(Lunes) | TERÇA<br>(Martes)  | QUARTA<br>(Miércoles)  | QUINTA<br>(Jueves) | SEXTA<br>(Viernes) |
|-----------------|--------------------|--------------------|------------------------|--------------------|--------------------|
| 7:00-7:30       | Jogos construtivos |                    |                        |                    |                    |
| 7:30-8:10       | Projeto: Aula      |                    | Jogos<br>estratégicos  | Projeto:<br>Aula   | Biblioteca         |
| 8:10-8:50       | Projeto: Aula      |                    |                        |                    |                    |
| 8:50-9:10       | Descanso           |                    |                        |                    |                    |
| 9:10-9:50       | Educação<br>Física | Projeto:<br>Aula   | Projeto:<br>Aula       | Educação<br>Física | Inglês             |
| 9:50-10:30      | Inglês             |                    |                        | Música             | Música             |
| 10:30-10:50     | Descanso           |                    |                        |                    |                    |
| 10:50-11:30     | Tecnologia         | Oficinas           | Educação<br>Física     | Projeto:<br>Aula   | Projeto: Aula      |
| 11:30-12:10     |                    |                    | Música                 |                    | Educação Física    |
| 12:10-13:10     | Almoço             |                    |                        |                    |                    |
| 13:10—<br>13:50 | Projeto:<br>Aula   | Inglês             | Educação<br>para a paz | Teatro             |                    |
| 13:50-14:30     | Música             | Educação<br>Física | Projeto:<br>Aula       | Artes<br>Plásticas |                    |

Quadro elaborado pelo pesquisador

### **Padrão Cultural das turmas investigadas no Instituto Pedagógico Lewis Carroll (Colômbia)**

Gráfico 14: Padrão Cultural de uma turma de crianças de 5 anos de idade, do Instituto Pedagógico Lewis Carroll:

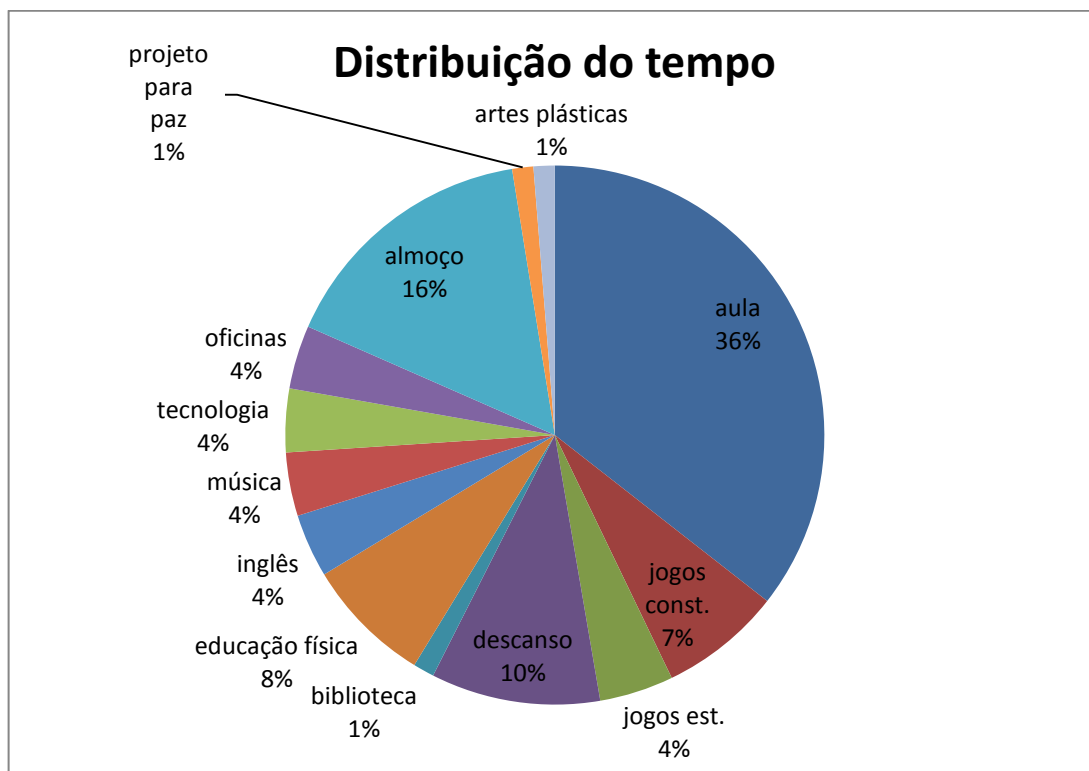
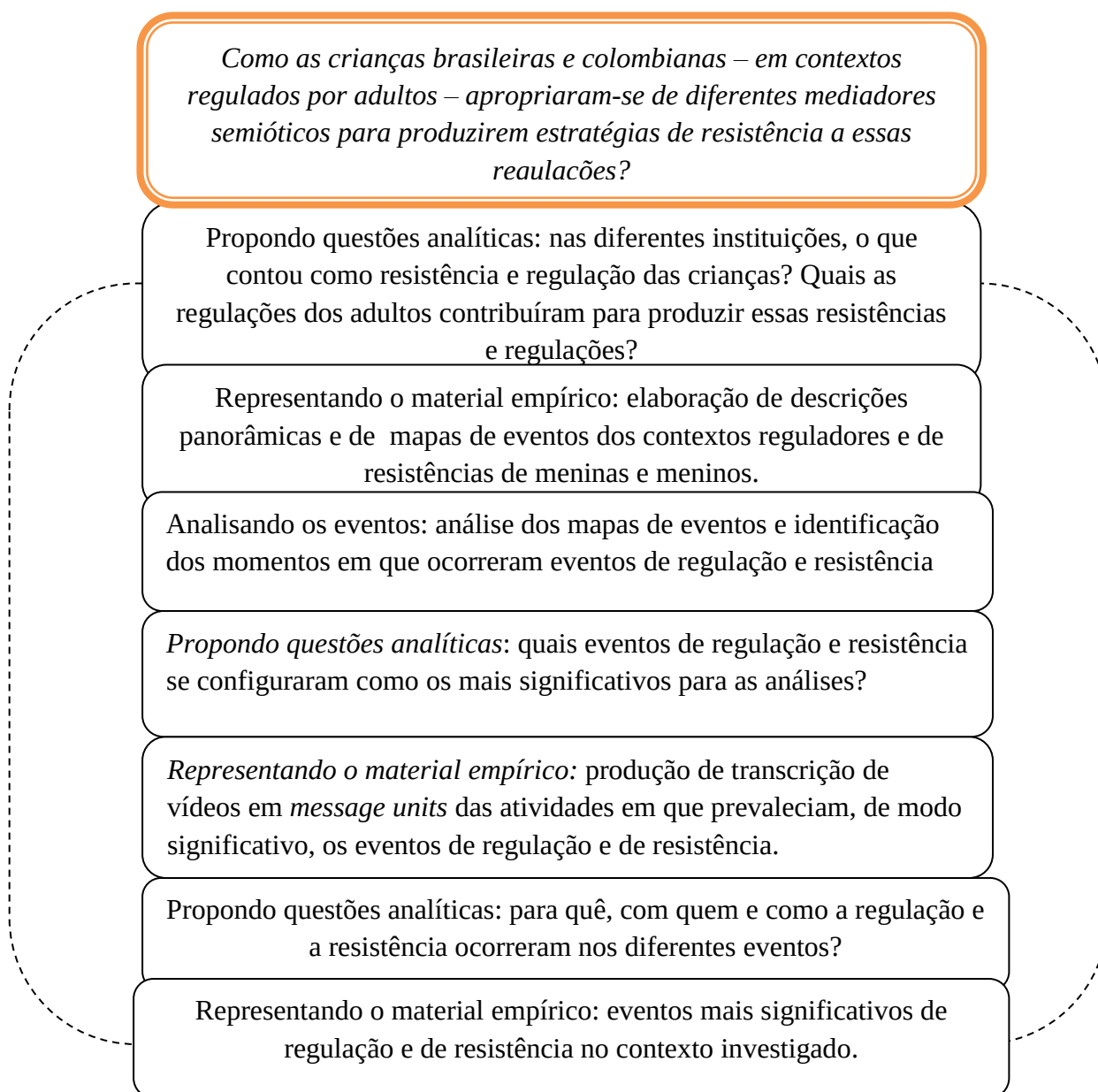


Gráfico elaborado pelo pesquisador

Diante dessa dinâmica de organicidade de tempos, espaços, ações e interações entre os sujeitos e, após a definição da questão central da investigação, construímos a seguinte lógica de investigação, conforme fluxograma abaixo, baseado em estudos de Gomes, Dias, Vargas (2017, p.128):

#### 4.4. Fluxograma 1: Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa



Fluxograma organizado pelo pesquisador, baseado em estudos de Gomes, Dias e Vagas (2017)

Ao propormos analisar eventos de um longo período de observação participante, entendemos que é necessário fazer escolhas e, dentre o material empírico produzido, selecionar os eventos mais significativos para o propósito da pesquisa. O que nem sempre é tarefa fácil. Assim, “o ato de escolher um segmento da vida da sala de aula [ou de atividades ocorridas em outros espaços institucionais, como é o caso de nossa pesquisa] para transcrever implica em tomar decisões sobre a importância do pedaço da fala ou do evento, que, por sua vez, implica que a fala ou o evento foi interpretado de algum ponto de vista” (ARAÚJO,

2017, p.92 apud GREEN, FRANQUIZ, DIXON, 1999). Além disso, é necessário considerar que para, fazer análise de falas das crianças – como em muitos eventos selecionados nesta pesquisa – foi necessário analisar também o contexto e, dentro do contexto, as ações que acarretaram determinados comportamentos. Em muitos casos, as falas das crianças se constituem de poucas palavras e por isso, requer que o contexto seja informado para que faça sentido. Assim, ao conjugar as falas das crianças com as dos adultos, no processo de interlocução, alcançamos com algum rigor o entendimento da dimensão dos acontecimentos analisados.

A pesquisa foi realizada nas salas de referência e em muitos outros espaços das três instituições. Assim, nestes diferentes espaços, os diálogos foram produzidos por uma multiplicidade de vozes e, por vezes, em função de barulhos, os áudios e vídeos, se apresentaram com algumas passagens inaudíveis. No processo de seleção dos eventos analisados foi necessário indagar sobre a pertinência e a qualidade do material empírico produzido ou, de outra maneira, conforme questiona Castanheira (2010, p.42), “quando se elege uma abordagem com foco nas particularidades, uma questão [dentre tantas outras] se coloca: como tornar visíveis as particularidades de eventos sociais ou dos espaços sociais?”

O fato de a etnografia não se constituir um processo linear, em que as decisões sobre a pesquisa são feitas antes da produção do material empírico, permite que questões sejam propostas, redefinidas e revisadas, no percurso da investigação e que novas questões possam emergir, demandando do pesquisador uma atenção especial aos fatos novos que surgem, como ocorrido com nossa pesquisa. De igual maneira, o trabalho do etnógrafo exige uma abordagem de pesquisa que não se pode planejar antecipadamente, “mas que constitui a base para a configuração (*design*) da pesquisa que se delineia a partir de decisões tomadas nos diferentes tempos e eventos” (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.48).

Assim, de modo iterativo-responsivo, foi possível configurar e reconfigurar a direção que a investigação tomou e, nesta perspectiva, construir uma lógica de investigação, como o exposto no fluxograma acima. Esse fluxograma apresenta uma representação visual da lógica em uso e das decisões sobre as relações entre questões-teoria-métodos. O argumento de Green, Dixon e Zaharlick (2005) é o de que os princípios que constituem a lógica de investigação formam uma base teórica para um estudo da cultura orientado pela prática. Essa abordagem de investigação permite examinar quem tem acesso a qual “aspecto da vida” do grupo, quando, onde, em que condições, com quem, usando qual artefato e com que consequências (GREEN, DIXON, ZAHARLICK, 2005, p.49).

Após a seleção dos eventos, optamos em transcrevê-los em unidades de mensagens, separando-as por uma barra ( / ), conforme orientado por Castilho e Preti (1986, p. 9-10 apud Gomes, Dias, Vargas, 2018, p.127) e utilizamos também outros sinais gráficos, como os apresentados na tabela 9.

Para dar tratamento ao material empírico produzido na Escola Bartolomeu Campos de Queirós – conforme segue – apresentamos dois mapas de eventos: no primeiro – quadro 23 – de maneira panorâmica, localizamos os eventos considerados relevantes para a compreensão da lógica de investigação e, dentre esses, selecionamos o evento “Dedo em riste” para ser analisado com mais rigor e profundidade. Na sequência, no segundo mapa de eventos – quadro 24 – colocamos em foco os eventos mais relevantes ocorridos no mesmo dia (09/06/2016), antes e depois do evento “Dedo em riste”. Por fim, em três sequências discursivas, intituladas de “Apenas brincou de lutinha?”, “Dedo em riste” e “O que significa esse dedo?” analisamos, à luz do referencial teórico, em *message units*, as atividades em que prevaleceram, de modo mais significativo, os eventos de regulação e de resistência.

Na tabela 9, apresentamos os sinais utilizados na transcrição das unidades de mensagens, com exemplos do material empírico produzido no campo de investigação:

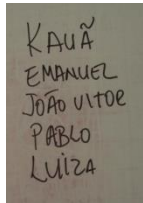
Tabela 9

## Sinais utilizados nas transcrições discursivas

| OCORRÊNCIAS                                                             | SINAIS      | EXEMPLOS                                        |
|-------------------------------------------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------|
| Unidades de mensagens                                                   | /           | não/Pablo/deixa ela responder                   |
| Pausa                                                                   | ...         | se ela mostrou... deve saber o que significa... |
| Alongamento de vogal ou consoante, podendo aumentar para:::ou mais      | :           | cal:::ma... cal:::ma                            |
| Truncamento                                                             | //          |                                                 |
| Incompreensão de palavras ou segmentos                                  | (inaudível) | mostradeira de (inaudível)                      |
| Interrogação                                                            | ?           |                                                 |
| Entonação enfática                                                      | Maiúsculas  | NÃO ESTOU BRINCANDO COM VOCÊ                    |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto | (...)       | é para peidar (...)                             |
| Hipótese do que se ouviu                                                | (hipótese)  |                                                 |

Tabela Castilho e Preti (1986, p. 9-10 apud Gomes, Dias, Vargas, 2018, p.127)

#### 4.5. Análise do material empírico: formas de regulação dos adultos e modos de resistência das crianças/2016

| Descrição panorâmica de eventos das formas de regulação dos adultos e dos modos de resistência das crianças<br>Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil) |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                       |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| DATA                                                                                                                                                        | EVENTO                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | CONTEXTUALIZAÇÃO/COMENTÁRIOS                                                                                                                                                                                                                                                       | ILUSTRAÇÃO/FIGURA                                                                     |
| 08/03/2016                                                                                                                                                  | <b>Impressão inicial</b> - No segundo dia de observação no campo de pesquisa (turma de crianças de 5 anos de idade), das 22 crianças presentes, 6 permaneceram na sala, de castigo, as demais foram para o parquinho.                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <p>Início das evidências do grau de regulação a que as crianças da instituição estavam (e seriam) submetidas ao longo da produção do material empírico.</p> <p>(Na figura, os nomes de 5 crianças que ficaram sem parquinho. O nome da sexta criança não está no quadro).</p>      |    |
| 25/04/2016                                                                                                                                                  | <b>Negociação de combinados</b> – Após o jantar, ainda assentados no refeitório, o professor procura, sem êxito, estabelecer combinados com as crianças, antes de se dirigirem ao parquinho. As crianças não prestam atenção ao que é dito pelo docente e por isso, ficam sem o parquinho nesse dia.                                                                                                                                                                                                                              | <p>A turma não se dirigiu ao parquinho, após o jantar, mas retornou à sala de referência e o tempo do parquinho é utilizado para conversar sobre as regras de convivência.</p> <p>(Na figura, em forma de cartaz, orientações prescritivas de como se comportar no parquinho).</p> |    |
| 17/05/2016                                                                                                                                                  | <b>Organização de fila</b> – O professor José insiste em fazer uma fila organizada antes de se dirigirem ao refeitório e busca “ajeitar” as crianças na fila. Enquanto as primeiras, sob o olhar vigilante do docente, permanecem “arrumadas”, na fila; as últimas, já se desorganizam. Isso irrita o professor. Já fora de sala, mesmo o parquinho interditado por causa de obras, as crianças utilizaram uma tábua como trampolim e, demoradamente, brincaram sobre ela, até a chegada da diretora que as tirou da brincadeira! | Há, visivelmente, formas de resistência das crianças em permanecerem na fila do modo imposto pelo docente. Ele organiza a fila, “ajeitando” as mãos e os corpos das meninas e dos meninos. Essas posições são, imediatamente, desfeitas                                            |                                                                                       |
| 01/06/2016                                                                                                                                                  | <b>Punição no refeitório</b> – Durante o jantar, Arthur (5 anos) deixa cair comida na mesa do refeitório e tenta explicar o ocorrido ao professor José. O docente não escuta a criança e, de modo enfático, exige que o menino limpe a sujeira.                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <p>Em conversa com o pesquisador, a criança confidencia o desejo de mudar de escola.</p> <p>(Na figura, as crianças se alimentam e outras preferem não jantar na escola).</p>                                                                                                      |  |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                      |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 01/06/2016 | <b>Organizando a sala de aula</b> – O professor insiste em pedir silêncio ao grupo de crianças que brinca umas com as outras em variados espaços da sala. Como elas não obedecem, o docente, visivelmente sem paciência, segura umas pelos braços. Ao perceber que o nervosismo não resolve a questão, ele separa algumas crianças e afirma para a turma: “hoje não vai ter parquinho”. | O professor tenta explicar, no quadro, o funcionamento do relógio, mas as crianças não prestam atenção e continuavam entretidas com outros afazeres. Um grupo de crianças cantava baixinho: “atirei o pau no gato...”.                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                      |
| 09/06/2016 | <b>Dedo em riste</b> – O professor José solicita ao pesquisador para ficar na sala de referência, com 6 crianças que estariam de castigo. Maria Joaquina, de 5 anos, explica que o motivo do castigo é o fato de ter apontado o dedo do meio para a professora. As outras crianças interagem na discussão.                                                                              | De maneira reiterada, o pesquisador indaga às crianças qual o significado do gesto feito por Maria Joaquina para a professora, contudo, as crianças desconhecem tal significado...<br><br>(Na imagem, ao lado, Maria Joaquina mostra o dedo que apontou para a professora).                                                                                                                                                                                                                                        |   |
| 09/06/2016 | <b>Carimbo no rosto</b> – As crianças que jantam na escola recebem um carimbo no rosto, como prova de ter alimentado, contudo, nem todas as crianças demonstram gostar dessa ação. João (5 anos) afirma não gostar de ter o rosto carimbado e afirma preferir receber o carimbo no braço, conforme salienta em conversa com o pesquisador.                                              | A maior parte das crianças não se importa em ter o rosto carimbado, no entanto, há casos de explícita negação deste ato, como o relato feito por João ao pesquisador.<br><br>(Na imagem, Ana Clara mostra o carimbo recebido no rosto por ter se alimentado na escola).                                                                                                                                                                                                                                            |   |
| 17/08/2016 | <b>A criança que se esvazia</b> – Ao conversar sobre a produção de desenhos das crianças sobre “O que gosto e o que não gosta na escola”, Davi (5 anos) ao ser indagado sobre o que gosta na escola, ele diz que quando está de castigo, se esvazia e fica miúdo como demonstrado no próprio desenho.                                                                                   | O desenho desta criança apresenta características muito distintas, pois a folha entregue pelo pesquisador estava dividida em duas partes: do lado esquerdo, na parte do que gosto, Davi desenhou o sol, balões, crianças brincando de futebol... e do lado direito, um minúsculo menino que se esvazia.<br><br>(Na imagem: produção de Davi sobre “o que gosta”, lado esquerdo, e o “que não gosta”, lado direito. No desenho, a criança fez um menino bem pequeno – representação de como ele próprio se sentia). |  |



|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                      |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| 19/08/2016 | <b>Briga e castigo</b> – As crianças estão no refeitório e há um pequeno desentendimento entre dois meninos de 5 anos (João e Kauã). Kauã chora e o professor coloca João de castigo, sem ouvir as partes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Este castigo dura muitos minutos e a criança, assentada num banco, separada das demais que brincam no parquinho, é esquecida pelo professor. Somente quando Maria Auxiliadora lembra-o do longo tempo que João está de castigo é que o docente pede para alguém tirá-lo de lá.                                                                                                                                           |                                                                                      |
| 02/09/2016 | <b>Eu e o meu professor</b> – Em duplas, converso com as crianças sobre a produção dos desenhos intitulado de “Eu e o meu professor”. Daniel e João discorrem sobre os seus desenhos. João afirma que prefere ficar sozinho na sala porque neste espaço ninguém fica falando na sua cabeça.                                                                                                                                                                                                                                                                     | Na sequência desta conversa, a criança diz que quando está sozinha em sala, de castigo, fica pensando que está brincando no parquinho com os seus colegas.                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                      |
| 19/09/2016 | <b>Maria Joaquina recusa o jantar</b> – As crianças jantavam por volta das 15h30 e Maria Joaquina não queria comer. O professor coloca o prato de comida na frente dessa criança e ela nem toca no alimento. Quando as demais crianças terminam de comer, ela aguarda a distração do professor e, aproveitando o movimento das outras crianças, despeja o conteúdo de seu prato no espaço reservado aos restos de alimentos.                                                                                                                                    | Percebe-se neste evento, a capacidade da criança de aproveitar a oportunidade mais adequada para, no tempo exato, encontrar uma maneira de escapar do olhar vigilante do professor e descartar a comida. Assim, sem conversas, mas de modo planejado, Maria Joaquina resiste ao ordenamento do docente.<br><br><i>(No desenho: o professor José coloca as mãos de Maria Joaquina sobre a mesa e exige que ela coma).</i> |   |
| 25/10/2016 | <b>Uma sutil forma de castigo</b> – As crianças de 5 anos brincam no parquinho, o pesquisador acompanha as idas e vindas das mesmas e ao perceber duas crianças (Soraia e Damião) assentadas, quietas, ao lado da professora vai ao encontro das mesmas. As duas crianças conversam entre si. Depois, brincam com pequenas pedrinhas, em seguida, jogam as pedrinhas no balanço, mexem com os colegas – sem sair de onde estavam. Ao aproximar e indagar o motivo de não irem brincar como as demais crianças, Damião afirma que ele e Soraia estão de castigo. | Mesmo de castigo, as crianças não deixam de brincar e interagir entre si e com as demais crianças.<br><br><i>(Na imagem, ao lado, Damião está assentado aguardando ser liberado do castigo, no entanto, não deixa de interagir com o que ocorre ao seu redor).</i>                                                                                                                                                       |  |
| 25/10/2016 | <b>Só não pode correr...</b> – A regra é que no parquinho, as crianças são proibidas de correr, contudo, um grupo de três crianças em passos largos, sem correr explicitamente, apostam uma espécie diferente de “corrida”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Ao mesmo tempo em que as crianças obedecem às regras, ao não correrem, elas, travando as pernas e enrijecendo os músculos, praticam a brincadeira desejada: apostar corrida sem correr.                                                                                                                                                                                                                                  |                                                                                      |

Quadro23: elaborado pelo pesquisador

Os eventos selecionados para a composição do quadro 19, foram dispostos em ordem cronológica e são indicadores das formas de regulação e de resistência ocorridas e observadas ao longo do processo de investigação na Escola Bartolomeu Campos de Queirós. De acordo com Green, Dixon, Zaharlick (2005, p.17), os sistemas descritivos e narrativos conjugados às ferramentas tecnológicas, representam os *sistemas abertos* que permitem serem revisitados quando necessário. Esse tipo de sistema, ao utilizar as descrições de falas ou de atividades, sempre leva em consideração o contexto observado, permitindo, dessa forma, o exame ou a análise posterior dos dados. Desta forma, registramos segmentos extensos de atividades ou de eventos em formas de narrativas para representar o desenvolvimento do fluxo das ações observados na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, em vários momentos.

Ao longo do período de observação participante, de março a dezembro de 2016, inúmeros eventos foram significativos para a compreensão das formas regulatórias utilizadas pelos adultos e, claro, na contramão dessas regulações, foram acionadas, pelas crianças, inúmeras formas de resistência. Contudo, em função da inviabilidade de registrar todo o material empírico produzido, apresentaremos, nesta tese, apenas aqueles eventos consideramos mais relevantes e significativos. Esses eventos ocorreram nas seguintes datas: 08/03, 25/04, 17/05, 01/06, 09/06, 17/08, 19/08, 02/09 e 19/09 e 25/10. Em algumas datas, pela importância dos acontecimentos, optamos em registrar dois eventos no mesmo dia (09/06 e 25/10).

O evento intitulado “Impressão Inicial” ocorreu um dia após o início das observações realizadas nessa escola. De acordo com Green, Dixon, Zaharlick, (2005, p. 18), o sistema de observação da etnografia não é dado à priori, mas é baseado nas teorias da cultura que orientam as escolhas do que é relevante observar e registrar. Assim, observar esses princípios etnográficos – durante alguns meses, naquela instituição – foi uma necessidade balizadora para o propósito da pesquisa que, inicialmente, consistia em investigar a presença de professores homens na educação infantil, na perspectiva de meninas e meninos. Contudo, o evento “Impressão inicial” inaugurou a minha entrada no campo, apontando desde o princípio das observações, a existência de diferentes formas de regulação instauradas na instituição. Assim, as crianças – com os nomes colocados no quadro – e que seriam, posteriormente, proibidas de irem para o parquinho, não constituíam, ainda para mim, formas perceptíveis de regulação, pois naquele momento esse não era o objeto de estudo.

Foram necessárias muitas horas de observação participante, de registros da produção do material empírico e envolvimento de outros sujeitos (orientadora, amigos, participantes do grupo de pesquisa, análises do material produzido, leituras de textos teóricos etc.) para

alcançar a questão que serviria de norte para a pesquisa – colocada em destaque no fluxograma. A seguir apresentamos os eventos que selecionamos a cada dia, anunciados na página anterior.

No dia 08/03, das 22 crianças presentes na turma, apesar de constarem apenas 5 nomes no quadro, ficaram na sala, sem irem para o parquinho, 6 crianças. Em entrevista concedida ao pesquisador, o professor José justifica esse tipo de regulação da seguinte maneira:

*Pesquisador* - Mas quando você deixa só algumas crianças sem irem para o parquinho, dá resultado?

*Professor José* - O que eu fiz, a partir do momento que sofre um isolamento, eles [as crianças] começam a questionar o porquê daquele isolamento. Eu jamais falo que está de castigo... não existe castigo, ele está isolado do resto da turma... aí, eu explico porque eu estou deixando. Algum motivo tem que ter... eu não posso deixar também... porque tá ficando fora da turma, está isolado da brincadeira por causa disso, disso e disso... (ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOSÉ, EM 02/09/2016).

O evento do dia 25/04/2016, “Negociação de combinados”, foi registrado no caderno de campo da seguinte maneira: “percebo o quanto o professor parece se esforçar para fazer com que as crianças lhe obedeçam, no entanto, a estratégia que ele utiliza, de colocar as crianças de castigo – sem parquinho – não representa a maneira mais adequada de dialogar sobre os comportamentos – talvez esteja aí o insucesso de sua ação”. Nesse dia, após o jantar, a turma inteira retornou à sala de referência e o horário destinado às brincadeiras no parquinho foi utilizado pelo professor para uma longa conversa sobre regras de convivência, apesar de, no refeitório, já existir um cartaz com essas regras. Assim, durante a conversa, o professor observou a reação da turma, para então afirmar que não haveria atividade no parquinho. Após retornarem para a sala, apesar do silêncio, era possível perceber que nem todas as crianças prestavam atenção ao que o docente dizia – umas mexiam no próprio corpo, ou atentavam-se para algum espaço ou objeto da sala; outras, *cutucavam* os colegas e assim por diante. Mesmo as crianças que olhavam para o docente pareciam não compreender o motivo de não irem para o parquinho. Lucas levantou-se, aproximou-se do professor e, com voz baixa, disse: - *"me desculpa"*! O professor voltou o olhar para essa criança, assentiu e retrucou: - *"está desculpado! Agora, volte pro seu lugar! Não adianta pedir desculpas e continuar fazendo bagunça"*!

Em “Organização de fila” – evento ocorrido em 17/05/2016 – o professor José tenta manter as crianças em fila e organizadas, antes de saírem para o jantar. À medida que passa pelas crianças, ordenando-as nos lugares na fila e ajeitando os seus corpos, elas, prontamente, colocavam as mãos para trás, conforme solicitado pelo docente. Assim que o mesmo se

afastava para “arrumar” as demais crianças, virando-se de costas, a posição de obediência daquelas primeiras crianças era imediatamente desfeita. Assim, a fila se desfazia e o docente ficava impaciente. O propósito de manter as crianças, em fila, quietas e arrumadas, não resulta, positivamente, aos desejos do docente. As crianças mexem umas com as outras, conversam entre si, chama o pesquisador pelo nome, movimentam-se na fila, ainda estática, em clara demonstração de resistência.

Ainda neste mesmo dia, no espaço externo, na área do parquinho (interditado por causa de obras), as crianças utilizam uma tábua como trampolim. Essa tábua servia, aos pedreiros, como rampa de acesso para retirada de entulhos. Nela, os meninos brincam por vários minutos até que a vice-diretora interrompe a brincadeira, de modo também enérgico. Deste modo, as marcas de resistência das crianças se sobressaem tanto no comportamento durante a organização da fila quanto na forma encontrada para “driblarem” a ausência de espaços para as brincadeiras. Ao utilizarem a tábua como trampolim, as crianças suprimem, momentaneamente, a ausência das brincadeiras que eram realizadas no parquinho, há tempos interditado. Nos dois eventos estão presentes também as diferentes formas de regulação: de um lado, o professor deseja fazer prevalecer a sua maneira de organização da fila e, do lado de fora da sala, no parquinho, ao exigir que a brincadeira no “trampolim” cesse, a vice-diretora exerce também modos explícitos de regulação dessas ações.

Na ação criadora das crianças de transformar em trampolim a tábua utilizada pelos operários, posta em declive para o transporte de entulhos, reside aquilo que Vigotski intitulou de atividade criadora ou combinatória. Nas palavras de Vigotski: “toda atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não a reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório” (VIGOTSKI, 2009, p.13). Deste modo, as crianças, inventivamente, ao criarem o trampolim, “driblam” a falta do espaço do parquinho (em obras) e cessam a brincadeira apenas quando são convocadas a fazê-lo.

Os dois eventos do dia 01/06/2016 são representativos das marcas da cultura posta em ação pelo grupo. O mais marcante no primeiro evento, “Punição no refeitório”, é a ausência do diálogo e da escuta. A regulação do docente é evidente e, sem direito à escuta, a criança afirma querer sair daquela escola. O professor não havia presenciado o momento em que a comida foi jogada no chão do refeitório e Artur fez menção de querer explicar. Entretanto a única exigência do docente foi a imediata limpeza do espaço. Após cumprir a exigência de

limpar o espaço onde o alimento havia caído, Artur afirma para o pesquisador: “eu quero sair desta escola!”. Nesse enunciado, aparentemente recheado de revolta, está contido o desejo imediato de fuga, o que representa uma forma consistente de resistência. Ao desejar “sair da escola”, o menino deixa subentendido que há, nesse jogo de forças, numa disputa de poder em que ele representa a parte mais frágil. Assim, resta-lhe a alternativa de sair da instituição, fugir do lugar, onde ele se configura “supostamente”, como a parte mais vulnerável.

Selecionamos o evento intitulado “Dedo em riste” para ser analisado em forma de sequência discursiva, abaixo. Portanto, voltaremos a discuti-lo por meio de análises mais detalhadas.

Destacamos mais três eventos ocorridos nos dias 09/06, 17/08 e 19/08. O primeiro, “Carimbo no rosto”, é referente ao diálogo do pesquisador com uma das crianças da turma de 5 anos de idade (Victor). O fato de a instituição ter a prática de carimbar o rosto das crianças que jantam não é do agrado de todos. Victor, por exemplo, contesta a ação de ter seu rosto carimbado. Ou seja, as crianças que jantavam recebiam o carimbo no rosto, indicativo de ter se alimentado. Assim, apesar de não haver restrição por parte de todas as crianças em serem carimbadas, Victor é incisivo ao afirmar que o carimbo poderia ser no braço e não no rosto como normalmente ocorria.

O evento “A criança que se esvazia” está vinculado a uma produção de desenhos, exclusivamente feita para a pesquisa com o objetivo de conversar com as crianças sobre o que elas gostavam e o que elas não gostavam na escola. À indagação do pesquisador sobre o que as crianças gostavam e não gostavam na instituição, Davi cita o que havia desenhado: de um lado da folha, balões, futebol com os amigos, destacando, na fala, a importância dos próprios amigos que com ele jogava futebol. Entretanto, no outro lado da folha, na parte destinada ao desenho do que não gostava na escola, o pesquisador não percebeu que Davi havia desenhado, bem pequeno, um menino em pé, bem no limite da margem inferior da folha. Ao perguntar o motivo de não ter desenhado o que ele não gostava na escola, Davi respondeu que havia desenhado sim e, apontou para o próprio desenho, disse que ele era um menino que se esvaziava quando estava de castigo.

No evento nomeado de “Briga e castigo”, há destaque para o esquecimento de Victor no castigo. Esse menino havia brigado com um colega durante o jantar e o professor José deixou-o de castigo, num canto do refeitório. O professor só se lembrou de pedir para a criança sair do castigo quando Maria Auxiliadora comunicou que Victor estava isolado, no castigo, já há algum tempo. Assim, ao reconhecer o esquecimento, o professor solicitou à própria Maria Auxiliadora que liberasse a criança do castigo.

A outra produção de desenhos para a pesquisa foi nomeada de “Eu e o meu professor” (mesmo título dado ao evento). Com esse título na folha de papel A4, as crianças desenharam, livremente, as formas de ação e interação estabelecidas com o professor José. Ao conversarmos sobre esses desenhos, João destacou que preferia ficar sozinho, de castigo, em sala do que ficar escutando vozes em sua cabeça. Ele afirmou, ainda, que, sozinho, pode pensar que está brincando com os colegas, no parquinho. É relevante essa forma de resistência quando avaliamos que o pensamento também representa uma forma de escapismo e possibilita executar o exercício da imaginação – função psicológica muito importante para o desenvolvimento cultural das crianças.

O evento do dia 19/09/2016, registrado no caderno de campo, foi marcado pela negação (resistência) de Maria Joaquina (5 anos de idade) de jantar, conforme registro do caderno de campo:

Muitas crianças recusavam jantar na instituição. Essa alimentação era servida por volta das 15h30. Colados nas paredes do refeitório havia inúmeros cartazes com orientações prescritivas, como por exemplo, em relação ao desperdício de comida, contudo, recorrentemente, as crianças deixavam restos de comida nos pratos, além de algumas crianças rejeitarem, integralmente, o jantar neste horário.

Neste dia (19/09), o cardápio era arroz, feijão e uma espécie de carne moída. No evento em análise, num primeiro plano, de modo panorâmico, são focalizadas algumas mesas, com as crianças iniciando a refeição. Na sequência, o pesquisador assentou em frente à Maria Joaquina que demonstrou não desejar conversar com ninguém (cara fechada). No entanto ela se dirigiu ao pesquisador, sem que esse houvesse falado qualquer palavra e com as mãos nas duas orelhas, afirmou que não iria comer. No momento exato em que pronunciou essas palavras, o professor José, surgiu por detrás e colocou um prato de comida na mesa, em frente a ela. Por alguma razão, o professor aparentava estar bravo com Maria Joaquina. Assim, após colocar o prato em sua frente, o docente tomou essa criança pelos dois braços, colocou-os sobre a mesa e ordenou à menina para comer. A expressão no rosto do professor José denotava seriedade e indisposição para conversas. Após ser tomada pelas mãos do professor, a expressão no rosto de Maria Joaquina alterou, passando de uma expressão fechada para sorridente. Na sequência, outra criança convocou o professor e ele saiu de perto da cena.

Maria Joaquina colocou, então, um dos pés sobre o banco em que assentava e segurou os próprios joelhos. À indagação do pesquisador sobre o que havia ocorrido para ela negar o jantar, não havia tido resposta. Quem respondeu que ela não queria comer, foi Marcos, um de seus colegas, assentado ao lado dela.

Assim, com essa negativa, Maria Joaquina não falou mais nenhuma palavra. Apenas observou os acontecimentos em seu entorno, enquanto o professor José dava assistência às demais crianças. Gradativamente, as crianças começaram a dispensar os restos de alimentos deixados nos pratos. Enquanto o professor caminha de um lado para o outro, com a atenção voltada para outros afazeres. Ele parecia não mais se lembrar da menina que não queria comer. Maria Joaquina, contudo, com o prato de comida intacto em sua frente, olhou para o professor – agora, bastante distraído com as demais crianças – tomou o prato em suas mãos – a comida estava intacta – dirigiu-se para a lata de sobras e lá despejou as sobras de seu prato. Saiu, em seguida, desaparecendo no meio das demais crianças.

Neste caso, a estratégia utilizada pela criança foi a de aguardar o momento exato para resolver a questão que lhe afligia, e assim, de modo refletido, colocou em ação um modo tácito de resistência.

Os dois últimos eventos, selecionados para a composição deste quadro panorâmico, ocorreram em 25/10/2016 e foram nomeados de “Uma sutil forma de castigo” e “Só não pode correr”. Em ambos, foi possível ratificar a existência das formas implícitas de resistência. Ou seja, ao contrário da resistência explícita – em que todos os presentes conhecem os motivos das ocorrências e dos castigos – a resistência implícita se configura como aquela percebida apenas por quem tem o foco direcionado para a compreensão do evento. Assim, em “Uma sutil forma de castigo”, as crianças de 5 anos de idade, distraidamente, brincavam pelo espaço do parquinho. O pesquisador, em meio a esta profusão de movimentos de crianças, tentava focalizar algumas cenas que pudessem contribuir com a pesquisa. Nesse espaço aberto, o pesquisador buscava interagir com as crianças, mas não conseguia, de modo mais preciso, a atenção de nenhuma delas, por estarem envolvidas nas brincadeiras. Contudo, no alicerce que divide o espaço do parquinho com a parede da quadra da escola-polo, duas crianças, Soraia e Damião, estavam assentadas e pareciam descansar. No entanto, ao aproximar o pesquisador percebeu que essas crianças estavam de castigo.

A conversa que se seguiu entre os três sujeitos (pesquisador, Soraia e Damião) evidencia os indícios de que as crianças mesmo proibidas de brincar, no horário reservado para estarem no parquinho, buscavam formas de não se limitarem aos desejos e desígnios dos adultos. Soraia e Damião brincavam de diversas maneiras, sem precisarem sair do espaço, delimitado pela professora (nesta data, uma professora substituíra o professor José) para o cumprimento do castigo. Soraia e Damião jogavam pedrinhas no escorregador, ao lado de onde estavam, convidavam outras crianças para se aproximarem, brincavam com pequenos objetos, tocavam nas crianças que por ali circulavam... enfim, ao mesmo tempo em que

cumpriam o castigo, elas “driblavam” essa forma de regulação, de maneira sutil. Deste modo, conseguiam, simultaneamente, interagir com o espaço e com os demais sujeitos e respeitar a ordem da professora. Nestas ações, estão presentes, de modo objetivo, o processo de criação e imaginação das crianças que, mesmo diante de limitações, conseguem subverter a lógica do castigo, transformando-a em brincadeiras interativas.

O evento intitulado “Só não pode correr” ocorreu no parquinho e se configurou como outra forma de regulação, conforme segue: era comum escutar um ou outro adulto se dirigir às crianças e indagar: “aqui, pode correr?”. Esse tipo de restrição colocava em evidência os cerceamentos de algo quase impossível de não acontecer no espaço destinado às brincadeiras das crianças. Contudo, apesar da proibição, no evento selecionado, é possível observar alguns meninos numa brincadeira que exigia movimentos rápidos (corridos). No entanto, como não podiam correr no espaço, esses meninos, travavam as pernas, endureciam os músculos, fazendo movimentos rápidos, sem flexibilizar totalmente os joelhos, dando assim, mostras incisivas de resistência também às rígidas regras de como se portar no parquinho.

Na sequência, no quadro 20, apresentamos o mapa de eventos e subeventos ocorridos no dia 09 de junho de 2016, na Escola Bartolomeu Campos de Queirós. Nesse dia, focalizamos os eventos mais significativos ocorridos nas duas turmas investigadas. No evento “Dedo em riste”, destacamos a conversa entre o pesquisador e as crianças sobre as formas de regulação e resistência:



**4.5.1. Mapa de eventos das atividades realizadas nas duas turmas investigadas na Escola Bartolomeu Campos de Queirós – dia 09/06/2016**

| <b>TURMA</b>                          | <b>INÍCIO/TÉRMINO<br/>(DURAÇÃO)</b> | <b>EVENTOS</b>                                                               | <b>INÍCIO/TÉRMINO<br/>(DURAÇÃO)</b> | <b>SUBEVENTOS</b>                                                                                                                                                                                                                             | <b>CONTEXTUALIZAÇÃO E COMENTÁRIOS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Turma das crianças de 4 anos de idade | 00:01 – 15:15                       | Entrada na sala e atividades com massinhas                                   | 05:03 – 08:07<br>(03:04)            | O pesquisador conversa com o grupo de crianças                                                                                                                                                                                                | Em seus devidos lugares – assentadas em grupos de 4 – as crianças brincam com massinha, com pouca intervenção do professor José. Enquanto manipulam as massinhas, elas dizem para o pesquisador que brincam de “mamãe-filhinha”. Após essa brincadeira, o professor recolhe a massinha e organiza a fila para a ida ao parquinho.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|                                       |                                     |                                                                              | 12:07 – 15:15<br>(03:08)            | Organização da fila para ida ao parquinho                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                       | 15:15 – 35:46                       | Atividade livre, no parquinho                                                | 16:20 – 18:30<br>(02:10)            | O professor José tenta organizar as crianças e fazê-las assentar nos bancos do teatro de arena.                                                                                                                                               | O professor José organiza a turma no pequeno teatro de arena, mas não faz nenhuma intervenção, assim, as crianças se espalham novamente e conversam, em pequenos grupos, sobre as pipas que enxergam no céu. Algumas meninas que permanecem assentadas no teatro de arena, também conversam entre si. O pesquisador fala com o professor sobre o quanto as crianças gostam de papagaios. Thiago é colocado de castigo. Cinco meninos, como se portassem armas, apontam o dedo para o pesquisador que pergunta o que eles estavam fazendo. Não há resposta, contudo, ao perguntar se pode atirar nas pessoas, um deles responde que não. As crianças correm por toda a extensão do parquinho e alguns meninos brincam com pequenos carrinhos. |
|                                       |                                     |                                                                              | 18:31-22:35<br>(04:04)              | As crianças apontam para os papagaios/pipas, no céu (se encantam com isso).                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                       |                                     |                                                                              | 33:33 – 33:55<br>(0:22)             | Um grupo de 5 meninos, simulando atirar, aponta os dedos em forma de arma e fingem atirar no pesquisador .                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                       |                                     |                                                                              | 22:35 – 35:46<br>(13:11)            | Brincadeiras livres no parquinho                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Turma das crianças de 5 anos de idade | 00:01 - 37:10                       | Mudança de turma e atividades diversas em sala, no refeitório e no parquinho | 00:01 – 10:05                       | Após o término do horário, eu e o professor José seguimos para a turma de crianças de 5 ano. Após os cumprimentos, o professor passa álcool em gel nas mãos das crianças, organiza a fila e seguimos, todos, para o refeitório...             | As crianças brincam enquanto esfregam o álcool nas mãos, contudo, neste dia, estão bem mais tranquilas. No processo de organização da fila, Lucas canta: “marcha soldado, cabeça de papel, se não marchar direito vai preso no quartel...”. Luan chega o rosto na frente da câmera. Kevin afirma não gostar de ter o rosto carimbado. Para ele, melhor seria ter o carimbo no braço. Luana brinca com a mão esquerda do pesquisador. Maria Auxiliadora observa a fila e segue juntamente com as crianças.                                                                                                                                                                                                                                    |
|                                       |                                     |                                                                              | 10:05 – 25:10<br>(15:05)            | As crianças jantam uma sopa de fubá com pequenos pedaços de carne de frango. Maria Joaquina se recusa comer... o pesquisador e alguns colegas da menina insistem para que ela comesse. Tainá pede para ver o que o pesquisador está filmando. | Enquanto as crianças comem, interagem umas com as outras. Falam de primos, de comida e de outras questões do cotidiano. A filmagem passa das crianças para a cozinha, e há um pequeno diálogo do pesquisador com as cozinheiras. Ao finalizarem o jantar, as crianças recebem um carimbo no rosto. No retorno para a sala de referência, elas gritam a palavra “Parquinho! Parquinho! Parquinho!”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

|  |                          |                                                                                 |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                          |                                                                                 | 30:07 – 37:10<br>(07:03) | Na sala, o professor José solicita que o pesquisador fique com as crianças que estão com o nome escrito no “cantinho da bagunça” e que ficarão de castigo. Paulo chora e insiste em ir para o parquinho. Maria Auxiliadora – a auxiliar de apoio a inclusão, cuida dele que está afastado das demais crianças. | Como sempre ocorre, o professor José solicita para o pesquisador, juntamente com Maria Auxiliadora fiquem, em sala, com as crianças que têm o nome escrito no quadro. Não há nenhuma atividade a ser desenvolvida com as crianças a não ser “olhá-las”. Pergunto à Fernanda porque ficou de castigo, se o nome dela não estava no quadro. Lucas responde, de modo incompreensível. Prosseguimos a conversa.                                     |
|  | 37:10 – 40:05<br>(02:55) | Conversa com as crianças que ficaram de castigo                                 | 37:10 – 40:05<br>(02:55) | <b>Dedo em riste:</b><br>Durante a conversa com o pesquisador sobre o castigo, as crianças tentam explicar o significado do gesto feito por Maria Joaquina que apontou o dedo médio para a professora e, por isso, teve o nome escrito no quadro para ficar de castigo, sem poder ir para o parquinho.         | O pesquisador conversa com 6 crianças que ficaram de castigo, na sala de referência. Essa conversa é em torno do castigo. Maria Joaquina e outros meninos explicam o porquê de ter os nomes escritos no quadro. Dentre outros motivos, as crianças explicam para o pesquisador qual a compreensão que possuem sobre o gesto de apontar o dedo médio.                                                                                            |
|  | 40:05 – 60:01<br>(19:56) | Brincadeiras das crianças, conversa com Maria Auxiliadora e retorno para a sala | 45:00 – 55:23<br>(05:23) | Ao serem liberadas do castigo, as crianças cantam, brincam e se divertem no parquinho                                                                                                                                                                                                                          | Enquanto as crianças brincam no balanço, cantam uma música sobre o parque Guanabara (na Pampulha): “Guanabara, o parque da família...”. Observando o risco iminente de se machucarem, o pesquisador chama-lhes a atenção. Lucas sai do balanço e cai. O pesquisador indaga de Fernanda por que ela havia ficado de castigo, mas é um grupo de crianças que responde. O professor José orienta a brincadeira no balanço. A brincadeira continua. |
|  |                          |                                                                                 | 55:01 – 60:01<br>(05:00) | Conversa com Maria Auxiliadora                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Durante as brincadeiras das crianças, Maria Auxiliadora – a auxiliar de apoio a inclusão, como uma das fundadoras da creche, depois transformada em UMEI, relata como foi o processo de constituição da instituição.                                                                                                                                                                                                                            |
|  |                          |                                                                                 | 60:01 – 62:30<br>(02:29) | Retorno à sala de referência e troca de professor.                                                                                                                                                                                                                                                             | Ao retornarmos para a sala, as crianças são entregues à professora referência (Amanda).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Quadro 24: elaborado pelo pesquisador

Os eventos apresentados no quadro acima contribuem para a compreensão da rotina, da cultura de espaços e sujeitos presentes em uma instituição de educação infantil. Em muitos momentos, como pode ser observado, os ajustamentos primários funcionam de maneira normativa e não há registros explícitos de formas regulatórias ou de resistência. Tanto os adultos como as crianças se apresentam cooperativamente como exigido pela instituição e são, dessa maneira, considerados como *participantes normais*, conforme apontado por (GOFFMAN, [1961] 2005).

Deste modo, não é objetivo descrever cada etapa dos eventos do quadro, mas buscar compreender, nos sucessivos acontecimentos, aquilo que engendra as formas de regulação e de resistência. Assim, mais do que a descrição minuciosa de tudo que observamos, o propósito é o de apresentar, em forma de sequência discursiva, alguns desses eventos, buscando dialogar com os fundamentos etnográficos que possibilitam tornar visíveis o que é tido como microscópico e holístico. Dito de outra maneira, o nosso objetivo é também o de relacionar os acontecimentos observados com o contexto mais amplo para explicitar que as interações entre os diferentes sujeitos são marcadas por encontros entre o local e o global (NEVES, 2010, p.50 apud STREET, 2003). Em outros termos, conforme salienta Geertz (2008, P.4), as teias de significação são tecidas pelo próprio sujeito e são representativas da cultura que buscamos interpretar e cada ação microscópica se torna relevante para a compreensão desta mesma cultura.

De modo recorrente, o pesquisador era convidado a ficar na sala de referência “olhando” as crianças que permaneceriam de castigo enquanto o professor José conduzia as demais ao parquinho (ou vice-versa). No dia 09/06/2016, não foi diferente: apesar de constar no quadro da sala, no cantinho intitulado “da bagunça”, apenas o nome de cinco crianças, o professor havia deixado 6 crianças de castigo. A inexistência de atividade específica, com orientação do professor para ser aplicada às crianças durante esse “tempo do castigo” permitiu ao pesquisador conversar com elas sobre o próprio castigo e a inclusão de nomes no “cantinho da bagunça”. Assim, o pesquisador solicitou-lhes para se assentarem em grupo para conversarem sobre essas questões. Apenas Paulo – a criança com a síndrome de Asperger – ficou sob os cuidados de Maria Auxiliadora e fora do pequeno grupo de discussão. No quadro abaixo, denominado de “apenas brincou de lutinha?”, temos a seguinte sequência discursiva, em que consta o teor dessa conversa:

| 4.5.2. Sequência Discursiva: Conversando com as crianças – Apenas brincou de lutinha? |       |                                                                                           |                                                                                                                                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TEMPO                                                                                 | LINHA | UNIDADE DE MENSAGEM                                                                       | CONTEXTUALIZAÇÃO                                                                                                                          |
| 00:00 a 00:48                                                                         | 01    | <i>Pesquisador:</i> ô, gente:::                                                           | O pesquisador assentado na frente das crianças, olha para o grupo e inicia a conversa. Paulo está sob os cuidados de Maria Auxiliadora... |
|                                                                                       | 02    | vamo conversar aqui o seguinte...                                                         |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 03    | ô Miguel... o quê que você fez?                                                           |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 04    | o que você fez que seu nome foi lá pro quadro?                                            |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 05    | <i>Miguel:</i> ah...ah... eu tava fazendo gracinha                                        | Miguel brinca com as mãos, fixando o olhar nelas.                                                                                         |
|                                                                                       | 06    | <i>Pesquisador:</i> que tipo de gracinha Miguel? Sem...                                   | O pesquisador é interrompido por Kaique...                                                                                                |
|                                                                                       | 07    | <i>Kaique:</i> ele tava... ele tava...                                                    |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 08    | <i>Pesquisador:</i> deixa ele contar... Kaíque                                            |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 09    | deixa o Miguel contar...                                                                  |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 10    | <i>Miguel:</i> eu tava ficando debaixo da me::sa                                          |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 11    | <i>Pesquisador:</i> mais o quê?                                                           |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 12    | <i>Miguel:</i> baten::do...                                                               |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 13    | <i>Pesquisador:</i> batendo em quem?                                                      |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 14    | <i>Miguel:</i> (não responde)                                                             |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 15    | <i>Kaique:</i> (inaudível)                                                                |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 16    | <i>Pesquisador:</i> deixa ele...                                                          |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 17    | em quem você...                                                                           |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 18    | <i>Miguel:</i> eu e ele tava brincando de lutinha com o...                                | Miguel aponta para Carlos – outro menino que estava sentado à sua frente                                                                  |
|                                                                                       | 19    | <i>Kaique:</i> Carlos                                                                     |                                                                                                                                           |
|                                                                                       | 20    | <i>Pesquisador:</i> então... Carlos... e você... o que mais você fez/pro seu nome tá ali? | O pesquisador aponta o dedo para o quadro                                                                                                 |
|                                                                                       | 21    | <i>Carlos:</i> foi só isso...                                                             | Carlos faz gesto com as duas mãos e após a pergunta do pesquisador ele balança a cabeça afirmativamente                                   |

Quadro 25: elaborado pelo pesquisador

Antes dessa sequência discursiva, com duração de 48 segundos, é possível depreender que a maneira encontrada para “corrigir” algumas crianças pelas ações desencadeadas no interior da sala de referência era deixando-as sem irem para o parquinho com os colegas de turma. Neste caso, a relação entre a regulação e a resistência está contida na seguinte ocorrência: as crianças que não se comportam, em conformidade com as regras institucionais e que apresenta resistência em relação ao que dela se espera e exige, ficarão sem participar das atividades que são desenvolvidas no parquinho. Neste dia, as crianças ficaram com o pesquisador e com Maria Auxiliadora – a auxiliar de apoio a inclusão.

Ao iniciar a conversa com as crianças, o pesquisador procura saber, primeiramente, o motivo pelo qual os seus nomes figuravam no quadro, no entanto, à época da ocorrência desse evento, o pesquisador já sabia da existência do “cantinho da bagunça” – onde figuravam os nomes das crianças que, supostamente, não mereciam ir com os colegas para o parquinho. No

entanto, a tática foi evitar a palavra “castigo”, iniciar um diálogo como se o pesquisador desconhecesse as razões que motivavam a escrita dos nomes das crianças no quadro e, conseqüentemente, o castigo. Desta forma, o pesquisador direcionou a questão para algo concreto, explícito, à vista de todos – pois estava escrito no quadro os nomes das crianças – e do qual as crianças saberiam discorrer, de modo assertivo.

Assim, Miguel, mesmo sem olhar de frente para o pesquisador ou para os colegas – pois brincava com as próprias mãos – afirmou que estava fazendo gracinha. A palavra *gracinha* no dicionário virtual do português<sup>122</sup>, é um substantivo feminino que indica *gracejo ou piada; comportamento, dito ou gesto repleto de graça ou que causa riso, geralmente observado em criança*. Por possuir a mesma compreensão apresentada pelo dicionário, o pesquisador desejou saber de Miguel que tipo de gracinha, já que essa prática é bastante recorrente entre as crianças.

Ao intervir na conversação, Kaíque é impedido de prosseguir com sua fala, uma vez que o diálogo era entre o pesquisador e Miguel. Ou seja, pela maneira como Kaíque é impedido de continuar a sua intervenção, há, aqui, de modo explícito, uma forma de regulação do comportamento da criança. Assim, Miguel – que ainda continuava sem olhar diretamente para as pessoas presentes – de modo gradativo, afirmou que estava debaixo da mesa e, na sequência, acrescentou que estava batendo em Carlos, para quem ele apontou o dedo.

Assim, nesta mesma sequência de falas, a narrativa apresentada por Miguel, em escala gradativa, ganha outro significado, quando ele afirma estar “brincando de lutinha”. Interessante nesse enunciado é o emprego do verbo brincar no gerúndio. Como processo verbal não finalizado (em andamento), a palavra “brincando”, pronunciada pelo menino, está carregada daquilo que é essencial para as crianças: a contínua brincadeira. Para Miguel a *gracinha* – no diminutivo – representava uma forma constituinte de brincadeira. Ele não lutava com o colega, mas *brincava de lutinha* – esse outro substantivo também no diminutivo.

Ainda que não premeditado, ao mudar de interlocutor e indagar de outro menino o que *mais* ele havia feito além de “brincar de lutinha” com Miguel, o pesquisador utiliza o advérbio de intensidade (mais) – fornecendo indícios de não ser apenas a brincadeira de lutinha a causa de o nome de Carlos estar no quadro, culminando em castigo. A palavra *mais* colocada na

---

<sup>122</sup> Extraído de <<https://www.dicio.com.br/>>. acesso em 08/10/2108

pergunta induz outro tipo de resposta, contudo, Carlos balança a cabeça e confirma: “foi só isso”.

Miguel afirmou que brincar de lutinha é um tipo de “gracinha” e Carlos ao ser questionado sobre o que mais ele havia feito, de modo direto, diz que “foi só isso!”. Os dois meninos, ainda que não explicitem, parecem nos dizer que ficaram de castigo por um motivo irrelevante, contudo, não apenas os dois nomes estavam no quadro, no “cantinho da bagunça”, mas os nomes de outras crianças. Como no evento “Dedo em riste”, descrito abaixo, em que Maria Joaquina, diferentemente de Carlos e Miguel, faz um gesto supostamente “indecente” para a professora.

| 4.5.3. Sequência Discursiva: conversando com as crianças – “Dedo em riste” |       |                                                                                         |                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TEMPO                                                                      | LINHA | UNIDADE DE MENSAGEM                                                                     | CONTEXTUALIZAÇÃO                                                                                                                                                                  |
| 00:48 a 01:41                                                              | 22    | <i>Pesquisador</i> : só brincou de lutinha?/ e pode brincar de lutinha/na sala de aula? | Com essa pergunta, o pesquisador também exercer a ação reguladora (por já saber a resposta)                                                                                       |
|                                                                            | 23    | <i>Carlos</i> : (inaudível)... e Kaique                                                 |                                                                                                                                                                                   |
|                                                                            | 24    | <i>Pesquisador</i> : então... ali ô... Kaique...Carlos e Miguel...                      | O pesquisador aponta os nomes escritos no “cantinho da bagunça”, colocados no quadro.                                                                                             |
|                                                                            | 25    | <i>Carlos</i> : e Maria Joaquina... e Maria Joaquina                                    | Maria Joaquina aparenta estar tímida                                                                                                                                              |
|                                                                            | 26    | <i>Pesquisador</i> : cal:::ma... cal:::ma...                                            |                                                                                                                                                                                   |
|                                                                            | 27    | e porque tavam brincando de lutinha...                                                  | Ninguém responde e o pesquisador muda de interlocutor...                                                                                                                          |
|                                                                            | 28    | e Maria Joaquina/o quê que você tava fazendo?                                           | Kaique levanta o dedo do meio (sem comentários)                                                                                                                                   |
|                                                                            | 29    | <i>Maria Joaquina</i> : (inaudível)                                                     | Maria Joaquina coloca a mão sobre a boca                                                                                                                                          |
|                                                                            | 30    | <i>Pesquisador</i> : fazendo O QUÊ?                                                     |                                                                                                                                                                                   |
|                                                                            | 31    | <i>Maria Joaquina</i> : apontando o dedo...                                             |                                                                                                                                                                                   |
|                                                                            | 32    | <i>Pesquisador</i> : qual dedo... me mostra aí/esse dedo/                               | O pesquisador mostra o dedo indicador...                                                                                                                                          |
|                                                                            | 33    | <i>Maria Joaquina</i> : o do meio                                                       |                                                                                                                                                                                   |
|                                                                            | 34    | <i>Kaique</i> : esse daqui/ó...                                                         | Kaique aponta o dedo do meio                                                                                                                                                      |
|                                                                            | 35    | <i>Pesquisador</i> : aí... gente...                                                     |                                                                                                                                                                                   |
|                                                                            | 36    | o que significa isso... Maria Joaquina?                                                 |                                                                                                                                                                                   |
|                                                                            | 37    | <i>Maria Joaquina</i> : ... para sô...                                                  | Ao dizer <i>para sô</i> , Maria Joaquina bate a mão no rosto de Kaique. O pesquisador ignora a agressão                                                                           |
|                                                                            | 38    | <i>Pesquisador</i> : o que significa esse dedo?                                         | E continua insistindo com a mesma pergunta.                                                                                                                                       |
|                                                                            | 39    | é o dedo do meio assim/ó?                                                               | O pesquisador aponta o dedo anelar                                                                                                                                                |
|                                                                            | 40    | <i>Maria Joaquina</i> : esse/ó... (...)                                                 | Maria Joaquina mostra o dedo do meio e ri                                                                                                                                         |
|                                                                            | 41    | <i>Pesquisador</i> : ah... meu deus...                                                  | Pesquisador aponta o dedo anelar                                                                                                                                                  |
|                                                                            | 42    | e o que significa esse dedo?                                                            |                                                                                                                                                                                   |
|                                                                            | 43    | <i>Todos</i> (incompreensível)                                                          | Todos falam ao mesmo tempo e, no tumulto, o pesquisador não consegue entender. Na confusão, Paulo – a criança com síndrome de Asperger – aproxima-se do grupo querendo participar |
|                                                                            | 44    | <i>Criança</i> : PARA... PAULO                                                          | Confusão na sala... não consegui distinguir quem falou                                                                                                                            |
|                                                                            | 45    | <i>Pesquisador</i> : ô Paulo                                                            | Paulo começa a espernear e gritar                                                                                                                                                 |

|  |    |                                                          |                                                                                 |
|--|----|----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
|  | 46 | agora nós estamos numa atividade/aqui/séria...Paulo      | Maria Auxiliadora faz uma tentativa de Conter/regular o comportamento de Paulo. |
|  | 47 | NÃO ESTOU BRINCANDO COM VOCÊ...                          |                                                                                 |
|  | 48 | <i>Paulo:</i> (inaudível)                                |                                                                                 |
|  | 49 | <i>Pesquisador:</i> ein... Maria Joaquina                |                                                                                 |
|  | 50 | e por que você mostrou esse dedo?                        |                                                                                 |
|  | 51 | <i>Maria Joaquina:</i> (num sei não...eu tava brincando. |                                                                                 |

Quadro 26: elaborado pelo autor

Com pouco mais de 1 minuto, essa sequência discursiva enfatiza a relação entre o sentido e o significado que o gesto feito por Maria Joaquina representa para as crianças. Ainda que esteja indagando, na pergunta feita pelo pesquisador (pode brincar de lutinha na sala de aula?) há uma espécie de regulação antecipada. É sabido que, comumente, o espaço das salas (seja da educação infantil ou dos demais níveis de educação), nem sempre é concebido para esse propósito. No caso da educação infantil, dependendo do propósito pedagógico, pode até se constituir o melhor espaço para determinadas brincadeiras. No entanto, pela forma como a indagação é feita, hipoteticamente, uma resposta já estava subentendida na pergunta do pesquisador. Certamente, por este motivo, há ausência de respostas das crianças, pois, naquela sala havia até um cantinho da bagunça, no quadro, onde eram inscritos os nomes das crianças que operacionavam com os ajustamentos secundários. A ausência de resposta das crianças faz com que o pesquisador mudasse a pergunta (linha 27): “e por que tavam brincando de lutinha?”. Essa pergunta também não tem resposta.

Como Kaíque havia se referido, por duas vezes, à Maria Joaquina, o pesquisador dirige a ela a próxima pergunta. Aparentando timidez, a menina respondeu de modo inaudível, pois colocou a mão sobre a boca, para, na sequência afirmar que estava apontando o dedo. O ato de apontar o dedo é algo bastante natural em nossa cultura. O gesto de apontar serve para comunicar e produzir significações, tanto quanto a fala. Neste sentido, o próprio pesquisador apontou o dedo indicador, indagando se era esse o dedo que a menina havia apontado para a professora. Com a negativa de Maria Joaquina ao afirmar ter sido o dedo do meio, Kaíque, realizou o mesmo gesto da colega e apontou também o seu dedo e o pesquisador demonstrou surpresa, mas continuou buscando compreender que sentido o gesto representava para aquelas crianças.

No ato de representar o mesmo gesto com o dedo do meio, Kaíque recebeu um tapa no rosto, desferido por Maria Joaquina, que pediu, de modo imperativo que ele parasse. Cabe ressaltar que a ação violenta de bater em Kaíque não foi colocada em evidência no momento

da conversa, contudo, essa ação revela um modo de regulação da menina que, ao bater em Kaíque, desejou calar a sua voz. Por estarem tratando da violência simbólica, não houve por parte do pesquisador – que conduzia a conversação – qualquer alusão à violência física/reguladora cometida contra Kaíque. Ao contrário, para não haver quebra na sequência da conversação, o pesquisador insiste na pergunta sobre o sentido do gesto. Só então, Maria Joaquina mostrou o dedo do meio e riu de seu próprio gesto. De novo, o pesquisador apresenta surpresa, dizendo: “ah, meu deus!” (linha 41).

Em meio a um pequeno tumulto, Paulo – que até então estava sob os cuidados de Maria Auxiliadora – se levantou de onde estava – apartado das demais crianças – e se aproximou do grupo. Uma das crianças pediu para ele parar (certamente, estava fazendo algo que desagradava, mas não foi possível visualizar na gravação do vídeo). Também o pesquisador solicitou a Paulo para “ajudar”, pois estava em curso uma atividade séria. Ao analisar a fala do pesquisador, podemos depreender possíveis equívocos. Na sala, ocorria, supostamente, atividades sérias e menos sérias e que, naquele instante, ocorria uma atividade séria que não poderia ser interrompida por uma criança que estava, até então, afastada de seus pares e alijada do processo em andamento com o coletivo.

Ao dizer de modo incisivo: NÃO ESTOU BRINCANDO COM VOCÊ (linha 47), alguns modos de regulação são colocados em evidência no discurso do pesquisador. O tom (mais alto) com que as palavras são pronunciadas coloca em foco o primeiro tipo de regulação e o segundo é a própria negação contida na frase. Ou seja, numa instituição em que as ações regulatórias são postas em funcionamento, é preciso nos perguntar se há um modo preciso e específico para que, na cultura daquele espaço, os ajustamentos primários pudessem funcionar.

Assim como na sequência discursiva anterior, intitulada de “Apenas brincou de lutinha” (quadro 21), nesta outra sequência “Dedo em riste” (quadro 22), o verbo BRINCAR funciona apenas de modo denotativo, pois em sentido conotativo, ele passaria a significar, nos dois contextos, modos explícitos de interdição e regulação. No entanto, para as crianças, o brincar representa um modo implícito de resistência, pois a ação de brincar é recheada de simbolismo e de possibilidades para criar e imaginar – naquele contexto, essa ação foi regulada pelos adultos: tanto pela professora quanto pelo pesquisador.

Por fim, o mesmo verbo (brincar) é a justificativa utilizada por Maria Joaquina para dizer que desconhecia o sentido do gesto que ela própria havia feito para a professora. Assim, sob a insistência do pesquisador, a menina respondeu: “eu num sei... estava só brincando!”



(linha 51). Pela insistência do pesquisador, outras crianças entraram na conversa e buscaram explicar, da forma que conseguiam, qual o sentido do gesto, conforme é possível perceber no quadro 23, nomeado de “O que significa esse dedo?”.

| 4.5.4. Sequência Discursiva: conversando com as crianças - “O que significa esse dedo?” |       |                                                                                                                                                                                               |                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tempo                                                                                   | Linha | Unidade de Mensagem                                                                                                                                                                           | Contextualização                                                                            |
| 01:40 a 02:55                                                                           | 52    | <i>Pesquisador:</i> eu quero que você me fala... Maria Joaquina/o que significa esse dedo                                                                                                     |                                                                                             |
|                                                                                         | 53    | <i>Pesquisador:</i> Ô/ PAULO/ NÃO ESTOU COM GRACINHA COM VOCÊ.../fica quietinho/daqui a pouquinho...vou te perguntar também.../ein...Maria Joaquina... o que significa esse DEDO?             | Paulo fica agitado e faz gracejo para as demais crianças. O pesquisador chama-lhe a atenção |
|                                                                                         | 54    | <i>Maria Joaquina:</i> (...)                                                                                                                                                                  | Maria Joaquina continua calada e olhando para os meninos                                    |
|                                                                                         | 55    | <i>Pesquisador:</i> é esse dedo que tava mostrando?                                                                                                                                           | O pesquisador mostra o polegar...                                                           |
|                                                                                         | 56    | <i>Crianças:</i> NÃ:::O...                                                                                                                                                                    |                                                                                             |
|                                                                                         |       | <i>Pesquisador:</i> é esse? mas vamos deixar ela mostrar.../que dedo que é?/ ELA VAI ME FALAR... ela vai me mostrar.../se ela mostrou...deve saber o que significa.../ o que signi esse dedo? | O pesquisador mostra o mindinho                                                             |
|                                                                                         | 57    | <i>Crianças:</i> (...)                                                                                                                                                                        | Ninguém fala nada.                                                                          |
|                                                                                         | 58    | <i>Pesquisador:</i> senta aqui Paulo... comigo...                                                                                                                                             | Paulo continua movimentando pelo espaço                                                     |
|                                                                                         | 59    | <i>Maria Joaquina:</i> mostradeira de (inaudível)...                                                                                                                                          |                                                                                             |
|                                                                                         | 60    | <i>Pesquisador:</i> mas o quê significa?                                                                                                                                                      |                                                                                             |
|                                                                                         | 61    | <i>Maria Joaquina:</i> mostradeira de (inaudível)...                                                                                                                                          |                                                                                             |
|                                                                                         | 62    | <i>Paulo:</i> é para peiDAR..                                                                                                                                                                 | As crianças riem da resposta de Paulo... Maria Joaquina gargalha                            |
|                                                                                         | 63    | <i>Pesquisador:</i> não/Paulo...deixa ela responder...                                                                                                                                        |                                                                                             |
|                                                                                         | 64    | num faz gracinha aqui não...tá?                                                                                                                                                               |                                                                                             |
|                                                                                         | 65    | fica quietinho...                                                                                                                                                                             |                                                                                             |
|                                                                                         | 66    | alguém sabe o que significa esse dedo?                                                                                                                                                        |                                                                                             |
|                                                                                         | 67    | <i>Paulo:</i> é para peidar (...)                                                                                                                                                             | Paulo repete a mesma frase. As crianças riem                                                |
|                                                                                         | 68    | <i>Alice:</i> ô/professor... eu num sei o que significa esse dedo...                                                                                                                          |                                                                                             |
|                                                                                         | 69    | <i>Pesquisador:</i> então/Maria... Maria... Alice...                                                                                                                                          |                                                                                             |
|                                                                                         | 70    | <i>Maria Auxiliadora:</i> Alice...                                                                                                                                                            | Maria Auxiliadora ajuda o pesquisador a recordar o nome de Alice                            |
|                                                                                         | 71    | <i>Paulo:</i> o dedo é para PEIDAR... o dedo é para PEIDAR...                                                                                                                                 |                                                                                             |

Quadro 27: elaborado pelo pesquisador

Essa sequência discursiva, com 1 minuto e 15 segundos, inicia com o pesquisador insistindo com Maria Joaquina para dizer o significado do gesto, contudo, Paulo – criança com síndrome de Asperger – aproximou mais do grupo, procurando chamar a atenção ao fazer alguns gracejos. Assim, Paulo interrompe, rompe a sequência e, ao provocar a ruptura, aciona um mecanismo de regulação, provocando o pesquisador de forma que esse reaja da maneira como os demais adultos da instituição. Essa reação do pesquisador é, ao mesmo tempo, uma resistência à provocação de Paulo e uma forma regulatória em relação ao próprio Paulo.

Ao fazer “gracinhas”, Paulo chama a atenção do pesquisador e do grupo de crianças. Para aquietá-lo, numa explícita forma de regulação, o pesquisador afirma que irá interagir com ele, no entanto, imediatamente, volta a interrogar Maria Joaquina. Esse “gracejo” de Paulo é suficientemente forte para que chamasse a atenção do grupo. Naquele momento, a forma encontrada por Paulo para se inserir na conversa era “fazendo gracinha”. Como já discutido anteriormente, Paulo finalizava as tarefas antes de todas as demais crianças e demandava dos docentes outras atividades. Do contrário, ele iniciava um ritual de movimentar-se pelo ambiente. Ou seja, esse comportamento de Paulo apresenta dimensões dialética na forma de interagir, rotineiramente, em sala de aula e com o pesquisador, nesse evento intitulado de “o que significa esse dedo?”.

Assim como presenciado em inúmeros momentos no processo de observação, a ação do pesquisador, tal qual registrado na pesquisa etnográfica, assemelha-se a ação dos demais adultos que interagem com esse menino. O pesquisador ao afirmar, de modo enfático: “Ô/ PAULO/ NÃO ESTOU COM GRACINHA COM VOCÊ!” (linha 53), pratica a mesma ação como qualquer outro adulto da instituição, acionando, desta maneira, o mecanismo de regulação. E como os demais adultos daquele grupo, ele também buscou tornar o ajustamento primário uma regra no grupo de discussão. Por isso, solicita a Paulo para ficar quietinho (linha 53) e assim, na tentativa de regular a ação do menino, afirma que “...daqui a pouquinho/ vou te perguntar também” (linha 53). O que não acontece, pois no plano do discurso, ele está apenas acionando as formas verbais de regulação e de controle, com o único objetivo de conter as formas de resistência corporais da criança.

Abro um parêntese para discutir essa relação do pesquisador com os sujeitos desta instituição. Ao analisar esses eventos, longe do campo de pesquisa, considerando as particularidades contidas no material empírico, coloco-me em terceira pessoa, como se estivesse fora de mim. Para Bakhtin (2003, p.21), em qualquer situação de proximidade que o outro esteja em relação a mim, “sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e

diante de mim, não pode ver [...]”, desta maneira, somente ao desenvolver os procedimentos de análises é que percebi como as minhas ações passaram a ser regidas de acordo com as relações que ocorriam no espaço institucional. Ao contrário do que afirma Bakhtin (2003), ainda que sejamos a mesma pessoa, é como se fôssemos duas e as diferenças persistem e somente são percebidas no momento de refinamento das análises. Para Bakhtin (2003),

Quando nos olhamos, dois diferentes mundos se refletem na pupila dos nossos olhos. Assumindo a devida posição, é possível reduzir ao mínimo essa diferença de horizontes, mas para eliminá-la inteiramente urge fundir-se em todo único e tornar-se uma só pessoa (BAKHTIN, 2003, p.21, grifos nossos).

Para o pesquisador, o foco estava em compreender, sob a perspectiva de Maria Joaquina, o sentido do dedo em riste apontado para a professora. Nenhuma outra leitura, naquele contexto, tempo e espaço foi passível de ser feita e assim, reiteradamente, ele interroga a menina com a mesma pergunta: “o que este gesto significa para você?”. Como já enunciado, nós, adultos, sabemos que neste gesto simbólico há uma significação erótica. O próprio pesquisador mostra outros dedos e não mostra o dedo médio (esse é o dedo que para a cultura simboliza o sexo anal). No entanto, as crianças demonstraram desconhecer o sentido cultural atribuído ao gesto. Por sua vez, Maria Joaquina respondeu, por duas vezes, algo inaudível (linhas 59 e 61) e Paulo, ainda “gracejando” afirmou que o dedo em riste é para peidar (linha 69). As crianças todas riem e Maria Joaquina – diferentemente das outras crianças – não apenas ri, mas emite boas e altas gargalhadas.

Ao entrar na discussão que estava sendo feita pelo coletivo, Paulo emite o seu entendimento sobre a questão. Ou seja, por mais que parecesse distante daquela conversa, ele estava atento ao diálogo. Ao anunciar, pela primeira vez, a sua participação na discussão e emitir a sua opinião, de imediato, o pesquisador pede para ele ficar “quietinho” e não fazer “bagunça/ aqui/ não”. Como percebido, a palavra gracinha foi pronunciada algumas vezes nestas sequências discursivas: uma única vez por uma criança (Miguel) e as demais vezes pelo pesquisador que a utilizou com o intuito de regular as ações das crianças. Neste contexto, essa palavra demarca uma forma de interdição e destoa de seu sentido denotativo.

Ao perceber que todos os colegas riam, Paulo repetiu a mesma expressão por mais duas vezes, com pequena modificação: “o dedo é para peidar... o dedo é para peidar” (linha 62). Maria Joaquina, certamente sentindo-se contemplada pela frase dita por Paulo, emite gargalhadas, rindo, talvez, de todo aquele contexto. Logo na sequência, as crianças são

convidadas pelo professor a irem para o parquinho, finalizando, dessa maneira, o castigo e a interlocução com o pesquisador.

Cabe ressaltar o sentido que esse gesto do dedo em riste representa para a nossa cultura. Nós, adultos, conseguimos compreender que se trata de um gesto que, por analogia, está associado a dois órgãos sexuais distintos: o pênis e o ânus. Ou seja, trata-se de um gesto indicativo de sexo anal. É impossível afirmar com exatidão qual o sentido da fala de Paulo, pois, na pressa e euforia de irem para o parquinho, era impertinente perguntar-lhe o que ele queria dizer com “o dedo é pra peidar”, contudo, por essa inexatidão, as nossas inferências se sustentam nas observações realizadas ao longo da pesquisa.

Como apontamos anteriormente, no laudo médico de Paulo constava o diagnóstico da Síndrome de Asperger (conforme registro na nota de rodapé nº 52) e, observamos que ele sempre era o primeiro a finalizar as atividades em sala. Em seguida, sem paciência para aguardar as outras crianças terminarem, ele exigia outras atividades. Caso não houvesse, caminhava pela sala, mexia com os colegas, jogava objetos no chão, dentre outras ações, até que um adulto tomasse providência (tirando-o de sala, contendo-o fisicamente ou exigindo que se sentasse em sua cadeira).

No evento acima, não podemos desconsiderar a insistência do pesquisador para entender o sentido atribuído por meninas e meninos ao gesto feito por Maria Joaquina. Uma das possibilidades de interpretação desse enunciado “o dedo é pra peidar” pode associar-se à impaciência de Paulo num contexto em que o pesquisador reitera por diversas vezes a mesma pergunta. Assim como ocorria em sala, certamente a sua impaciência levou-o a responder dessa maneira. Ou, em outra perspectiva, ao considerarmos o ânus como um dos órgãos associados ao gesto feito por Maria Joaquina, por analogia e por compreender que a flatulência ocorre por meio desse órgão (ânus), mesmo desconhecendo o sentido cultural que o gesto possui para nós, adultos, Paulo pode apenas tê-lo associado à forma com que emitimos flatos e dito, então, que o gesto é para peidar.

Os eventos acima ilustram pequenas vivências do cotidiano da Escola Bartolomeu Campos de Queirós e as interações entre os diferentes sujeitos, pinçadas do vasto material produzido nessa instituição (no período de março a dezembro de 2016). Esses eventos dão mostras das ocorrências de alguns tipos de regulação, seja por parte dos profissionais da escola, seja por parte do próprio pesquisador, demonstrando, também, as ações de resistência das crianças. Nas páginas abaixo, apresentaremos parte das observações do segundo campo de pesquisa,

realizadas nas duas escolas colombianas.

#### 4.6 Descrição panorâmica de eventos das formas de regulação dos adultos e modos de resistência das crianças - Escola Maternal Paulo Freire Colômbia

| Data       | Evento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Contextualização/Comentários                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ilustração/figura                                                                     |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 13/09/2017 | <p><b>“Yo quiero bailar”</b> - Na turma da professora Andreia (turma dos independentes) após as apresentações, pelos nomes, de todos os presentes (com música e as crianças respondendo alegremente que estavam bem naquela manhã), inicia-se, na sala ao lado, uma canção acompanhada por vários instrumentos de percussão e com esse barulho, a professora não conseguia ser ouvida. Manu, em seu vestido rosa, solto, floral, levantou-se e começou a bailar ao som da música que vinha do lado de fora. A professora Andreia solicita-lhe para retornar ao seu lugar, Manu afirma: “yo quiero bailar”, resiste ao pedido da professora e apesar da cara de quem não gostou, assenta-se em seu lugar.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <p>Sob o som que vinha da sala ao lado, Manu olha para os lados e começa a dançar. Inicialmente, responde negativamente ao pedido de assentar-se em seu lugar, feito pela professora. Entretanto, ainda dançando e mesmo notadamente contrariada, a menina volta para o lugar de onde havia se levantado.</p>                                                                                                  |    |
| 20/09/2017 | <p><b>“Filomena”</b> - Eurípedes, o professor de música, em uma roda com adultos e crianças realiza uma dinâmica de apresentação dos presentes e em seguida convida a sua guitarra Filomena para fazer parte do grupo. Contudo, o menino César Velasquez, infligindo as regras de não tocar no instrumento, leva as mãos e toca-o, desencadeando, regulações e dissimulações por parte dos docentes e argumentos de resistência por parte da criança.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Ao personificar a guitarra, dando-lhe tratamento humano, o professor pede para César Velasquez perguntar se Filomena gostaria de ser tocada pelo menino. Assim, contrariando a expectativa do professor, César Velasquez diz que sim.</p> <p><i>(Na imagem: o professor Eurípedes conversa com as crianças, com atenção especial para César Velasquez – que coloca em xeque as palavras do músico).</i></p> |    |
| 18/10/2017 | <p><b>“Lanchera Mágica”</b></p> <p>Neste dia, as duas turmas (conversadores e independentes) participaram de uma atividade com um profissional da área de nutrição. A proposta era, após assistirem um filme, conversarem sobre o que é alimentação saudável e não saudável, em especial, em relação ao que se coloca na merendeira para comer na escola. Após conversarem sobre o assunto, o nutricionista realiza o seguinte experimento: numa frigideira queima um pouco de <i>chips</i> e conversa sobre o malefício daquele alimento. Assim, ao falar dos alimentos saudáveis indaga a Nicolás sobre o que era, para ele, um alimento não saudável, a criança aponta o <i>chips</i> queimado na frigideira. Ao indagar o que era um alimento saudável – ao contrário do que se esperava – a criança diz que o <i>chips</i> que ainda estava na embalagem (sem queimar). César afirma ainda que o pai sai cedo e não tem tempo de preparar uma “lanchera mágica”, como apresentada no filme.</p> | <p>A resposta da criança sobre o que é alimento saudável e não saudável surpreende os adultos. Esses riem da resposta. Na sequência, ao dizer que o pai não tinha tempo para preparar uma “lanchera mágica”, a criança escancara a realidade em que está inserido.</p>                                                                                                                                         |  |

|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                     |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 01/11/2017 | <p><b>Um pouco de desordem</b></p> <p>As duas turmas (Conversadores e Independentes) estavam juntas, sob a responsabilidade da professora Valéria.</p> <p>Inicialmente, com um instrumento em mãos (pau d'água), ensaiava um canto, mas sem resultado desejado. Percebendo o desinteresse da turma, ela busca um livro e inicia uma história.</p> <p>Entretanto, as crianças, dispersas, caminham pela sala, brincando entre si, mexendo nos instrumentos do pesquisador... Por meio do diálogo, a professora solicita cooperação do grupo de crianças, ainda assim, o resultado foi pouco satisfatório. As crianças estavam dispersas e por mais que a professora procurasse obter a atenção das 21 crianças presentes era notória a resistência das mesmas.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>A dispersão das crianças se dava de vários modos: deitavam-se no tapete, batiam as mãos no chão, olhavam pela janela e exercitavam outros tantos afazeres e apenas um grupo bem reduzido atentava para as ações da docente. Até mesmo durante a contação da história em que um grupo maior de crianças par</p> |  |
| 15/11/2017 | <p><b>Os cinco sentidos</b></p> <p>A atividade realizada com as crianças da turma dos independentes foi sobre os cinco sentidos. Após uma estagiária – aluna da UPN – apresentar um pequeno teatro com bonecos sobre o assunto, tendo as crianças como espectadores e participantes ativos, ela fez perguntas sobre o que havia acabado de apresentar que, prontamente, foram respondidas pelas crianças. Em seguida, utilizando pequenos lenços de pano, a estagiária juntamente com a professora Valéria tentaram vender os olhos das crianças, mas a empreitada foi difícil de ocorrer, pois as crianças permaneciam por pouco tempo com os lenços cobrindo os olhos. Valéria solicitou às crianças para permanecerem com os lenços afirmando que uma condição para estar no espaço oferecido pela estagiária era ficar com os olhos vendados, porque se levantassem as vendas deveriam se retirar do espaço em que a dinâmica ocorria. Em seguida, de olhos vendados, as crianças tocaram em uma variedade de alimentos (quente, frio, doce, salgado...), comendo-o em seguida!</p> | <p>Nos dois momentos, as crianças interagem com o contexto, seja comentando sobre cada um dos cinco sentidos, seja na relação com o alimento que deve ser, inicialmente, tocado para depois ser ingerido.</p>                                                                                                     |  |

Quadro 28: elaborado pelo pesquisador

Ao selecionar os eventos ocorridos na Escola Maternal Paulo Freire, percebemos o quanto a palavra representa parte essencial das relações estabelecidas entre as crianças e os adultos da instituição. Quase exclusivamente por meio da palavra é que as ações e as práticas são colocadas em funcionamento. Durante o período de permanência naquele espaço e nos registros de campo, não percebemos tensionamentos que não fossem resolvidos por meio do diálogo. Quando surgiam demandas que tensionassem o ambiente, essas demandas eram resolvidas por meio dos acordos, da fala, da escuta e do posicionamento tácito dos adultos em relação às crianças, conforme pôde ser percebido nos cinco eventos contidos na descrição panorâmica acima (quadro 24).

No evento “Yo quiero bailar”, adultos e crianças se assentam em roda – a conversa em roda constitui uma prática rotineira na instituição – e a professora canta “Buenos dias/ [nome da criança ou do adulto], como estás?”. De maneira geral, meninas e meninos respondem a esse questionamento, de modo alegre e em alto tom, cada um ao seu modo, em movimento horário vão dizendo que estão bem. Os adultos por sua vez, incluindo o pesquisador, também respondem de maneira descontraída a essa mesma pergunta. Na sequência, cantam uma canção, respondendo com gestos e palmas os comandos da letra. Conversam em seguida sobre questões do cotidiano quando inicia-se, do outro lado da sala, uma música tocada e cantada pelos estudantes do curso de música, da UPN . Escuta-se pandeiro, reco-recos e outros instrumentos. Enquanto a professora Andreia conversa com as crianças, Manu ajeita a blusa branca e inicia um bailado. A menina segura com a ponta dos dedos os dois lados do vestido e se coloca a rodar na frente do grupo. A professora apenas olha e pede para que ela se assentasse, ao que a menina inicialmente reluta, afirmando que “yo quiero bailar”. A professora insiste, “agora/ nós vamos escutar uma história!” e pega a criança por uma das mãos, indicando-lhe o espaço onde ela deveria se assentar. Assim, Manu olha furtivamente para a docente, retoma ao seu lugar para, no momento seguinte, acompanhar o grupo para fora da sala e longe do barulho da música.

Seguindo o ritual dos “bons dias”, com música novamente, todos os presentes dizem como se sentem naquela manhã. Na sequência, ao perceber a curiosidade das crianças sobre os equipamentos de filmagens e de gravação (máquina fotográfica, filmadora, gravador, tripé e celular), a professora Valéria solicita-me para orientá-las no sentido de não tocar – constituindo, dessa maneira, mais uma forma de “controle/regulação”. Após minha breve explanação sobre “não tocar nos equipamentos”, Valéria completa: “amigos/ estan prestando



atención en las palabras de Joaquín?”, as crianças não respondem, pois mais da metade do grupo não prestava atenção nas palavras da professora.

Com um livro em mãos (Ramón Preocupón – de Anthony Browne”, a docente passou a ler essa história. Após a leitura da obra e pequenos comentários sobre a mesma, o grupo se dirigiu para um conjunto de mesas onde havia tinta, pincéis, isopor, folhas para participarem de uma oficina de pintura, contemplando o projeto sobre as plantas. No meio dessa atividade, Diana anunciou a chegada do professor Eurípedes (de música). Assim, finalizaram a pintura e o produto desse trabalho foi colocado sob algumas mesas para secar. As crianças dirigiram-se, então, para o tapete, na outra extremidade do salão. Enquanto aguardavam a entrada de Eurípedes no espaço, fizeram um círculo sobre esse tapete e avaliaram a atividade de pintura, expressando os sentimentos obtidos ao realizar essa tarefa. De maneira geral, as crianças avaliaram sintética e positivamente o que acabaram de fazer.

O professor Eurípedes ao entrar no recinto, solicitou a transferência do tapete para o centro do salão onde desenvolveria as atividades de música. Ali, com as crianças e duas professoras (Diana e uma estagiária) ao seu redor, tomou uma bola em suas mãos para iniciar um ritual de apresentação: primeiro ele se apresentou e jogou, em seguida, a bola para uma criança se apresentar. Essa criança também se apresentou e passou a bola para outra criança e, assim, sucessivamente. Ao término das apresentações das crianças, Eurípedes afirmou faltar, ainda, algumas pessoas (Diana, a estagiária e eu). Assim, ele próprio jogou a bola para a professora Valéria que se apresentou, jogando a bola para a estagiária que a jogou novamente para Eurípedes e, por fim, para mim. Neste jogo das apresentações, Eurípedes disse que ainda faltava alguém para se apresentar. Tratava-se de sua guitarra (violão), por nome “Filomena”. Assim, ele convocou a todos para chamarem o nome “Filomena” e, baixinho, as crianças chamavam reiteradamente por esse nome. Eurípedes saiu da sala e retornou com “Filomena” dentro de uma capa. Com a atenção total das crianças, ele, então, tirou o instrumento daquele invólucro, enquanto algumas crianças continuam dizendo o nome “Filomena”. César Velasquez – um dos meninos – bastante entusiasmado e atento, se posicionou bem ao lado do professor e, olhando para o instrumento, continuava invocando o nome “Filomena”. Eurípedes, agora, para de falar e passa, então, a cantar a palavra “Filomena”.

Em seguida, iniciou o canto de uma música em um idioma desconhecido para as crianças. Diana, ao perceber a falta de compreensão daquela música, por estar em outro idioma, explicou que aquela canção foi composta em uma língua diferente do espanhol. César Velasquez, o menino próximo do professor, tocou em Filomena e foi repreendido, pois ao perceber a inquietude do menino em relação ao instrumento, o professor pediu para que ele

próprio indagasse se Filomena gostaria de ser acariciada. A sequência discursiva desse evento foi nomeada de “Ela me disse que gosta” e será analisada no quadro 26.”.



Figuras 27, 28, 29 e 30 - Atividades desenvolvidas: as crianças pintam flores(fig. 27); e com a professora, as crianças assentam no tapete para avaliarem a atividade de pintura (fig. 28) e na sequência(figuras 29 e 30), conversam com o professor Eurípedes sobre a guitarra “Filomena” - arquivo do pesquisador.

O outro evento, nomeado de “Lanchera Mágica” ocorreu com as duas turmas de crianças (Conversadores e Independentes) que se encontraram para ver o filme “Lanchera Mágica”, sob a orientação das professoras (Diana e Andrea), três estagiários, estudantes da UPN e um nutricionista. Contudo, antes de iniciar a *película*, assentados em círculo, a professora Andreia realizou uma dinâmica que consistia em tocar um pandeiro, cantar uma música enquanto duas bolas circulavam, em sentidos contrários uma da outra, entre os presentes. Quando o pandeiro e a música silenciavam, a professora dizia “alto aí” e as duas pessoas que estivessem com as bolas respondiam como estavam se sentindo naquela manhã.

Finalizada essa atividade, foi projetado o filme cuja temática relacionava-se à alimentação saudável na escola. O objetivo era conscientizar as crianças sobre o que os pais deveriam colocar ou não na merendeira. Para tanto, o nutricionista, logo após a exibição do filme, tomou a palavra e iniciou o diálogo com as crianças com a seguinte pergunta: - O que vocês trazem na merendeira? As respostas foram as mais variadas: frutas, limonada, sanduíches, ovo cozido, chocolate, iogurtes... O nutricionista lembrou outros alimentos que, normalmente, as crianças trazem para a escola (batatas, *chips*...). Algumas crianças confirmaram que realmente traziam este tipo de alimento.

Em seguida, ainda assentados em círculo, adultos e crianças conversaram sobre os alimentos para, na sequência, assistirem um experimento feito pelo nutricionista. Com uma

frigideira, isqueiro e *cheetos* (chips), após advertir sobre o perigo representado pelo experimento, o nutricionista abriu uma embalagem de *chips*, serviu o alimento para as crianças provarem e em seguida, colocou um pouco na frigideira, acendendo o fogo debaixo do chips. Antes de tudo, ele reafirmou que o propósito da atividade em “queimar os *cheetos* era para, ao final, verificarem em que se convertiam”. Ao colocar fogo naquele alimento, algumas crianças começaram a tossir por causa do cheiro da fumaça, contudo, a tosse logo cessou.

As crianças, muito atentas ao experimento desenvolvido, assentadas no tapete, conversavam sobre aquela experiência. Ao final, na superfície da frigideira restava apenas um amontoado de *chips* queimado e preto. Então, a professora Diana perguntou às crianças se aquilo poderia ser comido. De pronto, responderam que não. Ainda assim, o nutricionista distribuiu pedaços de *chips* queimados para serem tocados por crianças e adultos. Após, sentirem o produto nas mãos, lhes foi perguntado com que se parecia aquela massa disforme. As crianças responderam prontamente que parecia carvão. Após o experimento, a professora toma um *chips* da embalagem e compara com o *chips* queimado e ao estabelecer a comparação perguntou, novamente, às crianças com que se parecia o *chips* queimado: “*carbón*”, “*tortillas*”, “*chicles*”... “por isso, ao comer alimentos desse tipo, como *papas* e café, nós adoecemos, diferentemente de alimentos saudáveis como uma fruta, advertiu o nutricionista.

Nícolas, uma das crianças, contestando o que o nutricionista havia dito, afirmou que ele toma café e não acontece nada. Ao que o nutricionista respondeu: “você são muito crianças/ muito jovens ainda/ são fortes e saudáveis/ mas quando crescerem é que vão sentir algumas enfermidades”. Na tentativa de colaborar, a professora Andrea tomou o *chips* queimado nas mãos e mostrando-o às crianças indagou: “será que isto se pode comer/ quando está queimado assim?” “Que alimentos são saudáveis para que as crianças possam crescer saudáveis?”. Imediatamente, Nícolas apontando para a embalagem que continha chips sem queimar, afirmou: “os *cheetos* que estão ali”. Todos riram da fala de Nícolas, mas a professora Andrea retomou a pergunta, mostrando o alimento queimado em suas mãos: “será que esse alimento é saudável, Nícolas?”. A professora Diana também fez a mesma pergunta: “Você/ Nícolas/ acha que comer isto (chips) é a mesma coisa que comer uma pera, uma banana? Você terá a mesma força e energia para jogar/correr/estudar... o que você acha? Nícolas parecendo compreender o jogo, respondeu prontamente: “salada e vitamina me dá muita força!”. A professora então completou o raciocínio: “café não tem vitamina!”. Com a

mesma frigideira, recolheram, por fim, a massa disforme e preta que estava nas mãos das crianças e dos adultos [...].

Após a explicação sobre os malefícios do café, dos *cheetos* e demais alimentos prejudiciais à saúde, o nutricionista propôs uma atividade: “crianças/ qual é a tarefa? “A tarefa é que todos vocês devem trazer uma *lancheira* mágica/ todos”. Contudo, Nícolas novamente argumentou: “meu papai...meu papai não prepara a minha *lancheira* mágica porque levantamos muito cedo para vir para escola”. A professora Valéria, buscando contra-argumentar disse para a criança: “seu papai pode organizar a sua *lancheira* um dia antes, após você chegar da escola. Pode colocar na *lancheira* uma fruta para o dia seguinte!” Ao procurar saber o motivo de Nícolas chegar cedo à escola, soube que era porque o pai do menino começava trabalhar muito cedo e deixava-o na instituição antes do início das atividades diárias.

Durante o período de permanência neste campo de pesquisa, não foi observado o uso de papel, lápis colorido, gis de cera ou o exercício da escrita, pois de acordo com as professoras Andreia e Valéria, há outras aprendizagens que são tão valorizadas quanto a introdução da escrita. Excetuando o desenho solicitado por mim – feito apenas com lápis preto – não observei as crianças escreverem. Por mais que a fala estivesse presente na maneira das docentes atuarem, percebi, por vezes, um esgotamento da própria palavra. Assim, no evento “Um pouco de desordem”, por diversas vezes, as tentativas de Valéria em colocar ordem no espaço foram improdutivas, pois as crianças pareciam não interessar pelo o que era proposto. Com um instrumento nas mãos, Valéria cantou para as crianças e essas não interagiam... contou, em seguida, uma história e a desordem continuou. Em nenhum momento, a docente alterou o tom de voz e sempre convidando as crianças mais reticentes a ingressarem nas atividades propostas.

Por fim, a participação das crianças no evento “Os cinco sentidos” se dá de modo dinâmico e ativo. Utilizando fantoches e cartazes, a estagiária apresenta os cinco sentidos do corpo humano. As crianças interagem com esse conteúdo, demonstrando capacidade surpreendente de compreensão e intervenção. Ao falar sobre os alimentos salgados e doces, Francisco, uma das crianças, destaca o gosto salgado das lágrimas. No entanto, por mais que a professora Valéria e a estagiária solicitassem para que mantivessem os olhos vendados durante uma experimentação de cheiros, texturas e sabores ou mesmo alegando que quem não ficasse com os olhos vendados não poderiam ficar no espaço onde ocorria a experiência,

algumas crianças tiravam do rosto os pequenos lenços e, outras, de modo dissimulado, levantavam-no e por pequenas aberturas olhavam para os alimentos colocados sobre a mesa.



Figuras 31, 32, 33 e 34 As crianças, com olhos vendados, participam de atividades relacionadas aos sentidos do corpo humano.

No mapa de eventos abaixo (quadro 25), foram focalizados os principais registros das observações do dia 20/09/2017. Desses eventos, selecionamos a interação entre o professor Eurípedes e as crianças para analisarmos na sequência discursiva, logo abaixo, conforme mostra o quadro 26.

## 4.6.1. Mapa de eventos do dia 20/09/2017 – Atividades observadas na Escola Maternal Paulo Freire (Colômbia)

| Início/Término<br>(duração) | Eventos                                                                                                                                                                   | Início/Término<br>(duração) | Subeventos                                                                                                                                                                                                                           | Contextualização e comentários                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 00:01 36:25<br>(36:25)      | As crianças interagem com o pesquisador sobre os cuidados com o equipamento eletrônico da pesquisa. Em seguida, conversam com a professora e confeccionam pequenas flores | 00:01 – 01:43               | O pesquisador conversa com o grupo de crianças sobre os equipamentos utilizados na pesquisa e a professora Valéria pergunta se as crianças estavam prestando atenção e se compreenderam, reforçando, assim, o pedido do pesquisador. | Em vídeo anterior, uma das crianças havia se machucado ao mexer no tripé da filmadora. Deste modo, no início da manhã, solicitei à professora para explicar, novamente, sobre os equipamentos. |
|                             |                                                                                                                                                                           | 01:43 – 11:02               | A professora Valéria conta uma história para as crianças: “Ramon Preocupón – de Anthony Browne”                                                                                                                                      | Valéria conta a história e dialoga com as crianças sobre as diferentes formas de medo.                                                                                                         |
|                             |                                                                                                                                                                           | 11:02 – 11:39               | Sara brinca mexe nas roupas e nos cabelos de uma boneca. A professora pega a boneca e conversa, brevemente, com as crianças sobre o uso indevido dos brinquedos.                                                                     |                                                                                                                                                                                                |
|                             |                                                                                                                                                                           | 11:39 – 19:58               | Professora e crianças, em roda, conversa sobre regras de comportamento e sobre as plantas. P                                                                                                                                         | Em alguns momentos, a professora chama a atenção das crianças, perguntando a elas sobre qual o assunto que está sendo tratado.                                                                 |
|                             |                                                                                                                                                                           | 19:58 – 36:25               | Com pincéis, tinta e pequenas bolas de isopor, as crianças confeccionam flores.                                                                                                                                                      | Sobre as mesas, as crianças pintam o isopor para composição de flores (projeto sobre as plantas).                                                                                              |
| 36:25 – 01:17:09            | Avaliação das atividades de confecção de flores; ingresso do professor Eurípedes (de música) na sala; dinâmica de apresentação                                            | 36:25 – 49:31<br>(13:06)    | O grupo se assenta sobre o tapete e a professora avalia o processo de confecção de flores, fazendo às crianças a seguinte pergunta: “como se sentiu ao participar da atividade?”.                                                    |                                                                                                                                                                                                |
|                             |                                                                                                                                                                           | 49:31- 1:12:31<br>(23:00)   | Com uma bola em mãos, o professor solicita para mudar o tapete de lugar, levando-o para o centro da sala e em seguida explica a dinâmica de apresentação dos presentes (ao receber a bola,                                           | Ao pronunciarem os seus nomes, algumas crianças o faz de modo aligeirado e o professor solicita para que dissesse mais devagar e o próprio                                                     |

|                           |                                                                                                                                                                                                                                                         |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                         |                           | cada um se apresenta dizendo o próprio nome).                                                                                                                                                                                                                                                                        | professor ao pronunciar seu nome o faz de modo rápido e pergunta se deu para entender. A professora Valéria e a estagiária também se apresentam. O professor Eurípedes pergunta às crianças quem ainda faltava para se apresentar e elas, quase em uníssono, dizem meu nome. Ao me apresentar, digo o nome de uma das crianças da sala, chamado na pesquisa de César Velasquez. Essa criança vai ao meu encontro e fala que meu nome se parece com o dela. Em seguida, digo o meu nome verdadeiro e desfaço a confusão. |
| 1:12:21 – 1:27:28 (15:07) | Após todos os presentes terem se apresentado, o professor Eurípedes afirma faltar ainda um personagem. Trata-se de sua guitarra Filomena. Realiza esta apresentação de modo ritualístico. Em seguida, realiza um diálogo com o menino César Velasquez.. | 1:12:21- 1:13:20 (00:59)  | Ao apresentar sua guitarra, o professor solicita, solenemente, que as crianças chamem pelo nome de Filomena. Assim, de modo soletrado, as crianças invocam esse nome por várias vezes. Lentamente, tira a guitarra de seu invólucro, indagando qual seria a cor do instrumento.                                      | Este ritual conta com a participação de todas as crianças envolvidas na dinâmica. Os adultos também participam (professora Valéria e a estagiária), colaborando com o professor Eurípedes. César Velasquez, o menino que está mais próximo do professor acompanha atentamente as palavras e os movimentos do professor.                                                                                                                                                                                                 |
|                           |                                                                                                                                                                                                                                                         | 1:13:20 – 1:13:38 (00:18) | Ao pedir para que as crianças invocassem o nome do instrumento, o professor percebe que César Velasquez fala mais alto do que as demais crianças, quase gritado, então ele conversa com as crianças sobre essa forma de expressão (grito). César toca por duas vezes no instrumento e a professora diz que não pode. | O professor Eurípedes, de modo didático, consegue mostrar para as crianças e os meninos que há outras maneiras de chamar pelo instrumento (Filomena). Ele afirma que “una cosa es duro y otra cosa es gritar si o no, qué estas haciendo gritando o llamandola duro?”. Ou seja, <i>uma coisa é chamar forte e outra coisa é gritar, sim ou não? O que estás</i>                                                                                                                                                         |

|  |  |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|--|--|---------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |  |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <i>fazendo é gritando ou chamando forte?</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|  |  | 1:13:38 – 1:15:00 (01:22) | O professor Eurípedes, ao apresentar a guitarra para as crianças, retira-a, de modo lento de dentro do saco, indagando qual seria a possível cor do instrumento e ao tirá-la por completo, algumas crianças, parecendo surpresas, dizem “é uma guitarra!”. Enquanto o professor dedilha umas notas no instrumento César Velasquez, cheio de encantamentos, olha para a guitarra e continua a falar o seu nome. Ele tocar com as mãos na caixa acústica do instrumento. Uma outra criança diz que também tem uma guitarra. | Todas as crianças falam ao mesmo tempo. O assunto é sobre o instrumento e o professor estabelece interlocução com uma ou outra criança. De modo mais evidente, César Velasquez demonstra encantamento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|  |  | 1:15:00 – 1:26:07 (11:07) | Eurípedes solicita às crianças para que se ajeitassem em forma de círculo. Inicia uma música em língua estrangeira que as crianças não conhecem. Maria (uma das meninas) pergunta se é uma canção em inglês e a professora pergunta se a canção é na língua espanhola. As crianças respondem que não.                                                                                                                                                                                                                     | Ao pedir para César Velasquez perguntar à própria guitarra se ela gosta de ser acariciada, tanto Valéria quanto Eurípedes se surpreendem com a resposta da criança que diz ter escutado da guitarra que ela gosta, sim, de ser acariciada. Os professores muda, então, o conteúdo da pergunta e pede à criança para perguntar à guitarra se ela gosta de ser tocada por duas pessoas. A resposta da criança é novamente positiva. O professor inverte a resposta da criança e, na sequência, volta a tocar a música estrangeira. |
|  |  | 1:26:07 – 1:28:31 (02:24) | César toca novamente na guitarra e o professor pede para perguntar à própria guitarra se ela poderia ser tocada. Novamente, a professora Valéria diz que é necessário cuidar de Filomena, pois ela visitará a turma todas as quartas-feiras.                                                                                                                                                                                                                                                                              | O professor ao solicitar César Velasquez que indagasse do instrumento se ele poderia ou não tocar-lhe, encontra uma maneira para regular a ação da criança, contudo, de modo explícito, César contraria a                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |



|                   |                                                                                                                                            |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                   |                                                                                                                                            |                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | expectativa do professor Eurípedes e da professora Valéria                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 1:27:28 – 1:45:19 | Após pequena pausa, em que todos se levantam, retornam ao tapete e, agora, com o pesquisador, assentam-se novamente em círculo, novamente. | 1:28:31 – 1:37:16 (09:06) | Durante a arrumação das crianças na roda, há um pequeno tumulto e a professora Valéria solicita que todos entrem na roda alegando que se não o fizessem o professor iria levar a Filomena. Eurípedes reforça o que disse a professora. Em seguida explica a nova dinâmica: com um copo de plástico. Esse copo é passado em sentido horário e cada pessoa que o recebe passa-o para a pessoa ao lado, ao ritmo da mesma música estrangeira do evento anterior. O mesmo aconteceu com mais dois copos e em seguida, com quatorze outros copos. Na sequência, esses copos foram passados um a um entre os presentes. | A professora coloca quatorze copos em sua frente e as crianças amontoam-se para pegá-los e a professora e Eurípedes retomam as regras. Em vários momentos foi necessário parar a brincadeira para explicar novamente a dinâmica que foi ficando cada vez mais rápida, ao ritmo da música que se intensificava. As crianças movimentavam os copos de acordo com o ritmo da música. |
|                   |                                                                                                                                            | 1:37:16 – 1:45:19 (08:03) | Ao ritmo de uma música diferente da música cantada em língua estrangeira, todos caminham pela sala e ao cessar, repentinamente a música, as pessoas se transformam em estátua (jogar-se ao chão, ajoelhar, virar estátua novamente e, por fim, deitar-se). Todos participam e a música é tocada em ritmo mais lento ou mais rápido. A diretora Camila entra na sala e participa da brincadeira.                                                                                                                                                                                                                   | Enquanto Eurípedes tocava e cantava, ele próprio fazia os movimentos de transformar-se em estátua, jogou-se ao chão, ajoelhou, virou estátua novamente e deitou-se no chão. As crianças seguiam esses mesmos comandos.                                                                                                                                                            |

Quadro 29: elaborado pelo pesquisador

| 4.6.2 Sequência Discursiva: conversando com as crianças – “Vamos perguntar a ela” |       |                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                |                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TEMPO                                                                             | LINHA | UNIDAD DE MENSAJE                                                                                                                                             | UNIDADE DE MENSAGEM                                                                                                                                            | CONTEXTUALIZAÇÃO                                                                                                   |
| 1:26:07 – 1:28:31<br>(02:24)                                                      | 176   | <i>Professora Valéria</i> : esperate yo te propongo que hagamos un acuerdo/como Filomena nos va a visitar todos los miercoles/cómo vamos a cuidar a Filomena? | <i>Professora Valéria</i> : espere... proponho que façamos um acordo/como Filomena nos visitará toda quarta-feira/como vamos cuidar de Filomena?               | A estratégia da professora Valéria foi a de envolver as crianças na forma de cuidar da guitarra Filomena.          |
|                                                                                   | 177   | <i>Niña (Maria)</i> : con una canción                                                                                                                         | <i>Menina (Maria)</i> : com uma música                                                                                                                         | A fala de Maria não tem ressonância                                                                                |
|                                                                                   | 178   | <i>Professora Valéria</i> : como la vamos a cuidar?                                                                                                           | <i>Professora Valéria</i> : como vamos cuidar dela?                                                                                                            |                                                                                                                    |
|                                                                                   | 179   | <i>César Velasquez</i> : acariciando                                                                                                                          | <i>César Velasquez</i> : acariciando                                                                                                                           | Já essa fala de César terá repercussão                                                                             |
|                                                                                   | 180   | <i>Professora Valéria</i> : pero... sera que a Filomena le gusta que la estemos tocando?                                                                      | <i>Professora Valéria</i> : mas... será que a Filomena gosta de ser tocada?                                                                                    |                                                                                                                    |
|                                                                                   | 181   | <i>Professor Eurípedes</i> : Preguntemosle... esperame...                                                                                                     | <i>Professor Eurípedes</i> : vamos perguntar a ela... espera...                                                                                                | Eurípedes coloca a abertura do instrumento próximo à boca da criança                                               |
|                                                                                   | 182   | <i>César Velasquez</i> : Filomena te gusta que te acariciemos?                                                                                                | <i>César Velasquez</i> : Filomena... você gosta que te acaricie?                                                                                               | A criança pergunta, obedecendo o comando do adulto.                                                                |
|                                                                                   | 183   | <i>Professor Eurípedes</i> : Ella me dijo algo/quieren saber que me dijo?                                                                                     | <i>Professor Eurípedes</i> : Ela me disse alguma coisa/quer saber o que ela me disse?                                                                          | O professor coloca o próprio ouvido na abertura da guitarra e finge escutar a resposta da pergunta feita por César |
|                                                                                   | 184   | <i>César Velasquez</i> : si                                                                                                                                   | <i>César Velasquez</i> : sim                                                                                                                                   |                                                                                                                    |
|                                                                                   | 185   | <i>Professor Eurípedes</i> : que si le gusta pero/ esperate que se me olvido.../ah listo ... listo../que al final ...cuando ya se va a acabar la clase/listo? | <i>Professor Eurípedes</i> : que sim... ela gosta... mas.../espere... eu me esqueci.../ah... pronto... pronto../que ao final... quando a aula terminar/pronto? | Eurípedes leva o instrumento ao ouvido                                                                             |

Quadro 30: elaborado pelo pesquisador

Desde o início das observações participantes na Escola Maternal Paulo Freire, a professora Valéria solicitou às crianças para não mexer nos equipamentos levados por mim para os registros dos dados. Procedeu de igual maneira com os instrumentos musicais levados pelo professor Eurípedes. Assim, durante um período, não foi necessário falar desse assunto, pois as crianças pareciam compreender, após a conversa com a professora, de que a manipulação desses objetos cabia apenas aos adultos. Contudo, em alguns momentos, as crianças pediam para ver o que estava sendo filmado e em outros, se posicionavam de modo proposital em frente à câmera, pedindo para serem filmadas ou fotografadas e não raras vezes, mostravam-se curiosas também com os instrumentos de Eurípedes.

Ao personificar sua guitarra e apresentá-la como “Filomena”, o professor Eurípedes deixou as crianças curiosas sobre quem seria esse novo personagem. O menino Miguel perguntou se Filomena era uma amiga de Eurípedes. Ele respondeu: “si... es muy amiga mia”. E assim, passaram a invocar o nome desse “ser”, ainda desconhecido. Ao perceberem que se tratava de uma guitarra, as crianças conversaram sobre isso. Algumas diziam ter também uma guitarra em casa. Enquanto as crianças chamavam, de modo diverso, por Filomena (alto, baixo, gritado, sussurrando, falado, cantado) e ao “despi-la”, tirando-lhe a capa, Eurípedes indagava qual seria a cor de Filomena. A resposta a essa pergunta também aparece de modo diverso, pois uns diziam ser azul, outros verde, rosado, vermelho, laranja... Assim, ao retirá-la totalmente da capa, o professor emendou: “és como un café narajudo”<sup>123</sup>. Todas as crianças estavam muito atentas à narrativa de Eurípedes. O menino Juan ficou sem enxergar os acontecimentos e reclamou: “profe/ yo no veo porque los niños me estan estorbando”<sup>124</sup>. Diante dessa reclamação, o professor propôs: “Entonces/ vamos hacer un circulo”.

Após ajustarem-se em círculo, Eurípedes afirmou que iria passar a guitarra para que todas as crianças pudessem tocá-la. Todavia, ainda que não explicitasse, pareceu reconhecer que a ideia não era das melhores e resolveu, então, cantar uma canção em uma língua diferente do espanhol, desconhecida pelas crianças. A professora Valéria ao perceber que as crianças não estavam compreendendo a linguagem da canção, explicou-lhes que não era uma canção composta na mesma língua que todos, ali, falavam: “esa canción no es igual a como nosotros conversamos” e percebendo a curiosidade estampada nos olhos das crianças que, demonstravam por gesto, querer tocar o instrumento, Valéria propõe um acordo (linha 176) e buscou, assim, dialogar com as crianças sobre qual seria a maneira mais adequada para “cuidar” de Filomena. Ao perguntar qual seria essa maneira, Maria – uma menina que estava

<sup>123</sup> É como [se a cor do instrumento fosse] café alaranjado (livre tradução).

<sup>124</sup> Professor, eu não vejo porque as crianças estão atrapalhando (livre tradução).

mais próxima da professora – respondeu que seria “con una canción” (linha 177). A sugestão de Maria não foi considerada e a professora voltou a questionar: “cómo vamos a cuidar de Filomena?” (linha 178). Para essa indagação, César Velasquez respondeu: “acariciando” (linha 179). Então, os dois professores (Valéria e Eurípede) sugerem que César perguntasse ao próprio instrumento e, para tanto, Eurípedes aproximou a abertura do instrumento na boca do menino, ao que César indagou: “Filomena/você gosta que te acaricie?” (linha 182). A essa pergunta, o professor Eurípedes fazendo um gesto que indicava escutar o instrumento, respondeu afirmativamente, mas o restante de sua fala, certamente, de maneira proposital, pareceu bastante ininteligível e desconexa em relação ao que era tratado (linha 185).

Ainda que a argumentação de César Velasquez, no plano do faz de conta, fosse numa direção e figurasse de modo afirmativo, o professor Eurípedes, de maneira proposital, irá, num primeiro momento, concordar com essa argumentação para, na sequência, negá-la e, com uma fala confusa, como aponta a linha 185, parece desejar mudar o rumo da conversa.

Por fim, é importante mencionar o jogo retórico utilizado pelo professor Eurípedes. Ao construir sua narrativa, ele permite a imersão das crianças em um mundo de fantasia, por isso o uso da prosopopeia – quando personifica um objeto inanimado, tornando-o humano – pressupondo, assim, uma pré-disposição pessoal do próprio professor para conduzir e participar desse jogo de imaginação. De acordo com a teoria piagetiana, há uma fase em que a criança está propensa a dar “alma” aos objetos inanimados – chamada de animismo. Ao utilizar a personificação, nomeando a guitarra de Filomena, além desse nome de gente, o instrumento “fala” e “escuta”. Assim, imerso nesta contrução narrativa em que os objetos ganham vida, Eurípedes aguça o interesse das crianças e, no plano do faz de conta, amplia a atividade criativa da imaginação e da fantasia de meninas, meninos e adultos.

Na Sequência Discursiva apresentada no quadro 27, destacamos a forma encontrada pelo professor Eurípedes para regular a ação da criança. Em contrapartida, apesar de pouca idade – ele apenas 4 anos – o menino persiste com sua argumentação e se mantém firme em seu propósito. Como em um duelo, o professor apenas nega o que já havia afirmado e muda de assunto e volta a tocar e a cantar uma música em uma língua diferente da língua espanhola – que as crianças não entendiam a letra, caracterizando, assim, evidente demonstração de resistência e poder de regulação dos corpos e mentes das crianças.

| 4.6.3. Sequência Discursiva: conversando com as crianças - “Ela me disse que gosta” |                                                                                                                                         |                                                                                                                                                 |                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LINHA                                                                               | UNIDAD DE MENSAJE                                                                                                                       | UNIDADE DE MENSAGEM                                                                                                                             | CONTEXTUALIZAÇÃO                                                                                                                |
| 186                                                                                 | <i>Professora Valéria: y preguntale que si la pueden tocar dos amigos al mismo tiempo</i>                                               | <i>Professora Valeria: e pergunte a ela se dois amigos podem tocá-la ao mesmo tempo</i>                                                         | A professora Valéria se dirige a Luis.                                                                                          |
| 187                                                                                 | <i>Professor Eurípedes: a ver, preguntale tu</i>                                                                                        | <i>Professor Eurípedes: vamos ver/pergunte você...</i>                                                                                          | O professor leva novamente o instrumento até a boca da criança                                                                  |
| 188                                                                                 | <i>César Velasquez: Filomena, te gusta que te toquen dos amigos al mismo tiempo?</i>                                                    | <i>César Velasquez: Filomena... você gosta que dois amigos te toquem ao mesmo tempo?</i>                                                        |                                                                                                                                 |
| 189                                                                                 | <i>Professor Eurípedes: tienen que dejar escuchar/a ver que te dice a ti/ponle el oído ahí/qué te dice?</i>                             | <i>Professor Eurípedes: tem que deixar ouvir/ver o que ela disse/coloque o ouvido aí/o que ela te disse?</i>                                    | De novo, direciona o instrumento até o ouvido de César                                                                          |
| 190                                                                                 | <i>César Velasquez: me dice que le gusta</i>                                                                                            | <i>César Velasquez: ela me disse que gosta</i>                                                                                                  |                                                                                                                                 |
| 191                                                                                 | <i>Professor Eurípedes: que no le gusta... cierto?</i>                                                                                  | <i>Professor Eurípedes: que não gosta... certo?</i>                                                                                             | Eurípedes também resiste à argumentação da criança, negando-a.                                                                  |
| 192                                                                                 | <i>César Velasquez: que le gusta que toquen todas las veces o cuando vengan le gusta que la acaricie</i>                                | <i>César Velasquez: ela disse que gosta de ser tocada todas as vezes ou quando vem aqui/ela gosta de ser acariciada...</i>                      | A criança refuta a fala do professor e reafirma a própria compreensão de uso do instrumento, em explícita forma de resistência. |
| 193                                                                                 | <i>Professor Eurípedes: ah listo/pero al final/si o no?/pero...ella no gusta que le toquen o acaricie dos amigos al mismo tiempo...</i> | <i>Professor Eurípedes: ah... pronto/mas afinal... sim ou não?/ela não gosta que lhe toquem ou que dois amigos ao mesmo tempo a acaricie...</i> | Após essa negativa, o professor retoma a canção estrangeira                                                                     |

Quadro 31: elaborado pelo autor

O menino César Velasques toca novamente no instrumento, com a segurança de quem está autorizado a realizar essa ação. A professora Valéria, contudo, não o impede, mas cria a seguinte estratégia: vamos perguntar à Filomena se duas pessoas podem, ao mesmo tempo, tocá-la. Assim, o professor colocou a boca de César próximo ao instrumento e o menino fez a pergunta: “Filomena/você gosta que dois amigos te toquem ao mesmo tempo?” (linha 188). Após escutar a resposta do instrumento, o menino foi taxativo: “Filomena me disse que gosta/sim”. Há trocas de olhares entre os adultos e Eurípedes inverte a resposta da criança: “ela disse que não gosta/certo?”. César não se deixou levar por essa argumentação e retrucou nos seguintes termos: “ela disse que gosta de ser tocada/todas às vezes/ou quando vem aqui/ela gosta de ser acariciada...” (linha 192).

Neste diálogo entre o menino e o professor Eurípedes, podemos utilizar uma chave bakhtiniana para quem a compreensão do texto do outro é sempre ativa, criativa e recebe a contribuição da nossa própria compreensão. Não é possível separar a compreensão da avaliação, portanto, nosso olhar é avaliativo e não se pode extraí-lo para entendermos o outro. Ao entrar em contato com o discurso do outro, nossa visão também se modifica. E desta maneira, ao buscar um contra-argumento para a situação, o professor Eurípedes inverte a resposta dada por Filomena ao menino César. Contudo, neste caso, César não recebe de maneira passiva a argumentação de Eurípedes e se posiciona reafirmando a própria compreensão sobre a “fala” de Filomena.

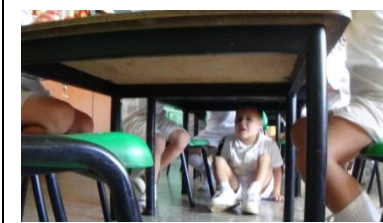
Como todos nós estamos imersos no mundo das palavras, esse evento dialoga com a teoria de Bakhtin (2003). Esse autor afirma que somente uma posição dogmática não se transforma e não descobre nada de novo no contato com o outro. Todas as palavras, além de nossas próprias, são palavras do outro, pois vivemos num mundo de palavras do outro e toda a nossa vida é uma orientação neste mundo; é uma reação às palavras alheias, a começar pela assimilação do discurso e terminar na assimilação das riquezas da cultura humana (BAKHTIN, 2003, p.379).

Assim, de maneira irredutível, conforme consta na linha 192, ao afirmar que o instrumento não gosta de ser acariciado ou tocado, o professor Eurípedes inverte a plausível argumentação de César Velasquez e recomeça, logo em seguida, a dedilhar os acordes da mesma música estrangeira cantada momentos antes desse diálogo. Neste duelo de palavras, essa reação do professor seria uma forma de se esquivar ou de “escapismo”? Tal situação gera constrangimento para o adulto? São reflexões que ficam.

Nesta escola, apesar de as relações entre adultos e criança serem pautadas no diálogo, é perceptível que os adultos lançam mão desse mesmo diálogo e, em alguns momentos, fazem

prevalecer os ordenamentos e as regulações que contribuem para o funcionamento da instituição, conforme apontado no evento acima. Em contrapartida, as crianças – também utilizando a palavra – demonstram resistência e se posicionam criticamente.

No Instituto Pedagógico Lewis Carroll, a ideia de “castigo” não é algo expresso de modo explícito, contudo, nas relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos (adultos e crianças) os dois tipos de ajustamentos (primários e secundário) também são postos em funcionamento. No quadro panorâmico abaixo (28), é possível compreender como são utilizados os modos sutis dos adultos para que prevaleçam as regras da instituição. Em cada evento elencado no referido quadro, as regulações dos adultos são percebidas e analisadas, convergindo, dessa maneira, para que os ajustamentos primários fossem postos em funcionamento. Na sequência, quadro 28, selecionamos o evento “Criança afastada de seus pares” para ser analisado, em forma de Sequência Discursiva.

| 4.7 Descrição panorâmica de eventos sobre as formas de regulação dos adultos e os modos de resistência das crianças - Instituto Pedagógico Lewis Carroll (IPLC) - Colômbia |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Data                                                                                                                                                                       | Evento                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Contextualização/comentários                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Ilustração/Figura                                                                     |
| 04/09/2017                                                                                                                                                                 | <p><b>Aula de Educação Física</b></p> <p>No gramado da instituição, durante a aula de educação física, quatro crianças abandonaram as atividades orientadas pela professora e vão ao encontro do pesquisador, iniciando com ele um diálogo sobre as filmagens da pesquisa. Num ato de resistência aos comandos da docente, essas crianças desconsideram as regras e os combinados e somente retornam ao grupo de pares quando Laura, a professora de educação física, dirige-se a elas e exige que “los niños vuelvan a la clase porque faltam cinco minutos y no más”.</p> | <p>O pesquisador, de longe, observava as atividades de educação física e as crianças dirigiram-se até onde ele estava, carregando nas mãos algumas bolas. No evento é possível perceber as duas formas de ajustamentos tratadas por (GOFFMAN, [1961] 2005): os <i>ajustamentos primários</i> estão presentes na regulação da professora e os <i>ajustamentos secundários</i> na ação das crianças.</p> <p>(Na imagem: A professora Laura chega ao encontro das crianças e solicita que elas retornem às atividades de educação física).</p> |    |
| 11/09/2017                                                                                                                                                                 | <p><b>Rebelião em sala</b></p> <p>A professora Mary precisou se ausentar da turma, deixando em seu lugar três jovens estudantes de bacharelado que desenvolviam seus estágios na instituição. Antes de sair, consulta as crianças se elas gostariam de assistir um filme ou fazer um trabalho com números. Elas escolhem ver o filme, contudo, assim que o filme começa, as crianças iniciam um pequeno tumulto. Ao trocar a atividade, mesmo algumas crianças executando-a, outras, contudo cantam, conversam entre si, caminham pela sala e até debaixo das mesas.</p>    | <p>As crianças não acatam os ordenamentos das estagiárias. Ao contrário, dispersam-se logo que o filme começa e, na sequência, batucam nas mesas e cantam uma música. As estagiárias ficam atordoadas e sem saber o que fazer para retomar a ordem da sala.</p> <p>(Na imagem: o menino Konan brinca debaixo das mesas).</p>                                                                                                                                                                                                                |    |
| 14/09/2017                                                                                                                                                                 | <p><b>Criança afastada de seus pares...</b></p> <p>Ao chegar para o campo de observação, percebi o menino Luiz separado das outras crianças e essas se exercitavam na aula de educação física, no gramado. Ao indagar o porquê de estar separado de seus colegas, ele informou de modo brincalhão que estava de castigo. Em seguida, a professora Laura explicou o motivo do castigo e liberou a criança para juntar-se aos seus colegas.</p>                                                                                                                               | <p>Mesmo durante o afastamento de Luiz das demais crianças, ele brinca com pequenas pedrinhas e bichos imaginários, em explícita forma de resistência. Além desses movimentos, ao perceber que o pesquisador iria se afastar para filmar o exercício coletivo de seus colegas, Luiz agarra-o pelas pernas, tentando impedi-lo de sair de perto.</p> <p>(Na imagem: Luis dialoga com o pesquisador sobre o motivo de não estar fazendo a educação física como os seus colegas).</p>                                                          |  |



|            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                     |
|------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| 21/09/2017 | <p><b>“Silêncio, por favor!”</b></p> <p>A estagiária do curso de Educação Física, da UPN estava na regência da turma, com as crianças no gramado. Laura, a professora titular, observava, de longe. As crianças não prestavam atenção aos comandos, mesmo quando cantava músicas que a letra tivesse o comando de fazer silêncio. Essa estagiária tentou, sem êxito, dialogar sobre a importância da escuta. As crianças desconsideraram a música instrutiva e a própria estagiária.</p> | <p>Nesse evento, ainda que observadas pela professora titular, as crianças colocavam em xeque a autoridade da estagiária.</p> <p><i>(Na imagem: a estagiária de educação física, com o dedo na boca, solicitando silêncio).</i></p>                                                                                                                 |  |
| 25/09/2017 | <p><b>Contação de história</b></p> <p>A professora Mary contava uma história sobre os bichos da granja (projeto sobre animais domésticos), no entanto, necessitou se ausentar da sala e o pesquisador, sozinho com as crianças, na tentativa de controlar a desordem da sala, toma o mesmo livro em mãos, chama a atenção das crianças, mas não consegue reestabelecer, razoavelmente, um ambiente apropriado para prosseguir contando a história.</p>                                   | <p>As crianças não se interessaram pelo o que era dito pelo pesquisador e, se anteriormente, quando a professora Mary contava a história as crianças prestavam atenção, com o pesquisador contando, o resultado foi negativo.</p> <p><i>(Na imagem: a professora Mary contando para as crianças a história dos bichos que vivem na granja).</i></p> |  |
| 19/10/2017 | <p><b>Castigo de Chuck</b></p> <p>A estagiária de educação física tentou, sem êxito, colocar ordem no tumulto que as crianças faziam. Assentado próximo à professora titular (Laura), Chuck estava afastado, suspenso das atividades. Enquanto cumpria esse tempo, Chuck brincava com pequenos insetos do gramado e outros achados, com pedrinhas, com seres imaginários até que foi liberado e retornou ao grupo de pares.</p>                                                          | <p>O pesquisador procurou, durante a conversa com Chuck, compreender o sentido de seu afastamento das atividades desenvolvidas pela estagiária.</p> <p><i>(Na imagem: a professora titular, Laura, com Chuck ao seu lado, observando a estagiária de educação física orientando as demais crianças).</i></p>                                        |  |

Quadro 32: elaborado pelo pesquisador

Em todos os eventos selecionados acima, a regência da turma não estava sob o comando da professora titular, conforme análise abaixo. No primeiro evento “Aula de Educação Física”, as crianças estavam no gramado executando atividades de Educação Física – era o início dos trabalhos e à distância, sob a proteção da sombra de uma árvore, o pesquisador observava a cena, com a filmadora ligada. Duas meninas (Isabella e Luna) se aproximaram dele, deixando, para trás, a professora Laura que orientava as atividades com bolas e cones. Luna perguntou-lhe: “lo que estas haciendo/Joaquin?”. “Filmando”, foi a resposta do pesquisador. Ela tornou a perguntar, como se não tivesse compreendido: “grabando?”. Logo em seguida, duas outras meninas (Carolina e Super Chica) se aproximaram para cumprimentá-lo e assentarem ao seu redor.

Poucos minutos depois, com as mãos dadas a Juan Diego, a professora Laura também se aproximou. Ela chamou a atenção das quatro meninas da seguinte maneira: “personal, vamos a hacer los ejercicios/fatan cinco minutos y no más/vamos/vamo/vamos. Acabemos los ejercicios!”. As crianças relutam e dizem “não”, mas duas delas seguem tomadas pelas mãos da professora e as outras duas também as acompanham. Sozinho com Juan Diego, o pesquisador procura saber o que havia ocorrido e como ele havia machucado o braço ao realizar os exercícios físicos.

Ao retomar esse evento, repassando-o algumas vezes para as análises, é possível perceber que, de modo deliberado, as meninas vão ao encontro do pesquisador e por não estarem autorizadas – o que caracteriza uma forma de ajustamento secundário – elas olham algumas vezes em direção à professora Laura, certamente, certificando de que não estavam sendo “vigiadas”.

No segundo evento, intitulado de “Rebelión en salón”, a professora Mary necessitou se ausentar da turma, deixando-a sob os comandos de três estagiárias, alunas do bacharelado do Instituto Pedagógico Nacional. As crianças resolveram que não assistiriam o filme proposto por Mary – ainda que o acordo tivesse sido estabelecido entre as partes (professora referência e crianças). Já nos primeiros minutos de exibição do filme, as crianças se espalharam pelo salão e iniciaram pequenos tumultos. As três estagiárias não souberam, exatamente, como agir. Elas propuseram, então, realizar a segunda opção de atividade, também deixada pela professora. Enquanto algumas crianças executavam a atividade (colorir números); outras, andavam pelo salão, rastejavam por debaixo das mesas, brincavam em pares ou ainda continuavam deitas no tapete da sala. Outro grupo, ainda, mesmo executando o trabalho de colorir os números, simultaneamente, batucava e cantava uma canção.

No terceiro evento “Criança afastada de seus pares...” – que será analisado na sequência discursiva – o menino Luis dialoga com o pesquisador sobre o motivo de estar longe de seus colegas e das atividades realizadas no gramado da instituição, na aula de Educação Física. Esse diálogo é entrecortado pelas pequenas atividades que o menino executa enquanto conversa com o pesquisador (ele se afasta e, em seguida, retorna; mexe com pequenos objetos encontrados no gramado, toma em suas mãos e brinca com um pequeno barbante que desterra do gramado), com a afirmativa de que Luis não queria dialogar sobre o motivo de seu afastamento, o pesquisador afirma que iria filmar outras crianças, mas Luis agarra-o pelas pernas e não o deixa afastar. A professora Laura – de Educação Física – aproxima-se de ambos e dialoga com o pesquisador sobre o motivo dessa criança estar afastada das demais.

Em “Silêncio/por favor!” – quarto evento dessa série – o destaque está na dificuldade encontrada pela estagiária de Educação Física para controlar a desordem das crianças durante as atividades desenvolvidas no gramado da instituição. Ainda que estivessem sob o olhar vigilante da professora referência, as crianças não cumpriam os comandos da estagiária. Mesmo cantando músicas dirigidas à instrução e aos movimentos coordenados, as crianças não atendiam aos comandos da estagiária que, fazendo diversos psiu, com o dedo diante dos lábios, para obter a atenção do grupo de crianças, não consegue obter o resultado desejado. Esse evento também apresenta casos explícitos de resistência das crianças.

No penúltimo evento, nomeado de “Contação de história”, o pesquisador assume, temporariamente, o lugar da professora Mary na contação de história sobre os animais que vivem na granja. Contudo, o resultado é pífio, pois meninas e meninos se espalham pelo salão e não consideram a ação do pesquisador à frente da turma. Ainda que ele chamasse a atenção da turma para a história contada e convocasse as crianças nominalmente, há evidente demonstração da falta de interesse e de resistência.

O último evento selecionado – “O castigo de Chuck” – apresenta similaridade com o terceiro, “Criança afastada de seus pares”, contudo, quem protagoniza a cena é criança por nome de Chuck – assim como Luis – ele também está afastado de seus pares e brinca no gramado com pequenos insetos, com a grama, com objetos imaginários... até receber a ordem, por parte da professora, de poder retornar para junto das demais crianças. Ressalta-se, nestes eventos que, tanto Luis, quanto Chuck, resistem a essas formas de regulações, brincando consigo mesmos, com artefatos, espaços e pessoas do entorno, conforme aparece também na análise da sequência discursiva de dois subeventos, conforme apontado abaixo (quadro 30):

#### 4.7.1. Mapa de eventos do dia 14/09/2017 – Atividades observadas no Instituto Pedagógico Lewis Carroll (Colômbia)

| Início/Término<br>(duração) | Eventos                                                                                                                                                  | Início/Término<br>(duração) | Subeventos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Contextualização e comentários                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 00:00 – 17:48               | Aula de Educação Física: com arcos coloridos e grandes blocos de plásticos, as crianças se exercitam no gramado, sob as orientações da professora Laura. | 03:31 – 07:06<br>(03:31)    | Ao ver Luis afastado de seus pares, o pesquisador estabelece diálogo com ele sobre o motivo desse afastamento. As demais crianças estão sob a orientação da professora Laura, na aula de Educação Física.                                                                                                                            | Logo ao chegar ao Instituto Pedagógico Lewis Carroll, o pesquisador observa, ainda de longe, as crianças exercitando, com arcos e legos. Apartado dessas crianças e longe do grupo, um menino (Luis) estava assentado no gramado, brincando, sozinho.                                                                                                                                                               |
|                             |                                                                                                                                                          | 07:06 – 10:44<br>(03:38)    | A professora Laura aproxima-se e os dois adultos conversam com a criança sobre o seu comportamento. Em seguida, Laura permite o retorno de Luis ao grupo de pares que, de modo saltitante, segue ao encontro das demais crianças e, juntos, iniciam uma brincadeira.                                                                 | Essa conversa com Luis é plena de regulações e de tentativas de fazer com que ele compreendesse que há regras em funcionamento na instituição e que as mesmas deveriam ser cumpridas.                                                                                                                                                                                                                               |
|                             |                                                                                                                                                          | 10:44 – 17:48<br>(07:04)    | Os arcos coloridos são transformados em três longos caminhos por onde as crianças, saltando, deveriam empilhar, no final dos mesmos, as peças de lego. Assim, ao término da brincadeira, as três pilhas de lego são contadas, uma a uma, pelas crianças, com a ajuda da professora. Por várias vezes, Laura chama a atenção de Luis. | A brincadeira sofre, na sequência, uma pequena alteração: as crianças passaram a saltar os arcos não mais de frente, mas de costas. Novamente, a professora chama a atenção de Luis por várias vezes                                                                                                                                                                                                                |
| 17:48 – 48:50               | Aula de Música, com contação de história.                                                                                                                | 17:48 – 48:50<br>(21:02)    | Após os cumprimentos, o professor, tocando violão e cantando, indaga às crianças como elas estão naquela manhã. A maioria responde que está bem, alguns, porém, respondem que estão mal! Em seguida, fazem alguns exercícios com a voz e o corpo. Após essa atividade, o professor anuncia que irá contar uma história.              | Ao dizer que irá contar uma história, o professor afirma que para que isso aconteça “cevimos estar en silencio, cierto compañeros?”                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                             |                                                                                                                                                          |                             | O professor conta uma história sobre o menino cutiurumim e conversa com as crianças sobre a moral da história e finaliza com duas canções (canto e gestos).                                                                                                                                                                          | Meninas e meninos ficam atentos na história contada pelo professor, fazem perguntas, riem e participam ativamente da história. Ao final da contação, o professor perguntou qual foi a lição que as crianças aprenderam com a história de cutiurumim. Após as respostas das crianças, o professor finaliza esta atividade cantando duas canções, com gestos feitos pelas crianças de acordo com o conteúdo da letra. |

Quadro 33: elaborado pelo pesquisador

## 4.8.1 4.7.2. Sequência Discursiva: conversando com as crianças – “Yo no sé” – evento do dia 14/09/2017

| Tempo                    | Linha | Unidad de mensaje                                                                                                                                                                                                                                       | Unidade de Mensagem                                                                                                                                                                                               | Contextualização                                                                                                                                                                                                                                  |
|--------------------------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 03:31 – 07:06<br>(03:31) | 1     | <i>Pesquisador:</i> Entonces tu... cómo te llamas?                                                                                                                                                                                                      | <i>Pesquisador:</i> Então... como você se chama?                                                                                                                                                                  | O pesquisador observa, de longe, uma criança afastada das demais crianças que fazem a aula de Educação Física. Com a aproximação do pesquisador, a criança se posiciona em frente à câmera.                                                       |
|                          | 2     | <i>Niño:</i> Luis                                                                                                                                                                                                                                       | <i>Criança:</i> Luis                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                          | 3     | <i>Pesquisador:</i> qué haces aquí... Luis?/ no mientas... no mientas... / qué haces aca?/ estoy filmando... / Luis qué haces aca?/ por qué no estas con los otros niños?                                                                               | <i>Pesquisador:</i> o que você faz aqui... Luis?/não minta.../o que você faz aqui?/estou filmando.../Luis o que você faz aqui?/por que não está com as outras crianças?                                           | De novo, Luis vai para a frente da câmera... sorri e, depois, mexe nas próprias mãos. Demonstra querer de brincar de qualquer coisa.                                                                                                              |
|                          | 4     | <i>Luis:</i> porque me dejaron aca                                                                                                                                                                                                                      | <i>Luis:</i> porque me deixaram aqui...                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                          | 5     | <i>Pesquisador:</i> dejaron?                                                                                                                                                                                                                            | <i>Pesquisador:</i> deixaram?                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                          | 6     | <i>Luis:</i> si                                                                                                                                                                                                                                         | <i>Luis:</i> sim                                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                          | 7     | <i>Pesquisador:</i> no comprendí/Luis, explica para mi mejor por favor,.../ por qué no estas con los otros niños?                                                                                                                                       | <i>Pesquisador:</i> não compreendi/Luis... explica para mim melhor... por favor... /por que não está com as outras crianças?                                                                                      | Luis ri alto. Ao mesmo tempo em que brinca com seus pés, balançando-os de um lado para o outro.                                                                                                                                                   |
|                          | 8     | <i>Luis:</i> quedarme quieto...                                                                                                                                                                                                                         | <i>Luis:</i> Vou ficar quieto...                                                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                          | 9     | <i>Pesquisador:</i> no comprendí... Luis/ escucha, habla despacito para mi... sientate aça.../ven aca... ven aca.../ entonces... por que estas aca y no con sus amigos?                                                                                 | <i>Pesquisador:</i> não compreendi... Luis/escuta... fala devagar para mim/senta aqui/vem cá.../então... por que está aqui e não com seus amigos?                                                                 | A criança está irrequieta e continua buscando algo para brincar...                                                                                                                                                                                |
|                          | 10    | <i>Luis:</i> porque dejaron aça... aca estaba las (inaudible)                                                                                                                                                                                           | <i>Luis:</i> porque me deixaram aqui... aqui... estava as (inaudível)                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                          | 11    | <i>Pesquisador:</i> mira para aça.../ habla para mi.../ mira a mi... por favor.../ mira la camara... por qué estas aca y no con sus amigos?                                                                                                             | <i>Pesquisador:</i> olha aqui... /fala para mim.../ olha para a câmara.../por que está aqui e não com seus amigos?                                                                                                | Neste momento, Luis olha para a câmera.                                                                                                                                                                                                           |
|                          | 12    | <i>Luis:</i> yo no sé...                                                                                                                                                                                                                                | <i>Luis:</i> eu não sei...                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                          | 13    | <i>Pesquisador:</i> como no sabe? usted no quiere hablar conmigo. Mira aquí, mira aquí, mira aquí, vea, quien te coloco aquí en este lugar?                                                                                                             | <i>Pesquisador:</i> como não sabe? Você não quer falar comigo! olha aqui... olha aqui.../veja.../quem colocou você aqui neste lugar?                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                   |
|                          | 14    | <i>Luis:</i> (...)                                                                                                                                                                                                                                      | <i>Luis:</i> (...)                                                                                                                                                                                                | O menino encontra, então, um pequeno barbante enterrado na grama, tira-o e ameaça jogá-lo no pesquisador que o afasta                                                                                                                             |
|                          | 15    | <i>Pesquisador:</i> entonces voy para la ... usted/ no ... no... no ...está sucio .... no puede.../entonces... quieres hablar conmigo o no? quieres o no? quieres o no? si o no, entonces vamos a filmar a sus amigos, sus amiguitos, que fue? que fue? | <i>Pesquisador:</i> então vou para lá.../você/ no... no... no... isso está sujo.../não pode.../então... quer falar comigo ou não? quer ou não? Então vou filmar seus amigos, seus amiguinhos/que foi?.../que foi? | O pesquisador ameaça afastar-se, entretanto, Luis agarra-o pelas pernas e não o deixa sair. A professora Laura aproxima-se dos dois, conversa com o pesquisador e, ambos (pesquisador e Laura) conversam com a criança sobre o seu comportamento. |

Quadro 34: elaborado pelo pesquisador

Ao aderirem aos tempos e espaços pensados e colocados em ação pela professora Laura, como atores sociais competentes, as crianças aderem também aos ajustamentos primários e secundários nesse ambiente de educação infantil. Esses conceitos cunhados por Goffman ([1961] 2005) estão presentes nesse evento da seguinte maneira: uma parte da turma está envolvida nas atividades coordenadas pela professora e, aparentemente, visto de longe pelo pesquisador, demonstram agir cooperativamente com as normas institucionais. Ao aderirem aos ordenamentos da professora, essas crianças colocam em funcionamento os ajustamentos primários e contribuem, dessa maneira, como membros “normais” – nas palavras de Goffmann – com aquilo que a instituição deseja para si. De outro lado – afastado do grupo a que pertence – está Luis. As ações que desencadearam esse afastamento não foram apuradas pelo pesquisador, pois ao chegar ao Instituto Pedagógico Nacional, a aula de educação física já estava em andamento. Quase toda a turma executava, em uma parte do gramado, os comandos da professora que, naquele momento, utilizava grandes arcos e blocos de plásticos coloridos. Numa outra extremidade do espaço, afastado do grupo, Luis brincava solitariamente com pequenos objetos encontrados na grama. Assim, baseado em Erving Goffman ([1961] 2005), é possível afirmar que, ao lado das crianças que colocavam os ajustamentos primários em prática, ao isolar do papel admitido pela instituição, Luis colocava também os ajustamentos secundários em ação, pois de acordo com Goffman ([1961] 2005), define-se como ajustamentos secundários “qualquer disposição habitual pelo qual o participante de uma organização emprega meios ilícitos, ou consegue fins não-autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a organização supõe que deve fazer e obter” (GOFFMANN, [1961] 2005, p.160).

Nesse diálogo entre o pesquisador e a criança, de maneira mais específica, na fala contida na linha 3, de modo pouco sutil, há uma espécie de coerção que, analisada fora do ambiente da pesquisa de campo, sugere uma maneira quase declarada de colocar em evidência os ajustamentos primários – ainda que o pesquisador não constitua parte integrante daquela equipe de colaboradores. Em seus estudos sobre as instituições totais, Goffman ([1961] 2005, p.44) afirma que uma instituição total assemelha-se a uma escola de boas maneiras, mas é pouco refinada. E mais do que isso, como num conjunto de regras difusas, ao inserir o hospital como instituição total (o que serve para a escola), Goffman discorre sobre um “sistemas de autoridade *escalonada*: qualquer pessoa da classe dirigente tem alguns direitos para impor disciplina a qualquer pessoa da classe de internados, o que aumenta nitidamente a possibilidade de sanção” (GOFFMANN, [1961] 2005, p.44 – grifo do autor). Parece não ser diferente entre o que ocorre na linha 3, desta Sequência discursiva.

Nas linhas 4 e 10, a criança responde ao questionamento do pesquisador da seguinte maneira “porque me deixaram aqui”. Uma das funções de uso do sujeito indeterminado é ocultar, de modo proposital, o autor da ação. Neste sentido, a fala de Luis pode ser entendida como o desejo subjetivo de não declarar o nome de quem o afastou das demais crianças e, assim, sua resposta pode ser tomada como uma forma de deixar no anonimato o autor da ação. Presumivelmente, trata-se da professora Laura que, ao dialogar com o pesquisador sobre o afastamento da criança, apresenta algumas justificativas.

Por outro lado, em “vou ficar quieto”, linha 8, a criança deixa subentendido que não estava quieta, mas que o fará em tempo futuro. Desta maneira, ainda que o evento não tenha sido presenciado pelo pesquisador, a fala de Luis faz crer que o fato de não estar quieto é que ocasionou o seu afastamento das demais crianças. No processo de observação participante, reiteradas vezes, por diferentes motivos, as professoras chamavam a atenção dessa criança. Ao afirmar “yo no sé”, Luis opera com uma das possibilidades: *ou* não sabe explicar a razão *ou* não quer fazê-lo e, desta maneira, utiliza uma resposta simplificada *ou* tem dificuldade para se fazer compreender por um estrangeiro.

Por fim, essa Sequência Discursiva apresenta um desfecho para esse evento: ao perceber a improdutividade do diálogo, o pesquisador afirma que irá afastar-se para filmar outras crianças e, novamente, Luis dá mostras de resistência ao tomar pelas mãos as duas pernas de seu interlocutor e não deixá-lo partir. Assim, tal qual o início do evento em que, ao brincar com pequenos objetos do gramado, essa criança demonstra resistir ao isolamento imposto, também na forma de agarrar as pernas do pesquisador, há incisiva forma de não querer ficar sozinho, isolado das pessoas e por isso, a tentativa de impedir o afastamento daquele que, por alguns instantes, havia lhe feito companhia.

Logo em seguida, a professora Laura aproxima-se de nós dois e dialogamos da seguinte maneira, como apresentado na Sequência Discursiva, do quadro31, abaixo:

| 4.8.2 Sequência Discursiva: conversando com as crianças – “Mirame...” – 14/09/2017 |       |                                                                                                 |                                                                                                  |                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tempo                                                                              | Linha | Unidad de Mensaje                                                                               | Unidade de Mensagem                                                                              | Contextualização                                                                                     |
| 07:06 – 10:44<br>(03:38)                                                           | 16    | <i>Pesquisador: hola... Laura... como estás?</i>                                                | <i>Pesquisador: olá... Laura... como você está?</i>                                              | A professora Laura deixa as crianças e aproxima-se do pesquisador e de Luis.                         |
|                                                                                    | 17    | <i>Laura: ...</i>                                                                               | <i>Laura: ...</i>                                                                                | Laura cumprimenta com a cabeça                                                                       |
|                                                                                    | 18    | <i>Pesquisador: El Luis no obedece? Muy difícil?</i>                                            | <i>Pesquisador: O Luis não obedece? Está muito difícil?</i>                                      | O pesquisador deseja saber sobre o motivo do afastamento da criança de seus pares.                   |
|                                                                                    |       | <i>Laura: Muy difíci... que...</i>                                                              | <i>Laura: Muito difícil... que...</i>                                                            |                                                                                                      |
|                                                                                    |       | <i>Pesquisador: El no quería hablar commigo sobre la “bagunça”...</i>                           | <i>Pesquisador: Ele não quis falar comigo sobre a bagunça...</i>                                 | O pesquisador fala a palavra “bagunça”, por desconhecer a inexistência da mesma em língua espanhola. |
|                                                                                    | 19    | <i>Laura: hum... hum.../pero... que...</i>                                                      | <i>Laura: hum... hummm/mas... que...</i>                                                         | Laura não conclui o pensamento                                                                       |
|                                                                                    | 20    | <i>Pesquisador: tiene que obedecer, no, Luis?/ Tiene que obedecer la profesora.../ mucho...</i> | <i>Pesquisador: tem que obedecer... não é... Luis? Tem que obedecer a professora.../muito...</i> | O pesquisador conversa, olhando para a criança.                                                      |
|                                                                                    | 21    | <i>Laura: Luis... estás escuchando?</i>                                                         | <i>Laura: Luis... está ouvindo?</i>                                                              | Laura chama a atenção de Luis para a escuta                                                          |
|                                                                                    | 22    | <i>Luis: (...)</i>                                                                              | <i>Luis: (...)</i>                                                                               | O menino não responde.                                                                               |
|                                                                                    | 23    | <i>Laura: mirame.../como vas se portar en el juego?</i>                                         | <i>Laura: olha para mim.../como você vai se comportar na brincadeira?</i>                        | A professora solicita que a criança olhe para o seu rosto.                                           |
|                                                                                    | 24    | <i>Luis: (...)</i>                                                                              | <i>Luis: (...)</i>                                                                               |                                                                                                      |
|                                                                                    | 25    | <i>Laura: mirame...</i>                                                                         | <i>Laura: olha para mim...</i>                                                                   |                                                                                                      |
|                                                                                    | 26    | <i>Luis: (inaudíblel)</i>                                                                       | <i>Luis: (inaudível)</i>                                                                         | Luis: Luis aproxima-se mais da professora e olha parcialmente para ela, mas fala baixo.              |
|                                                                                    | 27    | <i>Laura: mirame</i>                                                                            | <i>Laura: olha para mim...</i>                                                                   |                                                                                                      |



|  |    |                                                                                                                           |                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|----|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | 28 | <i>Luis: bién...</i>                                                                                                      | <i>Luis: bem...</i>                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                             |
|  | 29 | <i>Laura: como?</i>                                                                                                       | <i>Laura: como?</i>                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                             |
|  | 30 | <i>Luis: BIÉN...</i>                                                                                                      | <i>Luis: BEM...</i>                                                                                                         | Luis aumenta o tom e sua fala sé torna audível                                                                                                                                                                                              |
|  | 31 | <i>Laura: ok.../gracias.../cual es tu fila...Luis?</i>                                                                    | <i>Laura: ok.../obrigado.../qual é a sua fila... Luis?</i>                                                                  | A professora libera Luis e o deixa integrar-se ao seus pares (as demais crianças, estão assentadas em fila, realizando as atividades de educação física.                                                                                    |
|  | 32 | <i>Luis: (...)</i>                                                                                                        | <i>Luis: (...)</i>                                                                                                          | .                                                                                                                                                                                                                                           |
|  | 33 | <i>Laura: Luisito se distrai mucho/muchas vezes interfere nas atividades das outras crianças também/AGACHATE, JUAN...</i> | <i>Laura: Luisinho se distrai muito/muitas vezes ele interfere nas atividades das outras crianças.../ABAIXA-TE, JUAN...</i> | Ficam apenas a professora e o pesquisador. Ela tenta explicar o motivo do afastamento da criança de seu grupo de pares. Na sequência, em voz alta, grita para outra criança (Juan) se agachar e segue, novamente, ao encontro das crianças. |

Quadro35: elaborado pelo pesquisador

Na busca pela compreensão e interpretação dessa Sequência Discursiva (quadro 31), protagonizada por dois adultos e uma criança, em forma de interação face a face, é importante destacar alguns aspectos do diálogo entre eles que contribuíram para potencializar e fazer prevalecer os ajustamentos primários. Para tanto, retomaremos parte da Sequência Discursiva anterior, do quadro 30, para elucidação do diálogo entre os três. Em relação ao plano geracional, a criança – que quase não fala – está, em princípio, na presença do pesquisador que busca conhecer, por meio da palavra do menino, o que efetivamente aconteceu para que a criança estivesse assentada longe de seus pares e à margem das atividades de educação física; na sequência, com a chegada da professora Laura, o diálogo ocorre entre os dois adultos e, depois, entre adultos e criança. É um diálogo de natureza eminentemente prescritiva. Mais do que as poucas palavras proferidas por Luis, há alguns gestos feitos por ele que ratificam uma espécie de confronto entre as partes. Luis utiliza o corpo como suporte de transmissão de suas mensagens: ele brinca com pequenos objetos encontrados no gramado e não olha diretamente para o pesquisador quando indagado sobre o motivo de seu afastamento das atividades e dos colegas e ao brincar de jogar no pesquisador um pequeno barbante encontrado no gramado, a criança é repreendida e afastada por tratar-se de um objeto “sujo”. Por fim, percebendo o pouco resultado da conversação, o pesquisador afirma que irá se afastar para filmar outras crianças. Essa ameaça de “abandono” faz com que Luis agarre o pesquisador pelas pernas e o impeça de partir. E esse gesto impede o afastamento do pesquisador que permanece por perto da criança até a chegada da professora Laura. Ou seja, a criança, com a intenção de regular a ação do pesquisador, utiliza a força física para consumação de seu ato. Deste modo, em nossa compreensão, a criança apenas é regulada pelo adulto, como também regula.

Ao retomar esse evento para as análises, compreendemos que a relação dialógica ocorrida apresenta um alcance para além das palavras e que a situação interacional é potencialmente importante para a compreensão das ações, das próprias palavras e/ou até mesmo do modo monossilábico da comunicação verbal de Luis. Bakhtin (2006, p.35) defende que o material privilegiado da comunicação na vida cotidiana é a palavra. É a palavra que “acompanha e comenta todo ato ideológico”, entretanto, a palavra não suplanta qualquer outro ato ideológico, pois “não existe um substituto verbal realmente adequado para o mais simples gesto humano” (BAKHTIN, 2006, p.36). Assim, há dois gestos emblemáticos acionados por Luiz que devem ser considerados: o primeiro, a força física empreendida por ele para assegurar que o pesquisador não partisse (ao agarrar-lhe as pernas), o que pode ser entendido

como explícita evidência de que a criança não desejava ficar novamente sozinha e isolada do grupo, como, inicialmente, estava. O segundo gesto é o de não olhar diretamente para os seus interlocutores (a professora Laura pede mais de uma vez para que o menino olhasse para ela) – nesse evento, ainda que nem tudo seja mediado diretamente pela palavra, esses gestos da criança são significativos no contexto da regulação e da resistência, sem perder de vista contudo que “a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2006, p.36).

Em “A representação do eu na vida cotidiana”, Goffman (2011) utiliza a metáfora do teatro para expressar os modos diversos em que se dão as relações interpessoais, mais precisamente, as interações ocorridas face a face<sup>125</sup>. Para esse autor, de modo consciente ou inconsciente, nós – partícipes das relações humanas – transmitimos uma determinada impressão de nós mesmos, assumindo, dessa maneira, papéis ou personagens e nos tornando atores nas relações que estabelecemos. Para Goffman (2011), nessas relações, utilizamos a nossa experiência anterior para nos auxiliar no encontro interacional e, se já conhecemos o sujeito envolvido na interação, procuramos a persistência e generalidade de traços psicológicos como forma de prever o comportamento futuro do sujeito de nossa interação. Contudo, aspectos relacionados às emoções, crenças, valores de uma pessoa, só podem ser mensurados por meio de confissões ou de comportamentos expressivos involuntariamente.

Para Goffman (2011), a expressividade do indivíduo ou sua capacidade de impressionar envolve dois tipos de expressão: a *transmitida* e a *emitida* – a primeira é aquela em que, por meio de símbolos verbais, estaria ligada à ideia de comunicação no sentido tradicional. Por sua vez, a expressão *emitida* – aquela que apresenta forma de expressão não intencional e contextual – é não intencional e congrega os símbolos não verbais, os gestos, olhares, postura e tudo aquilo que muitas vezes passa despercebido a nós mesmos, mas torna-se visível ao outro.

Goffman (2011) afirma que buscamos constantemente regular nossa conduta em conformidade com o tratamento que recebemos e essa forma de comportamento ocorre por meio de performances. Essa assertiva, ainda que constitua uma conceituação genérica no âmbito das relações humanas – contribui para as análises relacionadas aos gestos acionados pelo menino Luis, contidos no evento “Criança afastada de seus pares”. Mais do que isso, é

---

<sup>125</sup> “Um olhar sobre a obra de Erving Goffman”, resenhado por Sibele Ribeiro e publicado em [www.designnaleyura.net.br](http://www.designnaleyura.net.br), acesso 30/10/2018.

possível afirmar que não apenas a criança participa desse jogo teatral – como assinalado por Goffman – como também os dois adultos se tornam protagonistas da mesma cena.

De um lado, no exercício do papel de pesquisador, há um adulto em busca da compreensão de seu objeto de pesquisa e, sendo assim, tanto suas palavras quanto as suas ações convergem para a existência de um sujeito que cumpre um papel social vinculado à investigação; de outro lado, ciente de que está sendo observada e filmada, a professora Laura também tem uma ação performática: ao aproximar do pesquisador e do menino e afirmar – de modo explicativo e sintético – que *Luisinho* (ênfase para o diminutivo) se distrai muito e interfere nas atividades de seus pares, ela cumpre seu papel de alguém que está atenta às ações de um grupo de 20 crianças e, desta maneira, como professora, ela tem a autoridade para justificar o comportamento de uma criança distraída que interfere nas atividades desenvolvidas pelas demais crianças – motivo esse para deixá-la afastada de seus pares.

Neste caso, por não se enquadrar, como as demais crianças, Luis aciona os ajustamentos secundários, contrariamente ao comportamento apresentado por seus colegas que, ao exercerem o papel esperado pela instituição, colocam em funcionamento os ajustamentos primários, contudo, de acordo com a teoria de Erving Goffman (2011), os três sujeitos (a professora, o pesquisador e Luis) atuam no sentido de encontrar algum tipo de resposta nesse encontro social, e essa busca pode se dar de modo calculado ou com pouca consciência do papel que cada um desempenha.

#### **4.8. Formas explícitas e implícitas de resistência das crianças em uma instituição brasileira e duas colombianas: uma análise contrastiva**

De acordo com Green, Dixon e Zaharlick (2005), há três formas pelas quais a perspectiva contrastiva informa o trabalho etnográfico: a primeira, considera o contraste como base de perspectivas de triangulação (dados, métodos e teoria); a segunda, considera a relevância contrastiva como forma fundamentada de se tornarem visíveis práticas e processosêmicos e a terceira, considera as diferenças de enquadre e pontos relevantes como espaços contrastivos para identificação de conhecimento cultural. Cada uma dessas formas proporciona *insights* e permite ao etnógrafo tornar visíveis aspectos e práticas distintas de determinada cultura. Para as autoras, a relevância contrastiva requer que o etnógrafo fundamente as suas análises por meio de escolhas de palavras e nas ações em que os membros do grupo observado se engajam uns com os outros, em meio a atores, eventos, momentos, e

atividades que constituem as situações sociais da vida diária (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.39).

Em relação às diferenças de enquadre e pontos relevantes como espaços contrastivos para alcançar o conhecimento cultural, as autoras consideram como ponto relevante os espaços em que a cultura acontece e o ordinário (ou comum) se transforma em extraordinário (ou incomum), pelo fato de os atores sociais procederem de maneira pouco usual. Elas defendem também que para a etnografia envolver uma perspectiva holística, as partes devem ter relação com o todo, o que possibilita ao etnógrafo analisar determinado evento em profundidade para explorar e identificar demandas culturais ou seus elementos, sem, contudo, essa exploração ficar restrita às partes. Esse procedimento permite que as informações obtidas por meio dessa análise possam ser utilizadas como base para a análise de outros aspectos da cultura ou do fenômeno (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.43).

Deste modo, ao concordarmos com essa metodologia e com as discussões apresentadas por Green, Dixon e Zaharlick (2005), acrescentamos que é necessário considerar também o ato de produção do material empírico, visto que esse material é produzido e não apenas coletado, nem brota de modo espontâneo. Assim, baseado na etnografia como uma lógica de investigação é que, em perspectiva contrastiva, buscamos destacar nesses estudos as diferentes práticas de vida cotidiana dos integrantes dos diversos grupos pesquisados. Em alguns eventos, em nossas análises, percebemos ações similares ocorridas nas três instituições investigadas, seja em relação aos modos de regulação dos adultos, seja em relação às ações de resistência das crianças. Observamos que, mesmo aparentemente dicotômico, nem sempre os adultos apenas regulavam e nem sempre as crianças apenas resistiam. Em alguns eventos, ficaram muito evidentes que as ações de resistência das crianças geravam formas de regulação, alterando, dessa maneira, as ações dos adultos.

Em alguns desses eventos, foi possível perceber que as crianças dão mostras *explícitas* e incisivas de resistência às regulações impostas por adultos nas três escolas em que realizamos a pesquisa etnográfica: Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil), Escola Maternal Paulo Freire (Colômbia) e Instituto Pedagógico Lewis Carroll (Colômbia). Observamos também que mesmo não havendo uma ação efetiva por parte de meninas e meninos, no sentido de demonstrar claramente seus sentimentos e discordâncias às regulações dos adultos, esses sentimentos e discordâncias não deixavam de existir. Assim, por meio destas percepções e orientados por uma lógica de investigação, destacamos também as *formas implícitas* de resistência das crianças. Ou seja, além das formas *explícitas*, em que todos os sujeitos

envolvidos na ação tomam conhecimento dos eventos de resistência das crianças, no momento em que as ações ocorrem; há, por outro lado, as formas *implícitas* e essas nem sempre se tornam do conhecimento de todos, no exato momento da ação de resistência das crianças, mas podem ser conhecidas num tempo futuro.

Para a manifestação desse último tipo de resistência, é necessário um olhar atento do etnógrafo ou ele se manifesta quando as crianças são convidadas ou provocadas a falar sobre seus sentimentos e discordâncias relacionados aos atos de regulação dos adultos. Neste sentido, como mediação semiótica, a palavra propicia as condições favoráveis para tratar de tais questões, tornando-se instrumento refinado para a compreensão dos eventos de regulação em que as ações de resistência não são explicitamente evidenciadas. De acordo com Pino (1995), é graças à invenção de sistemas de signos, em especial o sistema linguístico, que o *homem* [para esse trabalho, leia-se, as crianças] pode nomear as coisas e falar de suas experiências, compartilhá-las com os outros e inter-relacionar-se com eles, afetar e ser afetado por seus comportamentos; transformar a si mesmo e desenvolver diferentes níveis de consciência a respeito da realidade social – cultural e de si mesmo (PINO, 1995, p.33). Em Vigotski temos a seguinte explicação sobre a relação entre pensamento, signo e significado:

O pensamento não só está mediado externamente pelos signos, mas internamente está mediado pelos significados. O fato é que a comunicação direta entre consciências é impossível tanto física quanto psicologicamente. Só é possível de ser alcançada por meio de um caminho indireto, mediado. Esse caminho consiste na mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e logo pelas palavras. O pensamento não equivale ao significado direto das palavras. O significado media o pensamento em seu caminho até alcançar a expressão verbal, isto é, o caminho do pensamento à palavra é um caminho indireto e mediado internamente<sup>126</sup> (VIGOTSKI, 1934/1993, p.341).

Deste modo, ainda de acordo com Pino (2000), “se a mediação técnica permite ao homem transformar (dar uma “forma nova”) à natureza da qual ele é parte integrante, é a mediação semiótica que lhe permite conferir a essa “forma nova” uma significação” (PINO, 2000, p. 58). Em Marx, a ideia da instrumentalidade técnica é central na teoria sobre a atividade humana ou trabalho social, já a instrumentalidade semiótica é uma importante contribuição de Vigotski (PINO, 2000, p. 31).

---

<sup>126</sup> El pensamiento no sólo está mediado externamente por los signos, internamente está mediado por los significados. El hecho es que la comunicación directa entre conciencias es imposible tanto física como psicológicamente. Sólo se alcanza a través de un camino indirecto, mediado. Ese camino consiste en la mediación interna del pensamiento, primero por los significados y luego por las palabras. El pensamiento nunca equivale al significado directo de las palabras. El significado media el pensamiento en su camino hacia la expresión verbal, es decir, el camino del pensamiento a la palabra es un camino indirecto y mediado internamente (VIGOTSKI, 1934/1993, p. 341).

Também de base marxista, a fundamentação teórica de Bakhtin trata da relação ideológica do signo e do significado. Para esse autor “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia*” (BAKHTIN, 2006, p.29 – grifos do original).

Esses aportes teóricos nos ajudam nas análises da dialética regulação/resistência, pois se de um lado, estão os adultos, investidos de suas responsabilidades com seus afazeres relacionados ao trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil e por vezes, como parte do binômio educar/cuidar, há necessidade de posicionamentos mais rígidos e, dentre eles, evidenciam-se ações de regulação; de outro lado, estão as crianças – como sujeitos ativos – capazes das reações mais inusitadas para conseguirem “escapar” do olhar atento dos adultos, subverter as normas e regras e/ou dialogar com esses adultos na tentativa de convencê-los de suas próprias verdades. Mais do que isso: nessas interações – o que se pode notar nos eventos abaixo – parece fazer valer a assertiva bakhtiniana de que

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo que é ideológico possui um valor semiótico* (BAKHTIN, 2006, p.30).

Essa explicação de Bakhtin nos faz refletir sobre os eventos selecionados e apresentados como formas de regulação dos adultos e ações de resistência das crianças e o fato de nossas análises estarem atravessadas pelo olhar do pesquisador, elas constituem apenas uma das possibilidades, dentre tantas outras. Assim, dos inúmeros eventos, selecionamos apenas um de cada instituição para as análises contrastivas mais apuradas das formas explícitas e implícitas de resistência das crianças frente à regulação dos adultos, conforme segue:

#### 4.8.2. Eventos sobre as formas de regulação dos adultos frente às ações explícitas de resistência das crianças das três instituições

|                                                                                                                      |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formas de regulação dos adultos e ações de resistência das crianças em uma instituição brasileira e duas colombianas | Instituto Pedagógico Lewis Carroll  | <b>Aula de Educação Física</b> - No gramado da instituição, durante a aula de educação física, quatro crianças abandonaram as atividades orientadas pela professora e vão ao encontro do pesquisador e somente retornam ao grupo de pares por exigência da professora.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                      | Data                                | 04/09/2017                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                                      | Escola Maternal Paulo Freire        | <b>Os cinco sentidos</b> - A atividade realizada com as crianças foi sobre os cinco sentidos. Após uma estagiária apresentar um pequeno teatro com bonecos sobre os sentidos, fez perguntas sobre o que havia acabado de apresentar e em seguida, utilizando pequenos lenços de pano, tenta vendar os olhos das crianças, mas a empreitada foi difícil de ocorrer, pois as crianças permaneciam por pouco tempo com os lenços cobrindo os olhos. A professora solicitou às crianças para permanecerem com os lenços afirmando que uma condição para estar no espaço oferecido pela estagiária era ficar com os olhos vendados, porque se tirassem as vendas, deveriam se retirar do espaço em que a dinâmica ocorria. Em seguida, de olhos vendados, as crianças tocaram em uma variedade de alimentos (quente, frio, doce, salgado...), comendo-os, em seguida! |
|                                                                                                                      | Data                                | 15/11/2017                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                                      | Escola Bartolomeu Campos de Queirós | <b>Trampolim:</b> Durante muitos dias, o parquinho da instituição ficou interditado por motivo de obras e as crianças ficaram sem o espaço externo para uso de suas brincadeiras, no entanto, ao encontrarem uma tábua que os operários utilizavam como rampa, mesmo sabendo da impropriedade de suas ações, as crianças brincaram, demoradamente, sobre essa tábua, até a chegada da vice-diretora que ordenou que acabassem com a brincadeira.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                      | Data                                | 17/05/2016                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |

Quadro 36 - elaborado pelo pesquisador

Por motivo de obras em sua área externa, a Escola Bartolomeu Campos de Queirós interditou o parquinho por vários dias. O motivo era “pane” na rede elétrica que havia deixado, também por muito tempo, algumas salas sem energia. Após um longo período sem



utilização daquele espaço (parquinho), os operários descobriram que não precisariam tê-lo interditado, pois não havia cabeamento de energia subterrâneo passando por ele. Por muitas vezes, meninas e meninos reclamavam da falta que sentiam dos brinquedos e das brincadeiras. Em muitas ocasiões, a única alternativa era permanecer na sala de referência, pois o espaço externo ficou reduzido ao pequeno teatro de arena. Durante as obras, os operários carregavam carrinhos de entulhos para fora da instituição. Para tanto, necessitaram colocar uma tábua para acessar o corredor e assim, chegar até a rua. Deste modo, as regras eram tácitas: em meio a buracos e entulhos, era inapropriado para as crianças brincarem no parquinho. Contudo, aproveitando a distração do professor, alguns meninos brincaram por um longo período de tempo sobre aquela tábua. Eles pulavam, a tábua flexionava com o peso de seus corpos, então, ganhavam impulso e, como em um “**trampolim**”, saltavam para fora da mesma. Primeiramente, apenas um menino; depois, vários. Até a chegada da vice-diretora que ordenou que parassem com a brincadeira.

Antes da ocorrência desse evento, já havia, de modo declarado, as reclamações das crianças pela falta que o parquinho representava. Contudo, de modo inventivo, a tábua, como rota de escape, serviu para driblar, temporariamente, a carência das brincadeiras que eram realizadas no espaço do parquinho. Somente com a chegada da vice-diretora, as crianças interrompem a brincadeira.

Na Escola Maternal Paulo Freire, apesar da pouca idade (3 e 4 anos) das crianças, elas demonstraram, no evento “**Os cinco sentidos**”, que também são colocadas à prova. A professora Valéria já havia advertido que somente ficaria no espaço em que a estagiária estava realizando as atividades relacionadas aos sentidos do corpo humano, as crianças que não desobedecessem e permanecessem com a venda nos olhos, já que a experiência era com os olhos vendados. Primeiramente, foi muito difícil amarrar todos os lenços no rosto das crianças, pois assim que colocava de uma, a outra criança retirava o seu lenço. No entanto, quando todas estavam com os lenços nos rostos, a ordem era não tirá-los, sob pena de não participar do evento. Algumas crianças, de modo proposital, olhavam por debaixo do lenço ou retiravam-no para olhar os alimentos colocados sobre uma mesa.

Por fim, em “**Aula de educação física**”, três meninas abandonaram a aula e seguiram em direção ao pesquisador que, posicionado a uns 100 metros, observava a interação das crianças com as atividades orientadas pela professora Laura. Ao dirigirem-se até onde estava o pesquisador, essas meninas olharam várias vezes para se certificarem de que a professora

não estava prestando atenção. Assim que a professora sentiu falta do trio, também se dirigiu até onde o pequeno grupo estava e solicitou-as que retornassem para as atividades, pois ainda faltavam cinco minutos para o fim da aula.

Em outras investigações, conforme levantamento bibliográfico – Capítulo II, desta tese – foram observadas ações similares às apresentadas nesses eventos. Na pesquisa de Macedo (2015), de modo deliberado, a ação das crianças altera a rotina das atividades em curso e as práticas pedagógicas. Essas evidências apontam que as regras e os dispositivos disciplinares são potencialmente constitutivos das subjetividades das crianças, mas não são determinantes de suas ações. As crianças conseguem elaborar estratégias de resistências às normas e às regras institucionais ou conseguem, ainda, negociá-las com os adultos e seus pares. Para Alcântara (2006), as crianças elaboram mecanismos de escape e, assim, conseguem reagir ao processo de normatização/disciplinarização a que estão submetidas e como sujeitos atentos, elas aprendem a refazer caminhos e até a burlar o poder num jogo constante de subjetivação e subjetividade. De igual modo, Paulino (2013) registra em sua dissertação que ao identificar práticas de imposições disciplinares e normativas que buscavam sujeitar e moldar a conduta das crianças percebeu que, nas brechas desse controle, as crianças resistiam, escapavam e enfrentavam esse poder disciplinador.

Enfim, percebemos que, nesses espaços, seja nessa ou em outras pesquisas, a ação das crianças é determinante para alterar o fluxo rotineiro das práticas pedagógicas. Tanto na Escola Bartolomeu Campos de Queirós quanto nas duas outras instituições colombianas são essas ações que ajudam na elaboração de novas formas dos adultos interagirem com as crianças.

Sobre as formas implícitas de resistência, em alguns eventos observados, por meio de suas ações, as crianças dão mostras de não acatarem passivamente as regras e as ordens dos adultos. Nesses eventos, de modo sutil, meninas e meninos demonstram que estão subvertendo, conscientemente, algumas dessas regras, no entanto, normalmente, essas ações não são percebidas pelos adultos que estão no entorno. Conforme salientado, é necessário um olhar mais atento para compreender essas ações ou, de outra maneira, é necessário conversar com as crianças para entender essas formas implícitas de resistência às normas e regras, conforme apresentamos, sucintamente, abaixo:

#### 4.9. Eventos sobre as formas de regulação dos adultos frente às ações implícitas de resistência das crianças das três instituições

|                                                                                                          |                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Formas implícitas de resistência das crianças: seleção de eventos das três instituições para as análises | Instituto Pedagógico Lewis Carroll  | <b>Aula de Educação Física</b> - No gramado da instituição, durante a aula de educação física, quatro crianças abandonaram as atividades orientadas pela professora e vão ao encontro do pesquisador e somente retornam ao grupo de pares por exigência da professora                                                                                                                                                                                                                       |
|                                                                                                          | Data                                | 04/09/2017                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                          | Escola Maternal Paulo Freire        | <b>Não se pode deitar</b> – A professora Valéria contava uma história para as crianças e obtinha a atenção de quase todas, contudo, duas meninas brincavam, “escondidinho”, de boneca. Simultaneamente, dois meninos, deitaram, no tapete, mesmo sabendo que a professora já havia alertado que o momento e o espaço não eram para estar “recostado” (notas do caderno de campo – do dia 20/09/2017).                                                                                       |
|                                                                                                          | Data                                | 20/09/2017                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                          | Escola Bartolomeu Campos de Queirós | <b>A criança que se esvazia</b> - Ao conversar sobre a produção de desenhos das crianças com o tema “O que gosto e o que não gosto na escola”, Davi (5 anos) ao ser indagado sobre o que não gostava na instituição, afirmou que quando ficava de castigo, se esvaziava e ficava miúdo (o menino apontou no próprio desenho uma criança, em tamanho minúsculo, bem no pé da página – do outro lado, na parte sobre o que gosta, ele desenhou sol, campo de futebol, crianças brincando...). |
|                                                                                                          | Data                                | 17/08/2016                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Quadro 37 - elaborado pelo pesquisador

Em conformidade com as interações estabelecidas com as crianças e com os adultos das diferentes instituições, há algumas ações de resistência de meninas e meninos que ficam pouco evidentes para os adultos que convivem com os mesmos no cotidiano das instituições, ora por não serem explicitadas, ora por nem serem questionadas. Para o pesquisador, no entanto, foi necessário constituir uma lógica de investigação para dar visibilidade às práticas e os processos êmicos. Assim, ao dialogar com as crianças sobre os desenhos feitos por elas com o mote “o que gosto e o que não gosto na escola”, Davi confia que o ato de ficar de castigo, deixa-o vazio e miúdo. Nesse mesmo diálogo estabelecido com as crianças sobre esse tema, o pesquisador não percebeu no canto inferior da folha – na parte reservada ao que a

criança não gosta – que Davi havia feito o desenho de um menino muito pequeno, quase sumido. Assim, ao indagar o porquê de não ter desenhado nada ali, ele respondeu que “eu fiz sim, olha eu aqui, oh! Quando estou de castigo eu me esvazio e fico miúdo”. De modo parecido com “a não percepção” do pesquisador sobre o “esvaziamento da criança”, parece prevalecer uma certa dificuldade de compreensão por parte dos adultos dessas pequenas resistências, quase sempre invisíveis. Ao esvaziar e ficar miúda, a criança estabelece consigo mesma uma espécie de resistência que só se torna evidente em função do diálogo estabelecido com o pesquisador.

De igual maneira, na Escola Maternal Paulo Freire, mesmo que a docente tenha retirado as sementes das mãos das três meninas, porque elas não prestavam atenção na história contada, essas três crianças parecem desconsiderar a repreensão da professora e voltam a brincar com as sementes que não foram recolhidas. A professora ou não percebe a ação das meninas ou se dá por convencida de que não adiantará insistir nessa mesma regulação.

Por fim, no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, enquanto a turma se exercita na aula de educação física, quatro crianças saem, sorrateiramente, ao encontro do pesquisador que está a alguns metros de distância do local onde ocorre a aula. Ao se dirigirem para ele, as crianças olham algumas vezes para a professora Laura, para se certificarem de que não estavam sendo vigiadas. Conversam um tempo com o pesquisador, até o momento em que a professora Laura também se aproxima do pequeno agrupamento (pesquisador e as quatro meninas) para retornar com as meninas às atividades em andamento no gramado.

Essas são algumas formas implícitas de resistência das crianças que, com toda certeza, ocorrem em diversos espaços institucionais de educação e de cuidado de crianças pequenas, no entanto, ao elencá-las nesta narrativa, buscamos evidenciar o que, em muitos casos, não está explícito para os adultos que atuam no cotidiano das instituições de educação infantil.

Para Vigotski, de modo indivisível, como unidade, a vivência é algo que está fora da pessoa, é o meio em que a pessoa está inserida e apresenta relação na maneira em que ela vivencia isso. Dessa forma, de acordo com o autor, sempre lidamos com uma unidade indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação que está representada. Por isso, de acordo com esse autor, “é que ao estudarmos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição

da relação da criança com uma dada situação” (VIGOTSKI, 2018, p.78). E ainda, de acordo com Vigotski,

Para nós, é importante saber não apenas quais são as particularidades constitutivas da criança, mas quais delas, em dada situação, desempenharam papel decisivo na definição da relação da criança com determinada situação, enquanto em situação distintas, outras [não] o fizeram (VIGOTSKI, 2018, p.78).

Deste modo, retomando o que já afirmamos anteriormente nestes estudos, as vivências não são algo passível de ser medido, no entanto, é preciso enfatizar que “nesse ponto em que há uma vivência como transformação de sentidos, toda a casualidade e determinismo se desmoronam” (JEREBSOV, 2014, p. 18). Assim, consonante com as observações realizadas nos diferentes campos de pesquisa, as vivências não são tomadas como algo meramente descritivo (nem mecânica, nem fenomenologicamente) e a abordagem histórico-cultural nos ajuda a enxergar os fenômenos da existência humana no processo de evolução do sistema que os gera.

## 5. Para concluir: contrastando diferenças e semelhanças

La página era extraña  
No era una descripción de la batalla, era la batalla.  
Jorge Luis Borges (1990)

Nesta etapa final do trabalho, por entendermos que a investigação foi sustentada por um tripé (política, instituições e pessoas) – assim como fizemos nos capítulos anteriores – destacaremos os seguintes aspectos que perpassaram a escrita da tese de forma contrastiva: num primeiro momento, retomaremos algumas dimensões da política de educação infantil do Brasil e da Colômbia; em seguida, destacaremos, no contexto geral do trabalho, os aspectos mais relevantes das três instituições investigadas e, por fim, o papel e a participação das pessoas no processo de investigação da dialética entre regulação e resistência nas relações entre professores e crianças.

### A política de educação infantil no Brasil e na Colômbia

Ao destacarmos a política de desmonte do atual governo brasileiro, Michel Temer, no primeiro capítulo dessa tese, anunciamos a deteriorização das políticas públicas relacionadas à educação de modo geral e, à educação infantil, de maneira mais específica. Entretanto, tanto no Brasil quanto na Colômbia as Constituições de 1988 e de 1991, respectivamente, representam marcos históricos para educação infantil nos dois países.

No Brasil, somente a partir da promulgação da Constituição Cidadã (1988) é que começou o processo de transferência das responsabilidades quanto ao atendimento relacionado ao cuidado e à educação da primeira infância para o setor educacional. Antes desse marco constitucional, não havia ênfase no estabelecimento de políticas públicas universais, menos ainda uma concepção de educação como direito de todas as crianças. De acordo com Nunes, Corsino, Didonet (2011), a partir da definição que estabelecia a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, novos marcos legais foram estabelecidos, com vista ao processo de integração das creches e pré-escolas ao setor educacional, dentre os quais se destacam: Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (1999), Plano Nacional de Educação (2001) e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (2006) (NUNES, CORSINO, DIDONET, 2011, p.7).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, caracterizou a educação infantil como a primeira etapa da educação básica brasileira, inserindo-a no sistema de ensino e avançou na estruturação desse direito dentro do sistema de ensino da seguinte maneira: determinando o período de idade (zero a seis anos); reforçando a dupla função de cuidado e de educação, como dimensões inseparáveis; estabelecendo instituições que se distinguiriam pelo critério da idade: creches (0 a 3 anos), pré-escolas (4 a 6) e atribuindo a finalidade de promover o desenvolvimento integral da criança nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (LDBEN, 1996, ART. 29 e 30).

Em relação à formação, o professor de educação infantil deve ter formação de nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, realizado em universidades e institutos superiores de educação, podendo ser admitidos professores com formação em nível médio, na modalidade normal, quando não existirem, no âmbito do sistema de ensino, profissionais formados em nível superior e serão admitidos no magistério público, via concurso público de provas e títulos, contudo, ainda existe no país, um considerável número de professores atuando em estabelecimentos de educação infantil sem a formação de nível superior nem a específica formação na modalidade normal, com maior incidência nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país (BRASIL, 2013, p.87).

Em relação ao financiamento, a partir de 1988, com os dispositivos da Constituição Federal sobre as competências dos entes federados na educação, e, mais especificamente, a partir de 1996, por força da LDBen, que especificou tais competências, os municípios passaram a assumir com mais empenho, as demandas da educação infantil. Assim, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), em 2007, foi instituído por emendas constitucionais e regulamento por Lei, com três funções específicas: dar efetiva unidade e aplicação prática, via financiamento, ao conceito de educação básica enquanto constituída de três etapas: infantil, fundamental e média; estabelecer um patamar mínimo nacional de financiamento da educação básica por aluno-ano em cada uma dessas etapas; equalizar as condições de qualidade da educação básica dentro do mesmo Estado, entre as redes municipais e a rede estadual de ensino (BRASIL, 2013, p.96).

A educação brasileira da contemporaneidade – assim como as políticas públicas de diversas outras áreas – atravessa uma crise que, de modo prospectivo, parece ser de longa duração, conforme atesta documento síntese da CONAPE (Conferência Nacional Popular de Educação), ocorrida no mês de maio de 2018, na capital mineira. A “Carta de Belo Horizonte” explicita que o Brasil vive, na atualidade, um momento de crise, aprofundado pelo

golpe deflagrado em 2016, a partir da destituição de Dilma Rousseff, legitimamente eleita pelo voto popular. “Os processos de ruptura democrática pelos quais passou o país guardam, em comum, a redução drástica dos direitos sociais, entre os quais a educação — um dos pilares inquestionáveis de qualquer democracia —, alvo de severos ataques políticos, econômicos e pedagógicos que visam desestruturar a possibilidade de formação crítica e cidadã” (CONAPE, 2018).

Esses retrocessos em curso no país, nos faz lembrar o que afirmou Rosemberg (2002) em estudos sobre as “organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil”: naquele momento – bastante parecido com o momento atual – essa pesquisadora e militante afirmava que as políticas de educação infantil contemporâneas nos países subdesenvolvidos eram fortemente influenciadas por modelos ditos “não formais” a baixo investimento público, propugnados por organismos multilaterais, nos anos de 1970, essa influência foi, especialmente proposta pela UNESCO e UNICEF e, a partir dos anos de 1990, pelo Banco Mundial (ROSEMBERG, 2002, p.29). No entanto, todos esses fatores contribuem para reforçar o outro lado da história que é a força dos movimentos sociais e das organizações não governamentais.

Também a Constituição colombiana, de 1991, ratifica os direitos fundamentais das crianças em relação à vida, à integridade física, à saúde, à seguridade social, à alimentação equilibrada, ao nome e nacionalidade, ao direito de ter uma família e não se separar dela, direito à cultura, ao cuidado e ao amor, à educação, à recreação e livre expressão do pensamento, devendo a família e o Estado assistir, proteger e garantir às crianças o desenvolvimento harmônico, integral e o exercício pleno de seus direitos (Constituição Política, cap. II, art. 44) e a Lei 115, de 1994, estabeleceu que a educação pré-escolar deve ocorrer antes dos 6 anos de idade, em três diferentes graus: *prejardín*, para crianças de 3 anos de idade, *jardín*, para as crianças de 4 anos de idade e *transição*, para as crianças de 5 anos de idade, contudo, somente o grau de transição deve ser obrigatório. O Ministério da Educação Nacional, da Colômbia, em 1997, promulgou o Decreto 2.247, estabelecendo as normas relativas à prestação de serviços pré-escolares tanto para instituições estatais como privadas e o pré-escolar foi reconhecido como um dos níveis de educação formal, de acordo com o Artigo 11 da Lei 115 e durante a década de 2000, o Instituto Colombiano de Bem Estar Familiar complementa o Projeto de Comunidade Pedagógica com estratégias como: Festa de Leitura, Colômbia cresce no cumprimento dos deveres humanos da Primeira Infância, Jardins domésticos, Comportamentos Prosociais, Melhores práticas ambientais para casas de bem-estar comunitário e Casas para crianças. Deste modo, a bifurcação de caminhos entre a



assistência e a educação permitiram, durante décadas, que as políticas públicas de educação infantil colombianas estivessem vinculadas aos enfoques assistencialistas. A partir de 2007, há uma preocupação do setor educativo com relação às crianças em idade pré-escolar.

Atualmente, a educação inicial na Colômbia apresenta as seguintes modalidades:

- A) Modalidade de educação inicial
- B) Modalidade de educação inicial familiar
- C) Modalidade de Educação Inicial Familiar

Podemos dizer que tanto no Brasil quanto na Colômbia, as políticas sociais de Educação Infantil cresceram, ampliaram-se nos últimos anos. Contudo, diferentemente do que ocorre na Colômbia, em que essa política é estendida às famílias rurais, gestantes e lactantes; no Brasil, a educação infantil, tanto no meio urbano quanto no meio rural, atualmente, atende às crianças de zero a cinco anos de idade e está vinculada aos aspectos relacionados à educação e ao cuidado.

#### **AS INSTITUIÇÕES: Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil), Escola Maternal Paulo Freire (Colômbia) e Instituto Pedagógico Lewis Carroll (Colômbia)**

O tempo de investigação foi diferente em cada uma das instituições: no Brasil, após a tentativa, sem êxito, de investigar uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) indicada pela Secretaria Municipal de Educação, fomos direcionados para outra UMEI em que havia um professor (homem), por ter inicialmente, o objetivo de compreender, na perspectiva das crianças, a atuação dos professores do sexo masculino na educação infantil. Nesta instituição, havia um professor na docência de crianças de cinco anos de idade e isso nos habilitava realizar as observações, de acordo com os princípios norteadores do projeto de pesquisa. Logo nos primeiros dias de observação – ainda que de maneira pouco evidente – a questão de gênero foi deixando de ser o foco principal da investigação por perceber as marcas de regulação impostas pelos adultos. Contudo, somente no mês de junho – após três meses de observação – conseguimos definir a mudança do objeto de estudos. Essa mudança se deu após um evento em que três crianças ao ficarem retidas em sala de referência – proibidas de irem para o parquinho junto aos seus pares – resolveram se rebelar. Nas palavras do professor José, “se tivesse coisas para colocar fogo, eles teriam colocado fogo na sala”. Logo após esse evento, em que os três meninos jogaram os objetos da prateleira no chão, reviraram as carteiras e cadeiras, espalharam lixo... e o professor precisou ligar de seu celular para pedir

ajuda de alguém da secretaria da escola, o intitulado “cantinho da bagunça” – onde figuravam no quadro, os nomes das crianças que ficariam sem parquinho se transformou em “cantinho das estrelas”. A partir deste evento, iniciamos a pesquisa com o foco na dialética regulação/resistência, pois percebemos que a regulação por parte do professor gerava resistência das crianças e por sua vez, as crianças também regulavam as ações do professor. Esse evento dos “cantinhos” é emblemático e definidor na mudança de nosso objeto de pesquisa. Nas figuras abaixo, exemplos dessa mudança:

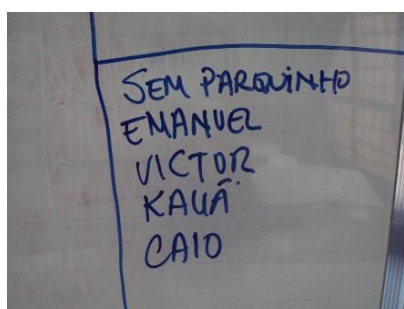


Figura 35: Cantinho da bagunça/15/06/2016

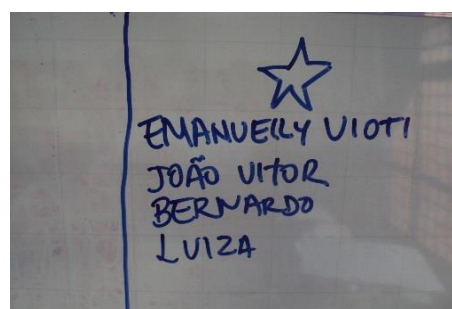


Figura 36: Cantinho das estrelas/11/08/2016

Ao longo da permanência no campo de pesquisa, outras formas de prescrições foram notadas no interior da instituição, conforme apontam as figuras 37 e 38:

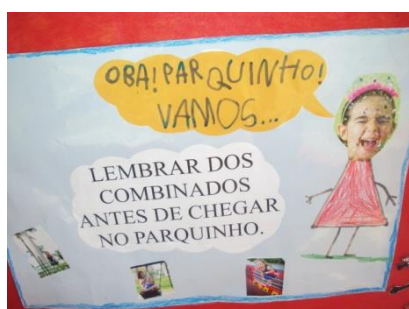


Figura 37 - combinados para uso do parquinho



Figura 38: avisos de procedimentos

Nas duas instituições colombianas, percebemos ações mais dialogadas que diferem das formas tradicionais de “castigo”. E mesmo nessas relações dialógicas, ocorriam diferentes formas de regulação e ações de resistência por parte de adultos e de crianças. Os combinados entre os adultos e as crianças sobre o comportamento nos diferentes espaços das instituições envolviam as duas partes interessadas (professores e crianças). Em ambas as instituições, a forma encontrada para resolver os impasses era através do diálogo, ainda assim, conseguimos

perceber algumas formas de regulação dos adultos e ações explícitas e implícitas de resistência das crianças, conforme será demonstrado nos eventos analisados. Contudo, vale destacar novamente que, de modo dialético, ao mesmo tempo em que os adultos regulavam as ações das crianças, eram também regulados por meninas e meninos.

### **Os sujeitos da pesquisa e a dialética entre regulação e resistência**

Na instituição brasileira, tivemos a oportunidade de realizar a investigação com dois grupos de crianças (4 e 5 anos) que vivem em comunidades muito pobres, violentas e marginalizadas. Se por um lado, por parte da vice-diretora dessa escola – conforme demonstrado no decorrer da observação participante – havia razões para que a investigação não fosse realizada naquela instituição, por parte das crianças, a receptividade e a forma carinhosa com que participaram da pesquisa foram incontestes. De igual maneira ocorreu com o professor José que deu abertura para que as suas duas turmas pudessem ser observadas, sem quaisquer restrições. As duas professoras-referência dessas duas turmas, após compreenderem o propósito da investigação, deram abertura para o pesquisador adentrar suas salas e realizar a pesquisa, contudo, em alguns momentos, o próprio pesquisador é que sentia que a sua constante presença nesses ambientes era inconveniente. Certamente, em função das formas de regulação ocorridas no cotidiano das duas salas, mais especialmente, na sala de crianças de 5 anos de idade – onde o castigo ocorria e provocava resistência por parte de meninas e meninos. Esse modo de resistir das crianças funcionava também para regular as ações dos adultos.

Ao ingressar nas duas escolas colombianas, já estava definido que a pesquisa seria guiada pela dialética da regulação e da resistência. Assim, com o olhar mais direcionado, para as diferentes formas de regulação e de resistência envolvendo crianças e adultos facilitou o trabalho de campo. As crianças demonstravam curiosidade pelo pesquisador, em especial, em função da língua e procuravam conhecer coisas de nossa cultura. As professoras-referência estabeleciam relações dialógicas com as crianças (não se mencionou a palavra punição ou castigo) e a maior parte das formas de regulação observada ocorreu nas interações com os demais profissionais (de música, educação física, tecnologia, nutrição...).

Por meio da observação participante, de forma contrastiva, foi possível evidenciar que todas as instituições apresentam o firme compromisso com a educação e com os cuidados das crianças e dão especial atenção às especificidades e às necessidades de meninos e meninas.

Ainda em termos de contrastes, as diferenças são muitas e por vezes difícil de mensurar. Mesmo entre as duas instituições colombianas, é possível elencar diferenças em muitos aspectos. Contudo, ao destacarmos, nesta investigação, a dialética da regulação e da resistência, há muitos pontos comuns entre as duas escolas colombianas e, certamente, o aspecto mais relevante é a utilização da palavra como forma de estabelecer relações e de fazer cumprir as regras e normas. Já entre essas duas instituições e a instituição brasileira, as diferenças são bem maiores e se firmam em aspectos que extrapolam a mera relação intra-escolar, mas passa também pela política, pela cultura, pela concepção de mundo, pela compreensão que se tem das relações que devem ser estabelecidas entre o cuidado e a educação das crianças.

Ao considerar a lógica de investigação construída para sua tessitura, essa investigação buscou responder a indagação de “como adultos e crianças dos dois países vivenciavam a dialética entre a regulação e a resistência existentes no interior das instituições? Assim, por meio das questões analíticas e da representação do material empírico produzido ao longo do processo de observação participante foi possível apontar alguns contrastes revelando as seguintes diferenças e semelhanças: durante o período de observação nas três instituições, percebemos que o padrão cultural que orienta o currículo de cada uma dessas escolas ocorre de modo diversificado e apresenta especificidades em relação às dimensões pedagógicas e às interações entre os diferentes sujeitos (adulto/adulto (incluindo o pesquisador), criança/criança, adulto/criança).

Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil), observamos que o tempo do brincar – uma das mais importantes dimensões tratadas no currículo da educação infantil – foi comprometido por “n” fatores, dentre os quais, destacamos dois: o longo período de interdição do parquinho por motivo de obras e as formas de regulações utilizadas pelos adultos proibindo o acesso das crianças às brincadeiras em espaços abertos. Em termos de Padrão Cultural, observamos a longa permanência das crianças em espaços fechados realizando atividades voltadas para outras dimensões do desenvolvimento humano.

Ao considerarmos também os padrões culturais das duas instituições colombianas, observamos que na Escola Maternal Paulo Freire eram propiciados, quase em tempo integral, momentos voltados para o lúdico, as brincadeiras, as interações e para inúmeras experiências com o conhecimento, sem a utilização de cadernos e lápis e no Instituto Pedagógico Lewis Carroll, o tempo livre das crianças, chamado de *descanso*, ocorria entre uma atividade e outra,

e pareceu relativamente curto, uma vez que o currículo da instituição contempla um número elevado de atividades orientadas: música, teatro, educação física, tecnologia, artes plásticas, inglês, dentre outras.

Se de um lado, existem as regras e as normas – construídas e consolidadas por pessoas adultas – nem sempre as crianças se submetem passivamente a essas normas e regras nas três escolas. Neste sentido, ao pautarmos nossas análises nos conceitos de ajustamento primário e secundário, de Goffman ([1961] 2005) tivemos a compreensão de que em muitos momentos essas duas formas de ajustamentos se entrecruzavam no mesmo espaço, com os mesmos sujeitos. Em meio às crianças que colocavam em funcionamento os ajustamentos secundários, fugindo desse “eu que a instituição admite para si”; havia também as crianças – a maior parte delas – que se encaixavam nas regras e nos ordenamentos dos adultos, com “espírito adequado”, contribuindo, assim, para fazer funcionar os ajustamentos primários (GOFFMAN, [1961] 2005) nas três instituições.

Assim, balizados por aportes teóricos da análise interacional do discurso (BAKHTIN, 2003, 2006; CASTANHEIRA, 2010; GOMES, DIAS, VARGAS, 2017), como campo da linguística e da comunicação, de caráter social, dinâmico, dialógico e vivo da língua, procuramos compreender, contextualmente, as interações ocorridas entre os diferentes sujeitos no interior das três instituições e, para a realização das análises, a partir de mapa panorâmico dos eventos mais significativos, em cada uma das instituições, selecionamos os principais eventos relacionados à dialética regulação e resistência para realização de análises das sequências discursivas, conforme síntese a seguir:

- A) Na Escola Bartolomeu Campos de Queirós, Brasil: os padrões culturais – como princípios de práticas – apontam desde o início das observações no campo de pesquisa, que o castigo representava uma forma reguladora das ações de meninas e meninos. Para contenção dessas ações, de modo reiterado, os nomes das crianças que ficariam sem parquinho eram colocados no quadro e expostos publicamente, como forma de castigo anunciado. Mesmo em outros espaços da instituição, fora da sala de referência, foram observados o isolamento das crianças – de seus pares – para o cumprimento de ações reguladoras.

Assim, ao tratar de tais questões com os adultos e as crianças, os registros do campo de pesquisa apontam formas antagônicas de percepção dessas regulações por parte desses dois grupos geracionais. Por outro lado, as crianças pareciam não se

intimidar com os castigos, demonstrando por meio de ações e argumentações os caminhos possíveis para “escapular” das normas e regras impostas a elas. Essas ações se efetivavam, por vezes, de *modo tácito*, por meio do pensamento, como ocorreu com Davi ao afirmar que quando estava de castigo, na sala, ele se esvaziava e ficava miúdo; Outra criança (Luis) também encontrou no pensamento uma forma de escapismo, em suas palavras: “quando fico na sala, de castigo, eu penso que estou lá fora, brincando com os outros meninos, no parquinho”. A resistência das crianças ocorriam também de *modo estratégico*, como ocorreu com Maria Joaquina, ao recusar o jantar. Essa menina, ao receber, sem solicitar, o prato de comida, aguardou o professor se distrair e, junto às demais crianças, despejou o conteúdo intacto de seu prato de comida no espaço reservado aos restos de alimentos. Percebemos ainda que essas ações de resistência podiam ocorrer de modo explícito ou implícito, conforme destacado na seção 4.9, da última parte do capítulo de análise desta tese (pág. 372) e serviram para regular também as ações do professor.

- B) Na Escola Maternal Paulo Freire, as formas de regulação dos adultos não apresentavam o caráter de castigo e ocorriam de maneira dialogada entre adultos e crianças. Deste modo, nos cinco eventos elencados na descrição panorâmica de eventos das formas de regulação e de resistência (pág. 342), o diálogo entre as crianças – nos eventos apresentados como ações de resistência – ocorriam com diferentes sujeitos: com a professora referência, com o professor de música, com o nutricionista e com a estagiária. Nesses eventos apesar de as ações das crianças serem marcadas pela argumentação com os adultos, ficou evidenciado que nem sempre as formas de regulação agradavam às meninas e os meninos – mesmo sendo realizadas por meio do diálogo, de forma simbólica e não pelo castigo físico como impedimento das crianças de realizarem alguma atividade de recreação, ou isolamento na sala de atividades como na escola brasileira.. Assim, ao atingirem a exaustão de suas argumentações, os adultos utilizavam-se de outros artifícios, como o ocorrido com o professor Eurípedes, no evento intitulado “Filomena” que analisamos na Sequência Discursiva, apresentado na seção 4.7.3, no quadro 31, da página 357. Nesta mesma instituição, observamos também ações de resistência das crianças que ora se apresentavam de modo explícito e ora de modo implícito, conforme apresentados nos quadros 36 e 37 (págs 376 e 379, respectivamente).
- C) Todos os seis eventos apresentados na descrição panorâmica sobre as formas de regulação e de resistência observados no Instituto Pedagógico Lewis Carroll (pág.

360) ocorreram sem a presença das professoras de referência das turmas. Essas mesmas professoras apresentaram, em entrevista, a composição das regras e dos combinados para o funcionamento das relações no cotidiano da escola, coadunando, dessa maneira, com o conceito de ajustamento primário apresentado por Goffman ([1961] 2005). A professora Sony afirmou que buscava, na medida do possível, estabelecer os combinados com as crianças e esses combinados eram sempre pautados pelo diálogo. De modo diferente da professora Mary que para aplacar a “desordem” na sala, utilizava a tática de contar de 1 até 5 para que a normalidade se reestabelecesse. Em suas palavras: “quando conto até cinco, todos têm de estar no tapete, sentados e atentos” e se a criança persistir com o desinteresse, de acordo com a professora, ela apontava a porta da sala, pronunciando a palavra “adiós”, contudo, “eles nunca se vão” – afirmou a professora.

Deste modo, observamos diferenças no interior do próprio Instituto Pedagógico Lewis Carrol: se de um lado, a forma de controle das ações das crianças vinculava-se ao diálogo e aos combinados; de outro lado, a tática utilizada pela outra professora era a demonstração de que “se não há interesse por parte da criança, ela pode sair da sala, pois a porta está aberta”. Nesta instituição observamos que as ações de resistência das crianças, nos eventos selecionados, tanto explícita quanto implicitamente, ocorriam com outros adultos e não com as professoras de referência: ora com a professora de educação física, com as estagiárias de bacharelado e de educação física e com o próprio pesquisador.

Assim, por meio de uma lógica investigativa que aborda tanto o coletivo quanto o individual, que relaciona partes e todo e buscou compreender histórica e dialeticamente as relações de regulação e de resistência nas três escolas, produzimos evidências empíricas que contribuíssem para a resposta à questão de pesquisa, colocada para a tese: “como adultos e crianças, em contextos institucional de educação infantil, vivenciam a dialética da regulação e da resistência?”. Apesar de entendermos que não há uma única resposta, por se tratar de escolas e profissionais diferentes entre si, com regras e normas particulares que contribuem para o funcionamento dos ajustamentos primários para cada uma dessas instituições, também as crianças das três escolas exercem ações de resistência muito similares entre si, ao se posicionarem de modo autônomo e colocar em funcionamento os ajustamentos secundários (GOFFMAN, [1961] 2005) em suas vivências escolares.

Assim, ao considerarmos em perspectiva contrastiva esse trabalho etnográfico e o contraste como base de triangulação de dados, métodos e teoria, conforme apresentado por Green, Dixon e Zaharlic (2005), reiteramos que as análises realizadas com base no material empírico produzido nas três instituições ratificam que as formas de regulação utilizadas pelos adultos colocam em funcionamento os *ajustamentos primários*, uma vez que esses adultos contribuem, cooperativamente, com a atividade exigida pelas instituições por meio de impulso dado por incentivos e valores conjuntos, transformando-se em colaborador e recebendo com espírito adequado o que foi sistematicamente planejado, independentemente de isto exigir muito ou pouco de si (GOFFMAN, [1961] 2005, p.159). De igual maneira, esse mesmo material empírico ratifica que as ações de resistência das crianças frente às regulações dos adultos colocam em funcionamento os *ajustamentos secundários*; ou seja, as crianças empregam diferentes meios, ou consegue fins não-autorizados, ou ambas as coisas, de forma a escapar daquilo que a instituição supõe que deve fazer e obter e, portanto, daquilo que deve ser (GOFFMAN, [1961] 2005, p.160). Entretanto, vamos além dessa classificação feita por Goffman, quando pudemos perceber que as formas de resistência das crianças provocavam regulações nas ações dos adultos, modificando-as.

Por fim, as análises do material empírico produzido e analisado nos permite o entendimento de que nas interações sociais e nas relações dialógicas com os diferentes sujeitos, as vivências das crianças se ampliam e a cultura do meio em que elas estão inseridas se reflete e refrata em suas ações. Sendo assim, mais do que em ações concretas, nos diferentes eventos analisados, as crianças demonstraram que a capacidade de resistir e de regular se encontra mediada semioticamente pelos diferentes signos, na fantasia e na imaginação.



#### 4. REFERÊNCIAS

ADAIR, Kátia. **Pesquisa com crianças em contextos pré-escolares:** reflexões metodológicas. In: 31ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2008. Anais eletrônicos, disponível em: [http://31reuniao.anped.org.br/trabalhos\\_gt.htm](http://31reuniao.anped.org.br/trabalhos_gt.htm). Acesso: maio de 2017.

AGUDELO, Rosa. **Rescatando el afecto em la cotidianidad Del aula.** Santa Fé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educacción, Departamento de Psicopedagogia, Programa de Preescolar, 1999.

ALCANTÂRA, Cássia Virgínia Moreira de. **Subjetividade e subjetivação:** a “criança resistência” nas dobras do processo de socialização. In: 29ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2006. Anais eletrônicos, disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2232--Int.pdf> Acesso: maio de 2017.

ALMEIDA, Renata Provetti Wefflort. **Infância e educação infantil:** o grupo de crianças e suas ações em contexto escolar. In: 34ª Reunião Nacional da ANPED. Rio Grande do Norte, 2011. Anais eletrônicos, disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>. Acesso: maio de 2017.

ARAÚJO, Denise Alves. **Vivência e instrução escolar: apropriação de conceitos matemáticos na EJA.** Belo Horizonte, 2017. Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais (Faculdade de Educação).

ARÉVALO, Edna; OSORIO, Constanza; SILVA, Alexander Ruiz. **Ni princesita, ni principitos:** la escuela ante el maltrato en la primera infancia. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal.** 4º Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **A ética com pesquisa etnográfica com crianças:** primeiras problematizações. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARÓN, Monica Villota. **El aula como espacio de interacción y fortalecimiento de los procesos de socialización em el niño.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educacción, Departamento de Psicopedagogía, 2002.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo.** 1ª. ed. – Rio de Janeiro : Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças.** 3ªed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

BASTOS, Lilian Francieli Moraes de. **A participação infantil no cotidiano escolar**: crianças com voz e vez. 2014. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**: Desafios da Formação. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta para habilitação dos professores que atuam nas instituições de Educação Infantil conveniadas com a PBH**. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 1999.

BLANCO, Concepción Sanches. **Violencia física y construcción de identidades**: propuesta de reflexión crítica para las escuelas infantiles. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2013, 159 p.

BOGOTÁ. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. **Diagnóstico de los aspectos físicos, demográficos y socioeconómicos/Año 2009**. Bogotá: Secretaria Distrital de Planeación, 2009.

BOGOTÁ. Alcaldía Mayor de Bogotá. Secretaría Distrital de Integración Social. **Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial em el Distrito**. 2010.

BOGOTÁ. Ministério da Educación Nacional. **Estrategia Nacional de Cero a Siempre**. Documento base para la discusión de lineamientos pedagógico de Educación Inicial Nacional. S/Data.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A roda na escola infantil**: aprendendo a roda aprendendo a conversar. Porto Alegre: dissertação de mestrado. UFRGS, 2010.

BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: estratégias de participação e construção da ordem social em um grupo de crianças de 4-6 anos. In: 29ª Reunião Nacional da ANPEd. Caxambu, 2006. Anais eletrônicos, disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2229--Int.pdf> Acesso: maio de 2017.

BORGES, Jorge Luis. **El espejo y la máscara**. In: El Libro de Arena. France: Gallimard, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Legislação**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)> acesso 24 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Legislação**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192).

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 22/1998, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: CNE, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso: 17 ago. 2014.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças**. In: *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança/Por outras pedagogias dos corpos*. ARROYO, Miguel G. e SILVA, Maurício Roberto da. Editora Vozes, 2018.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil**. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 29, n. 01, p. 161-178, mar./2013.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Folha de S. Paulo, 2003.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

CÂMARA, Gilberto. et. al. Territórios digitais: as novas fronteiras do Brasil. Revista Estudos Avançados. USP, 2005.

CAMARGO, Janira Siqueira. Interação professor-aluno: a escola como espaço interativo. In: MARTINS, João Batista; PIMENTEL, Alessandra; MAINARDES, Jefferson; CAMARGO, Janira Siqueira (Orgs). **Na perspectiva de Vygostky**. São Paulo: CEFIL, 1999.

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas em pesquisas científicas. In: **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortês, 2008.

CAMPOS, Maria Malta; FÜLGRAF, Jodete; WIGGERS, Verena. **A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez – Fundação Carlos Chagas, 1993.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. Tradução: Clélia Regina Ramos. 2002. Disponível em ebook em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/alicep.pdf> acesso: 20 dez. 2017.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. **Ética nas pesquisas com crianças**: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez ed., 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil**: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos. In: 29ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2006. Anais eletrônicos, disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-1946--Int.pdf> Acesso: maio de 2017.

CARYAJAL, Yolanda Yega; GOMEZ, Alexandra. **Propuesta para posibilitar el proceso de iniciación en una moral autónoma con niños y niñas de nivel preescolar (3 a 5 años)**. Santa Fé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Preescolar, 1998.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada**: discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CASTRO, Vilma G. Agudelo. **El niño y la niña preescolar camino a la autonomía**. Santa Fé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Profesionalización Educación Preescolar, 1999.

CERDA Gutiérrez, Hugo. **Educación preescolar**: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2003.

COLOMBIA. Alcaldía Mayor de Bogotá D.C. Bogotá D.C.: **Caracterización Sector Educativo Año 2013**. Secretaría de Educación del Distrito – Oficina asesora de Planeación – Grupo de análisis y estadística – Mai. 2014.

COLOMBIA. Congreso de la República de Colombia. **Ley 115** (de 8 de fev. de 1994). Expide la ley general de educación.

COLOMBIA. Gobierno Nacional. **Código de la Infancia y la Adolescencia**. 2006.

COLOMBIA. Ministério da Educação Nacional. **Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia – Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión**. 2013, 141 p.

COLOMBIA. Ministério da Educação Nacional. **Lineamiento Pedagógico Y Curricular para La Educación Inicial e nel Distrito**. 2013, 210 p.

COLOMBIA. Ministerio da Educación Nacional. **Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial**, 2014c.

COLOMBIA. Ministerio da Educación Nacional. **Referentes técnicos para la educación inicial em el marco de la atención integral**. Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. 2017.

COLOMBIA. Ministerio da Educación Nacional. **Revisión de políticas nacionales de educación**: La Educación en Colombia. 2016.

COLOMBIA. Ministerio da Educación Nacional. **Sentido de la educación inicial**. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial em el marco de la atención integral. Documento nº 20, 2014.

COLOMBIA. Ministério de Educación Nacional. **Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial, documento nº 50, série de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.** Bogotá, Colômbia, 2014b, 84 p.

CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **O Brasil esfacelado pelo golpe.** 1ª ed. Brasília: cnte, 2017, 184 p.

CORREA, Bianca Cristina; BUCCI, Lorenza. **A vivência em uma pré-escola e as expectativas quanto ao ensino fundamental sob a ótica das crianças.** In: 35ª Reunião Nacional da ANPED. Pernambuco, 2012. Anais eletrônicos, disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso: maio de 2017.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; Gomes, Paulo Cesar da Costa; Corrêa, Roberto Lobato (Orgs.). **Geografia: conceitos e temas.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CORSARO, William A. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos.** Educação e Sociedade, Campinas. V. 26, maio/ago. 2005. Disponível em <[www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691](http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691)>. Acesso: em 10 jun. 2014.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSARO, William Arnold. **Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças.** In: Teoria e prática na pesquisa com crianças. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSINO, Patrícia; SANTOS, Núbia de Oliveira. **Olhares, gestos e falas nas relações de adultos e crianças no cotidiano de escolas de educação infantil.** In: 30ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2007. Anais eletrônicos, disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html> Acesso: maio de 2017.

COUTINHO, Francisco Ângelo; GOULART, Maria Inês Mafra; PEREIRA, Alexandre Fagundes. **Aprendendo a ser afetado: contribuições para a educação em ciências na educação infantil.** In: Educação em Revista. Vol. 33, s/n. Belo Horizonte, s/data. Acesso em maio de 2017.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. **A pré-escola vista pelas crianças.** In: 32ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2009. Anais eletrônicos, disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.htm>. Acesso: maio de 2017.

DALBEN, Angela Imaculada Loureiro de Freitas et al.(Coords.). **Educação infantil: o desafio da oferta pública.** Belo Horizonte: UFMG /FaE/GAME, 2002.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Educação e Sociedade. **Sociologia da Infância: pesquisa com crianças.** Campinas, vol. 26, n.91, p. 351-360, maio/ago. 2005. Disponível em: [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br). Acesso: em 18 jun. 2014.

DIAZ, Ariza; PABLO, Pedro. **Ética del cuidado una propuesta para la convivencia escolar desde la educación musical y la educación física.** Pontificia Universidad Javeriana, 2016, Magister en Educación.

DOMINGUES, Eliane. **Autoria em tempos de “produtivismo acadêmico”**. Editorial. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v.18, n. 2, p. 195-198 abr./jun. 2013.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1994.

ENGELS, F. **A Dialética da Natureza**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, Brasil, 1991.

FERREIRA, Manuela. **Branco demais ou... reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças**. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 143-162.

FIGUEIREDO, Adma Hamam. Formação territorial. In: **Brasil: uma visão geográfica e ambiental no início do século XXI**, IBGE, Coordenação de Geografia. Rio de Janeiro: 2016.

FILHO, Altino José Martins. **Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED**. In: 33ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2010. Anais eletrônicos, disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>. Acesso: maio de 2017.

FINCO, Daniela. **Educação infantil espaços de confrontos e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero**. Faculdade de educação, Universidade de São Paulo. 2010, tese de doutorado, 198 p.

FIORIO, Angela Francisca Caliman. **Infância e educação: as crianças saíram da foto e entraram nas salas de aula**. In: 33ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2010. Anais eletrônicos, disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos>. Acesso: maio de 2017.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin Psicologia e educação: um intertexto**. Juiz de Fora: editora da UFJF, 2003.

FUENTES, Luz Mila Pacheco; ALVAREZ, Ana Mireya Rubio. **Los proyectos de aula como estrategia para desarrollar actitudes de respeto, tolerância y solidaridad em niños de 3 a 5 años em el Jardin Infantil Rafael Barbari Cualia**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educacción, Departamento de Preescolar, 2001.

GASTALDO, Édison. Erving Goffman (1922 – 1982). In: **Os antropólogos: de Eddward Tylor a Pierre Clastres**. ROCHA, Everardo; FRID Marina (orgs.). Petrópolis: Vozes, 2015.

GAZETA DO POVO. **Um triste recuo para a educação infantil em Curitiba**. GOUVEIA, Andréa Barbosa; Coutinho, Ânela Maria Scalabrin; ROBALLO, Robertayne Oliveira Borges, publicação on-line, 04 mar. 2018, disponível: <http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/artigos/um-triste-recuo-para-a-educacao-infantil-em-curitiba-2x9jyjwswxr335i3q5rhpw41f> Acesso: 15 mar. 2018.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**, 1973, 1ª edição, LTC, Rio de Janeiro: LTC, 2008, 212 p.

GEERTZ, Clifford. **Estar lá, A antropologia e o cenário da escrita**. In: **Obras e Vidas: o antropólogo como autor**. 2ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GEERTZ, Clifford. Os Usos da Diversidade. In: **Nova luz sobre a Antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001

GENTILI, Pablo; SANTA MARIA, Victor; TROTTA, Nicolás. **Golpe en Brasil: genealogia de una farsa**. 1ª ed. Buenos Aires: Fundación Octubres, Universidad Metropolitana para la Educación y el Trabajo, 2016.

GOBBI, Márcia. **Lápis vermelho é de mulherzinha: desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas**. Pró-posições. Campinas, v.10, n. 1, p. 139-156, 1999.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, [1961] 2005.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Vozes, 2011b.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso Gomes; DIAS, Maíra Tomayno de Melo; VARGAS, Patrícia Guimarães. **Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso; NEVES, Vanessa Ferraz Almeida; DOMINICI, Isabela Costa. **A psicologia histórico-cultural em diálogo: a trajetória de pesquisa do GEPSA. Fractal** – Revista de Psicologia, Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, Jan./Abr., 2015.

GOMEZ, Francy; PARRAGA, Yinet; MARROQUIN, Diana. **Desarrollo de la socioafectividad de niños y niñas de 3 a 4 años con manifestaciones de timidez y de agresividad, utilizando la expresión dramática como herramienta pedagógica**. Santa Fé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Programa de Preescolar, 2000.

GONZÁLES, Jenny Pulido. **Escuela maternal de la Universidad Pedagógica Nacional: escenario para comprender los desafíos de la educación inicial**. In: Revista Voces de La Escuela Maternal, 7ª edição. Universidad Pedagógica Nacional: 2015.

GONZÁLEZ, Abel Gustavo Goray, MELLO, Maria Aparecida. **Vigotsky e a teoria histórico-cultural: bases conceituais marxistas**. Cadernos de Pedagogia. São Carlos, Ano 7 v.7, n.14, p. 19-33, jan-jun./2014.

GREEN, Judith L., Carol N. DIXON, and Amy ZAHARLICK. "A etnografia como uma lógica de investigação." *Educação em revista* 42 (2005): 13-79.

HAESBAERT, Rogério, LIMONAD, Ester. **O território em tempos de globalização**. Revista Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas e Outras Coisas. ETC... espaço, tempo e crítica, nº 2 (4), vol. 1. Rio de Janeiro: UFF, Ago./2007.

HAESBART, Rogério. **Desterritorialização: entre as redes e os aglomerados de exclusão**. In: Geografia: Conceitos e Temas. CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.), 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

IZA, Dijnane. VEDOVATTO, Fernando; MELLO, Maria Aparecida. Quietas e caladas: as atividades de movimento com as crianças na Educação Infantil. In: Educação em Revista. Vol. 25, n. 2, Belo Horizonte, Ago./2009. Acesso: maio de 2017.

JIMENEZ, Alba Myrella Moncada. **El trabajo cooperativo en grupo una estrategia pedagógica para favorecer procesos de socialización y aprendizajes em niños entre 5 y 6 años**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educacción, Programa de Preescolar, 2002.

KOHN, Karen; MORAES, Cláudia Herte de. **O impacto das novas tecnologias na sociedade**: conceitos e características da sociedade da informação e da sociedade digital. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação – XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Santos: 2007.

KRAMER, Sônia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PACHECO, Alessandra Evelin Brandolim; OLIVEIRA, Andrea Ferreira Campos; MARTINS, Aline Lopes. **Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil**: uma análise a partir de Martin Buber. In: Revista Pro-Posições, vol. 27, n. 2, Campinas, mai./ago./2016. Acesso em: maio de 2017.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LAROSA, Michael J.; MEJÍA, Germán R. **História concisa de Colômbia (1810-2013)**. Pontificia Universidad Javeriana. 2014, 278 p.

LLOSA, Mario Vargas. **A civilização do espetáculo**: uma radiografia do nosso tempo e da nossa cultura. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. In: Educação em Revista n° 46, dez 2007. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

LUCERO, Ana Geli Figueroa; BOLAÑOS, Isabel Andrea Guevara. **El juego de rol como mediación para la comprensión de emociones básica**: alegría, tristeza, ira y miedo en niños de educación preescolar. Pontificia Universidad Javeriana: trabajo de Magister en Educación, 2011.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUIS, Joana de Freitas; ANDRADE, Paula Coelho Santos. **A atitude do educador de infância e a participação da criança como referenciais de qualidade em educação**. In: Revista Brasileira de Educação, vol. 20, n. 16, Rio de Janeiro, abr./jun./2015. Acesso: maio de 2017.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **Tia, Posso pegar um brinquedo? A ação das crianças no contexto da pedagogia do controle**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPEd. Florianópolis, 2015. Anais eletrônicos, disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso: maio de 2017.



MAFRA, Aline Helena. **“Aqui a gente tem regra pra tudo”**: formas regulatórias na educação das crianças pequenas”. 2015. 240f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

MAFRA, Aline Helena. **Formas regulatórias da educação das crianças**: o que diz a produção científica (2009-2013). 2014. 102f. Monografia (conclusão do curso) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Educação, Santa Catarina.

MARTINS FILHO, Altino José. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação**. In: 29ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2006. Anais eletrônicos, disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT07-2274--Int.pdf> Acesso: maio de 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. **Jeitos de ser criança: balanço de uma década de pesquisas com crianças apresentadas na ANPED**. In: 33ª Reunião Nacional da ANPED. Caxambu, 2010. Anais eletrônicos, disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos> . Acesso: maio de 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. In: Revista Pro-Posições, vol 19, n. 1, Campinas, jan./abr./2008. Acesso: maio de 2017.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Metodologias de pesquisas com crianças**. Santa Cruz do Sul: Revista Reflexão e Ação, v.18, n.2, p.08-28, jul./dez. 2010.

MIEIB – Movimento Interfórum de Educação Infantil do Brasil. **Construção História**, 2002. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/a-construcao-historica/> Acesso em 20 fev. 2018.

MINAS GERAIS. **A cidade**. Belo Horizonte: Disponível em: <<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/turismo/5677-a-capital/25817-a-cidade-de-belo-horizonte/5146/5044> > Acesso em: 15 de outubro de 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade** – Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLON, Susana Inês. **Notas sobre constituição do sujeito, subjetividade e linguagem**. Psicologia em estudo. Maringa, v. 16, n. 4, p. 613-622, out./dez. 2011.

MONTEIRO, Clara Medeiros Veiga Ramires. **O brincar do ponto de vista das crianças**: uma análise das dissertações e teses do portal CAPES (2007 a 2012). 2014. 112f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

MÜLLER, Fernanda. **Entrevista com Willian Corsaro**. Educação & Sociedade, vol. 28, nº 98, Campinas Jan./Abr. 2007.

MÜLLER, Fernanda. **Infância nas vozes das crianças**: culturas infantis, trabalho e resistência. In: Educação & Sociedade, vol. 27, n. 95, Campinas, mai./ago./2006. Acesso: maio de 2017.

MULLER, Juliana Costa. **Jogos e brincadeiras com o uso das tecnologias móveis na educação infantil: o que as crianças têm a nos dizer?**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis, 2015. Anais eletrônicos, disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso: maio de 2017.

MUÑOZ, Cecília; PACHÓN, Ximena. **La aventura infantil a mediados de siglo**. Santafe de Bogotá: Editorial Planeta, 1996.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **“Quero mais, por favor!”: disciplina e autonomia na educação infantil** In: 34ª Reunião Nacional da ANPED. Rio Grande do Norte, 2011. Anais eletrônicos, disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>. Acesso: maio de 2017.

NATIVIDADE, Michelle Regina da; COUTINHO, Maria Calfin; ZANELLA, Andréa Vieira. **Desenhos na pesquisa com crianças: análise na perspectiva histórico-cultural**. Contextos Clínicos, v. 1, jan.-jun/2008.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso**. Belo Horizonte, 2010. Tese (doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais (Faculdade de Educação).

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011, 102 p.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: editora Unesp. 2ª ed. 1998, 220 p.

PAULINO, Marina. **Resistências, fugas e transgressões: estudo sobre o cotidiano e as relações de poder na educação infantil**. 2013. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

PIEDRAHITA, Maria VicoriaAlzate. **Concepciones e imágenes de infancia**. Revista de Ciência Humanas, 2002.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/2000.

PINTO, Mércia de Figueiredo Noronha. **O trabalho docente na educação infantil em Belo Horizonte**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 194 p.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. **Diagnóstico Social: Vila Cemig e Conjunto Esperança Regional Barreiro – Belo Horizonte/MG - Relatório descritivo da análise dos resultados (2016-2017)**. Belo Horizonte, 2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **PBH cria 10 mil novas vagas para Educação Infantil em 2018**. Disponível: <https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-cria-10-mil-novas-vagas-para-educacao-infantil-em-2018> acesso: 12 jan. 2018.

PUC-MINAS. **Relatório descritivo da análise de resultados do Diagnóstico Social:** Vila Copasa e Conjunto Gratidão – Regional Barreiro – Belo Horizonte/MG – 2016/2017.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e Educação no Brasil:** um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (ORGs.). **Por uma cultura da infância:** metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da Educação Infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG.** Belo Horizonte, 2011. Dissertação de Mestrado. PUC – MG.

REICHERT, Estela Elisabete. **Autoridade docente na educação infantil:** relações de poder e processos de (des)naturalização. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo.

REIS, Lucilaine Maria da Silva. **Inserção e vivências cotidianas: como crianças pequenas experienciam sua entrada na educação infantil?** In: 36ª Reunião Nacional da ANPED. Goiânia, 2013. Anais eletrônicos, disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso: maio de 2017.

REIS, Paulo de Tarso da Silva. **Expansão da educação infantil no município de Belo Horizonte por meio de parceria público privada.** 2012. Dissertação (Mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, 129 p.

RELEASES ODEBRECHT. **Parceria Público-Privada na educação, em Belo Horizonte, é ampliada para mais 14 escolas.** Disponível: <https://www.odebrecht.com/pt-br/comunicacao/releases/parceria-publico-privada-na-educacao-em-belo-horizonte-e-ampliada-para-mais-14> acesso: 15 jan. 2018.

**Revista Voces de La Escuela Maternal.** Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2015.

RICHTER, Sandra Regina Simonis; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Direitos das crianças como estratégia para pensar a educação das crianças pequenas.** In: 34ª Reunião Nacional da ANPED. Rio Grande do Norte, 2011. Anais eletrônicos, disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1257%20int.pdf>. Acesso: maio de 2017.

ROCHA, Eloisa A. C. **Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar.** In: CRUZ, Sílvia Helena Veira (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

RODRIGUES DA SILVA, Isa T. F. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002, 223 f.

ROSA, João Guimarães. **Grande Sertão:** Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil.** Cadernos de Pesquisa, nº 115, p. 25-63, março/2002.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos Santos. **Para compreender a docência na educação infantil.** Jornal: Pensar a Educação em Pauta, 2017> <https://www.pensaraeducacaoempauta.com/para-compreender-a-docencia-masculi>< acesso em 15 mai. 2017.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Crianças e Educação Infantil:** ampliação e continuidade das experiências infantis em contextos de cuidado e educação. Jundiaí, Paco Editorial, 2015.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. **Walter Benjamin e a experiência infantil:** contribuições para a educação infantil. In: Revista Pro-Posições, vol. 26, n. 2, Campinas, mai./ago./2015. Acesso: maio de 2017.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: MARTINS FONTES, Altino José; PRADO, Patrícia Dias. **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011, p. 27-60.

SCHEFER, Maria Cristina, KNIJNIK, Gelsa. **Construindo uma pesquisa do “tipo etnográfico” na educação.** Revista Principia – Divulgação científica e tecnológica do IFES, Nº 28 – Edição Especial, 2015.

SCHRAMM, Sandra Maria de Oliveira. **A constituição do sujeito criança e suas experiências na pré-escola.** In: 32ª Reunião Nacional da ANPEd. Caxambu, 2009. Anais eletrônicos, disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalhos.html>. Acesso: maio de 2017.

SCOTT, Joan W. **Gênero:** uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, vol. 20, (2), jul./dez. 1995.

SENKEVICS, Adriano Souza, MACHADO, Taís de Sant’Anna, OLIVEIRA, Adolfo Samuel de. **A cor ou a raça nas estatísticas educacionais:** uma análise dos instrumentos de pesquisa do INEP. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016.

SILVA, Isa T. F. Rodrigues da. **O processo de constituição de políticas públicas de educação infantil em Belo Horizonte: 1983 a 2000.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002, 223 f.

SILVA, Marta Regina Paulo da. **Crianças, culturas infantis e linguagem dos quadrinhos: entre subordinações e resistências.** In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, 2013. Anais eletrônicos, disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos> Acesso: maio de 2017.

SIMÃO, Márcia Buss. Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil. In: Educação em Revista. Vol. 29, n. 1, Belo Horizonte, mar.;2013. Acesso: maio de 2017.

SIMÕES, Eleonora das Neves. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola:** interações, brincadeiras e invenções. 2015. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará.

SOUZA, Marcelo José Lopes. **O território:** sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: Geografia: Conceitos e Temas. CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.), 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

SOUZA, Marcelo Lopes. **“Território” da divergência (e da confusão):** em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In.: Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. SAQUET, Marcos Aurelio; spósito, Eliseu Savério (Orgs.). 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de (Org.). **Ouvindo crianças na escola:** abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamim. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

TALAMONI, Ana Carolina Biscalquini. **Os nervos e os ossos do ofício: uma análise etnológica da aula de Anatomia** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014, p.53-66.

TAVARES, Leandro Henrique de Jesus. **“Meu irmão tem 3 anos e não estuda porque ele é criança”** – o que dizem as crianças sobre a educação infantil e o direito? In: 37ª Reunião Nacional da ANPED. Florianópolis, 2015. Anais eletrônicos, disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>>. Acesso: maio de 2017.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos. **A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas.** In: 35ª Reunião Nacional da ANPED. Pernambuco, 2012. Anais eletrônicos, disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos>. Acesso: maio de 2017.

TOSATTO, Carla; EVELISE, Maria Labatut Portilho. A Criança e a infância sob o olhar da professora de educação infantil. In: Educação em Revista. Vol. 30, n. 3, Belo Horizonte, jul./set.: 2014. Acesso em maio de 2017.

TRINDADE, Alexandro Dantas. **A emergência da ideia de “América Latina” no pensamento cinematográfico brasileiro.** São Paulo: Lua Nova, 2014.

UPN/IPN. **Documento Del Nivel Preescolar**, 2014, 33 p.

URREGO, Martha Lucia Alba, et. al. **El Niño preescolar entre 5 a 6 años, abriendo puertas hacia la tolerância, estrategia para manejar su agresividad.** Santa Fé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educacción Preescolar, 1999.

VARGAS, Vanessa Alves; PEREIRA, Vilmar Alves; MOTTA, Maria Renata Alonso. **Reflexões sobre as rodas de conversa na educação infantil.** Florianópolis: Zero-a-Seis, v. 1, n. 33, p. 122-132, jan.-jun/2016.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em Educação:** a observação. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Creches no Brasil:** de mal necessário a lugar de compensar carências rumo à construção de um projeto educativo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 1986.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas de L. S. Vigotski Sobre os fundamentos da pedologia.** Organização [e tradução] Zoia Prestes, Elizabeth Tunes, 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas.** Madrid: Visor Distribuciones, 1993 (1934). v.2.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Seminovich. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico: livro para professores. Apresentação e comentário Ana Luiza Smolka. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Pensamento e linguagem.** Tradução Jefferson Luiz Camargo, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia.** In: Psicologia USP vol.21 no.4 São Paulo 2010. pp. 681-701. Tradução: Márcia Pileggi Vinha. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/42022/45690> , acesso em 26 de maio de 2017.

WALLON, Henri. **A infância e seu estudo.** In: A evolução psicológica da criança. São Paulo. Martins Fontes, 2007, p. 5-41.

Consultas na internet:

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/363920:Ministra-de-Educacion-presento-herramienta-para-orientar-la-educacion-de-los-ninos-mas-pequenos>, acesso em 11/02/2017).

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/228881:Modalidades-de-la-educacion-inicial>, acesso, 11/02/2018).

<https://prefeitura.pbh.gov.br/noticias/pbh-cria-10-mil-novas-vagas-para-educacao-infantil-em-2018>

<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/informacoes/pedagogico/educacao-infantil>

<https://www.odebrecht.com/pt-br/comunicacao/releases/parceria-publico-privada-na-educacao-em-belo-horizonte-e-ampliada-para-mais-14> 10/03/2018

<http://matricula.educacenso.inep.gov.br/controller.php> acesso 10/03/2018

Governo de Minas Gerais. A cidade. Belo Horizonte: Disponível em:

<<https://www.mg.gov.br/governomg/portal/c/governomg/conheca-minas/turismo/5677-a-capital/25817-a-cidade-de-belo-horizonte/5146/5044> > Acesso em: 15 de outubro de 2015.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/belo-horizonte/panorama> acesso 12/03/2018

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/363920:Ministra-de-Educacion-presento-herramienta-para-orientar-la-educacion-de-los-ninos-mas-pequenos>, acesso em 11/02/2017).

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/228881:Modalidades-de-la-educacion-inicial>, acesso, 11/02/2018).

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/228881:Modalidades-de-la-educacion-inicial>, acesso em 11/02/2018).

**ANEXOS**