

## Índice

### A Infância na Educação

#### Editorial

Catarina Tomás e Gabriela Portugal.....	7
-----------------------------------------	---

#### Artigos encomendados sobre o tema de capa

Childhood, education and society at a time of deepening multiple crises Peter Moss .....	9
Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade Teresa Vasconcelos .....	25

#### Artigos

Escolhas políticas e ideológicas na educação infantil: efeitos na França e no Brasil Silvia Valentim .....	43
A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças Kátia Adair Agostinho e Patrícia de Moraes Lima.....	57

Ensinar aos “pequeninhos”: o cotidiano do jardim de infância francês Maria Renata Prado.....	69
As programações do mês da criança: ambiguidade e poder na participação dos bebês e crianças bem pequenas Ana Cristina Coll Delgado, Carolina Machado Castelli e Francine Almeida Porciuncula Barbosa .....	83
Conceções de educadores de infância sobre criatividade Maria Teresa Santos e Maria do Céu André .....	97
Ações de crianças: práticas lúdicas no espaço-tempo Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria .....	113
Infância e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade Gabriela Bento .....	127
O povo crianças e suas infâncias: fragmentos de uma pesquisa coletiva Carmen Lúcia Vidal Pérez, Lorena Lopes Bonomo e Marcia Fernanda Carneiro Lima .....	141

## **Antologia**

A Escola Atraente Irene Lisboa .....	157
-----------------------------------------	-----

Abstracts – Résumés .....	173
------------------------------	-----

## Editorial

Catarina Tomás<sup>1</sup>

Gabriela Portugal<sup>2</sup>

Assistimos, nos dias de hoje, a um extraordinário desenvolvimento do conhecimento sobre a infância(s) e os seus contextos de vida. A partir do conhecimento gerado através de investigação produzida em múltiplas disciplinas e campos de ação, desde a neurociência, psicologia do desenvolvimento e da educação, estudos da criança, sociologia da infância, pedagogia, didática, até à avaliação de programas de intervenção, experiências profissionais, etc., a nossa visão expandiu-se, diversificou-se, complexificou-se e relativizou-se. Passámos a questionar a ideia da normatividade do desenvolvimento e a desconfiar de abordagens técnicas, instrumentais, únicas, nas leituras da qualidade dos contextos de vida das crianças e jovens. O respeito pela diversidade e inclusão social não é mais compreendido como a advocacia da tolerância em relação aos que fogem à “norma” mas traduz uma desconstrução da própria ideia de “norma”, em face da grande diversidade de populações, culturas e indivíduos. Passámos a abraçar a ideia de uma criança autónoma, responsável e competente, distanciando-nos da visão da criança como objeto ou produto. A importância dada ao contexto social, histórico, político, económico e cultural e às diversas modalidades de participação da criança, inserida em diferentes comunidades, veio sublinhar a diversidade de formas de aprender e de ser criança.

Abordar e analisar as múltiplas facetas da infância, num quadro de novas elaborações concetuais, em contextos passados, presentes e futuros, e pensar a relação entre infância(s), educação e sociedade é a temática que se propõe desenvolver neste quarto número da revista *Investigar em Educação*.

Na primeira parte, compreendendo os artigos encomendados, são publicados dois textos que permitem construir uma visão de conjunto sobre as questões teóricas e metodológicas que se prendem com o tema selecionado - Infância(s), Educação e Sociedade. O primeiro artigo encomendado sobre o tema de capa, do investigador britânico Peter Moss, discute a forma como nas sociedades atuais assistimos simultaneamente ao desenvolvimento de novas perspetivas e conhecimentos sobre a infância e a um maior con-

---

<sup>1</sup> Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação. Membro da Comissão de Redação da Revista *Investigar em Educação*. E-mail: catarinatomas@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. Membro da Comissão de Redação da Revista *Investigar em Educação*. E-mail: gabriela.portugal@ua.pt

trola sobre a mesma. O autor discute a imagem da criança como “capital humano” considerando urgente encetarem-se mudanças na forma como se entende a infância e as crianças, num contexto de múltiplas crises. Seguindo o registo de crítica ao paradigma neoliberal, Teresa Vasconcelos apresenta um conjunto de propostas para enriquecer o discurso educacional atual. A autora critica o discurso dominante de “a criança no centro”, sugerindo o regresso ao conceito de criança membro de uma comunidade.

Na seção de artigos submetidos, realiza-se um estimulante percurso por diferentes contextos educativos, com especial incidência na educação de infância. Silvia Valentim discute como a creche deve ser um espaço de direito da criança a partir das vozes de crianças e profissionais, no Brasil e em França. A autora centra a sua análise no estudo dos modos de gestão e organização da educação infantil. Kátia Adair Agostinho e Patrícia de Moraes Lima discutem o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica, também ouvindo crianças e professoras. As autoras reclamam as especificidades da docência em Educação de Infância. Maria Renata Prado analisa, à semelhança do primeiro artigo, vivências que acontecem em jardins de infância situados na periferia de França equacionando, nomeadamente, a importância que estes espaços têm no percurso escolar e pessoal das crianças. Ana Cristina Coll Delgado, Carolina Machado Castelli e Francine Almeida P. Barbosa apresentam-nos a sua análise sobre a participação dos bebés e das crianças “bem pequenas” nas comemorações do mês da criança no Brasil. O texto aponta para uma tensão entre o papel dos adultos e das crianças nessas comemorações. Maria Teresa Santos e Maria do Céu André discutem as conceções de 425 educadores de infância europeus, e com mais detalhe de 45 educadoras portuguesas, sobre criatividade na educação pré-escolar. Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, instigada pelas ações das crianças, apresenta uma investigação sobre as práticas lúdicas de crianças que frequentam uma escola pública brasileira, realçando a dimensão corporal da sua atividade. Gabriela Bento discute a importância do brincar nos espaços exteriores, refletindo em relação ao papel dos contextos educativos, no âmbito da promoção de experiências de brincar ao ar livre, destacando o seu significativo valor pedagógico. Finalmente, Carmen Lúcia Vidal Pérez, Lorena Lopes Bonomo e Marcia Fernanda Carneiro Lima debatem a pesquisa com crianças no quotidiano da escola, adotando a ‘conversa’ como um dispositivo metodológico que possibilita captar a multiplicidade do *povo criança*, conceito que resgatam do filósofo francês *Émile-Auguste Chartier*.

Na rubrica Antologia, recuperamos da grande pedagoga portuguesa Irene Lisboa (1892-1958) um texto de 1926, “A Escola Atraente”, por demais atual na análise e crítica que faz à escola de então, e de hoje, contrapondo as escolas “fábricas de escreventes, leitores e matemáticos” às “escolas - sociedades de crianças - onde viver seja criar forças de amar, de querer, de gozar”.

# Childhood, education and society at a time of deepening multiple crises

Peter Moss<sup>1</sup>

**Abstract:** Knowledges of and new perspectives about children and childhood have expanded in recent years. Yet while there has been an emancipatory element in this expansion (e.g. children's rights, pupil voice), this has been overshadowed by the application of new knowledges and techniques (human technologies) to increase the governing of children, most obviously in education and schools, a reminder that (in Foucault's words) 'everything is dangerous'. This is connected to the rise of a highly instrumental and technical politico-economic regime of neoliberalism, in which the social and political has collapsed into the economic, children are constructed as 'human capital' and positivistic social science makes increasingly strident truth claims. I will argue the urgent need for constructing a critical, political and democratic approach to the relationship between childhood, education and society, to include the application of new knowledges and the role of scientists who produce them. I will further argue the urgency of building this framework as we move into an era of multiple crises, which will call for transformative changes if our species is to survive and our societies are to be renewed as places for individual and collective flourishing.

**Keywords:** childhood, education, society, multiple crises

*We have such difficulty even imagining a different sort of society from the one whose dysfunctions and inequalities trouble us so... We appear to have lost the capacity to question the present, much less offer alternatives to it. Why is it so beyond us to conceive of a different set of arrangements to our common advantage? Our shortcomings – excuse the academic jargon – is discursive. We simply do not know how to talk about these things. (Judt, 2009, p. 86)*

The historian Tony Judt, who died in 2010, was a vocal and incisive critic of contemporary neoliberal hegemony, not only for its direct effects on society (the dysfunctions and inequalities), but for its increasing control over individual and collective consciousness through its capacity to deaden the capacity to think and talk except in its terms. In this article I will argue

---

<sup>1</sup> Emeritus Professor, Thomas Coram Research Unit, UCL Institute of Education, University College London. E-mail: peter.moss@ioe.ac.uk

that the neoliberal regime, or dominant discourse in Foucauldian terms, extends its hegemony deep into education, creating a particular relationship between children, education and society; but that different relationships can be imagined and enacted – and will increasingly contest the dominant neoliberal discourse, which will prove fallible in the face of deepening multiple crises that threaten the very survival of our societies and species. Like Judd, I shall draw mostly on developments in the USA, the UK and the rest of the English-speaking world, where neoliberalism has taken earliest and deepest root. But knowing that this discourse has spread to a greater or lesser extent far beyond, I hope that what I have to say has some resonance in Portugal.

### **Governing the child in the age of neoliberalism**

A tension runs through the history of education, between education as a means of emancipation and self-realisation built on relationships of respect and dialogue; and education as a means of governing for the achievement of economic and political ends – whether the better assimilation of migrants, the taming of new urban proletariats or the instilling of basic skills to equip a workforce to meet the needs of employers, and built on relationships of hierarchy and transmission. The former has been associated, *inter alia*, with a tradition of progressive education, that came to hold sway, according to which country we are considering, during the 40 years between 1930 and 1970, though its roots go back much further to writers like Comenius and Rousseau. Darling and Norbeno (2003) suggest five recurring themes that characterise progressive approaches to education – criticism of traditional education, the nature of knowledge, human nature, democracy, and the development of the whole person. While the latter is associated with the early days of mass, and compulsory, schooling, with its strong emphasis on drilling into children a narrow, highly functional set of skills.

Recent years have seen an increasing emphasis being placed, nationally and internationally, on governing the child and young person in education through ‘human technologies’: “[t]echnologies of government...imbued with aspirations for the shaping of conduct in the hope of producing certain desired effects and averting certain undesired events” (Rose, 1999, p. 52). An assemblage of such ‘human technologies’ made the schoolroom a powerful machine as early as the 19th century.

This was an assemblage of pedagogic knowledges, moralizing aspirations, buildings of a certain design, classrooms organised to produce certain kinds of visibility, techniques such as the timetable for or-

ganizing bodies in space and in time, regimes of supervision, little mental exercises in the classroom, playgrounds to allow the observation and moralization of children in something more approaching their habitat and much more, assembled and infused with the aim of the government of capacities and habits. (Rose, 1999, p. 53)

In recent years, these technologies have become more invasive and effective, better able to 'govern the soul'. Take, for example, the field of early childhood education. At least in the Anglophone world, this is filled today by child development concepts, knowledge and vocabularies; developmental and learning goals; early years curricula; pedagogical and other programmes, such as developmentally appropriate practice; the authority of various expert groups; the competencies and deployment of staff; child observation techniques and normative assessment methods; regulatory and inspection regimes; particular (though often implicit) social constructions or images (e.g. of the child, the parent, the educator); and selected research (Moss, 2014). None of these technologies, in isolation, may be particularly effective; but connect them up into an assemblage and you have a powerful machine. The OECD now helpfully offers a 'Quality Policy Toolbox' containing technologies for policy makers seeking to realise the many benefits from an investment in ECEC – for "the magnitude of the benefits is conditional on 'quality'" (OECD, 2012, p. 9).

Not only are children and young people exposed to more and more powerful technologies. They are exposed to them for longer. The time spent in compulsory and post-compulsory education have increased, accompanied by an extension of formal services for children below compulsory school age, some under a broad heading of 'childcare', others 'education'.

Despite occasional resort to the rhetoric of participation and 'pupil voice', education today is driven by an urge to govern the child. It shows a strong instrumental rationality, with schools increasingly assuming the identity of 'exam factories' (Coffield & Williamson, 2011), dedicated to the achievement of a prescribed set of predetermined outcomes and subject to constant national and international monitoring of performance. Education has become, first and foremost, a technical practice, expressed in the supremely technical question 'what works?' with contested political issues such as the purposes and meaning of education side-lined in favour of an unrelenting focus on effective means.

Driving this approach is a pervasive neoliberal regime, that has spread inexorably from its guerrilla roots in the first quarter century after the end of the Second World War when social democracy and Keynesian economics were triumphant; to emerge via the Anglophone world and powerful international organisations as the new orthodoxy from the mid-1970s onwards (see, for example, the account given by Mirowski, 2013). This pow-

erful discourse reduces all relationships to the economic, the calculable and the contractual – including the relationship between childhood, education and society.

So the only education to be valued is that which produces measurable outcomes, outcomes that are only of value if already predefined and predicted, and does so in the most efficient way – an education, in short, that gives a high return on investment. The state continues to fund schools, teachers and children, but on condition they accept a new contractual relationship of meeting performance targets. Education has become a matter of realising ‘human capital’ and producing what Lynn Fendler (2001) calls ‘flexible souls’, ensuring a constant supply of compliant, malleable and autonomous workers, accustomed to meeting externally defined targets, equipped to respond to the continuously changing needs of the market place, yet unable to question or contest its logic and ends. Neoliberal reforms thread the value of competition through every aspect of education, whether between parents (each striving to get access to the ‘best’ school); pupils (compared and sorted through constant assessments); teachers (also constantly compared and increasingly subject to systems of sanction and reward, such as payment by results); schools (reduced to competing with each other as businesses seeking the custom of parent-consumers); or nation states (striving to out-perform each other on PISA and other international assessments).

With the spread of deterritorialised neoliberalism, with its global production and markets and its constant and unimpeded flows of capital, the nation state has become hollowed out, unable to exert significant influence over economic and many other strategic matters, leaving it in thrall to international capital, reduced to constant efforts to attract fleeting investment. An ‘educated’ workforce – of ‘flexible’ souls – is one of the inducements it can offer, one of the ways it can hope to survive in the ‘global race’; and this means deploying its powers where they are still effective, i.e. on children and young people in the state or public education system. The logic is clearly expressed in this recent statement by an English Education Minister: “The 21<sup>st</sup> century will belong to those countries that win the global race for jobs and economic advantage. In order for every adult to fulfil their potential, they need to be properly equipped with essential skills from the very beginning of their lives” (Truss, 2013). The accompanying government policy paper insists that “[m]ore great childcare is vital to ensuring we [i.e.England] can compete in the global race” (Department for Education (England), 2013, p. 6).

Underlying this discourse is a fatalistic view. The future will be like the present, even more so. In this respect we suffer the failure of imagination that Judt wrote of, an oppressive effect of what Roberto Unger (2005) terms ‘the dictatorship of no alternative’. All we can hope to do, it seems, is cling on to the juggernaut as it races towards an inexorable future, doing



our best to 'future proof' children (Facer, 2011), equipping them to compete in the global economy of tomorrow, hopefully enabling some to be winners in a dystopian future of increasing inequality and many losers.

Of course, to highlight the hegemony of a particular regime and discourse, to emphasise the power and irresponsibility of global capital, to point to a prevailing education of economic relations and technical practice is not to say that there is no resistance and no examples of people and places working differently. There is resistance and there are examples, but mostly they are marginalised and often insecure, struggling to survive in adverse conditions. While the dominant discourse has access to huge resources to enable it to create education and schools in its own image; the last thing it wants is to share any of this near monopoly with alternatives, believing as it does that there are no alternatives to its totalising and fundamentalist credo.

### **Only a crisis produces real change**

So is change possible? Can we hope, at least, for the end of dictatorship, and a more democratic politics of education, where diversity of views and practices is acknowledged and valued? Can we reclaim the capacity to question the present and offer alternatives to it? Despite everything, I think we can.

As a general point, nothing stays the same, the world is in a constant state of flux. Today's dominant discourse always, in time, becomes yesterday's story. And what often brings about change is crisis, a point well understood by the godfather of neoliberalism, Milton Friedman, when he wrote back in the 1960s, at a time when Keynesian social democracy was still ascendant:

Only a crisis – actual or perceived – produces real change. When that crisis occurs the actions that are taken depend on the ideas that are lying around. That, I believe, is our basic function: to develop alternatives to existing policies, to keep them alive and available until the politically impossible becomes politically inevitable. (Friedman, 1982, p. ix)

The crisis that Friedman and his neoliberal companions were ready to exploit came about in the 1970s, with a series of economic shocks that undermined the post-war regime, leaving the way open for a new regime and a decisive change in the relationships between capital and labour and between private and public, in favour of capital and private.

But that crisis is but nothing compared to what confronts us today, in particular the crisis of the environment. This changes everything, to borrow the title of the new book by Naomi Klein, who goes on to observe that this looming and unprecedented crisis “represents an historic opportunity...[since in responding to it] we once again have the chance to advance new policies that dramatically improve lives, close the gap between rich and poor, create huge numbers of good jobs, and reinvigorate democracy from the ground up” (Klein, 2014, p. 10). But even climate change, serious as it is, is not the extent of the gathering crisis, or rather crises. For as Edgar Morin notes, the human species has entered a Damoclean stage of deadly global threats, where “this complex intersolidarity of problems, antagonisms, crises, uncontrolled processes, and the general crisis of the planet that constitutes the number one vital problem” (Morin, 1999, p. 74). These “threats to our collective well-being” (Coffield & Williamson, 2011, p. 27) include: an economic system that is unsustainable and inimical to human flourishing (Jackson, 2009); growing inequality and other injustices in a ‘winner-takes-all’ system (Hacker and Pierson, 2010); and the catastrophic cumulative effects of biodiversity loss, resource depletion, environmental degradation and global warming. Faced by these threats, the Doomsday Clock of the Bulletin of Atomic Scientists stands now at 3 minutes to midnight, with “[u]nchecked climate change, global nuclear weapons modernizations, and outsized nuclear weapons arsenals [posing] extraordinary and undeniable threats to the continued existence of humanity” (<http://thebulletin.org/clock/2015>).

### **Towards an education of democracy, care and creativity**

What this says to me, and many others, is that we cannot go on as we are. A model of the future as the same as today, only more so is, quite simply, impossible. To say that education is *the* key to a different and better future is naïve; there are many keys, which will have to turn in unison if we are both to survive and flourish. But education must have a part to play, and it must engage by facing up to the terrible situation we face – not pretending everything will be fine as long as we can compete in the global race. Only then can it contribute to a collective response that searches for a future that is both worthwhile and sustainable, a future in which, as a species, we can both live well and within limits.

This means re-setting the relationship between childhood, education and society, turning away from a relationship based on economics, calculation and contract to a relationship based on democracy, care and creativity. Returning to one important strand in the progressive educational tradition, democracy would be embraced as a fundamental value and practice. For

[o]ur society faces challenges where we need to act collaboratively more than ever. We need to deepen democracy through more deliberative and participative democratic mechanisms which spread democracy into the 'everyday' of our lives. (Shah & Goss, 2007, p. 26)

I adopt a 'thick' understanding of democracy: democracy as a multi-dimensional concept. Skidmore and Bound's 'Everyday Democracy Index' (2008) proposes six dimensions, ranging from 'electoral and procedural democracy' through 'activism and civic participation' and 'aspiration and deliberation' to democracy in the family, the workplace and public services. They argue that modern democracies must "be rooted in a culture in which democratic values and practices shape not just the formal sphere of politics, but the informal spheres of everyday life: families, communities, workplaces, and schools and other public services" (Skidmore & Bound, 2008, p. 9). So while formal and procedural democracy - democratic governance - is vitally important, democracy has a more pervasive presence: as a way of thinking, being and acting, of relating and living together, as a quality of personal life and relationships.

This is democracy as "a personal way of individual life...[signifying] the possession and continual use of certain attitudes, forming personal character and determining desire and purpose in all the relations of life" (Dewey, 1939, p. 229). This is democracy as a form of subjectivity expressed as a quality of human interaction (Biesta, 2007). This is democracy as a relational ethic that can and should pervade all aspects of everyday life, a way of "thinking of oneself in relation to others and the world" (Rinaldi, 2006, p. 156), a relationship of solidarity, mutual affection and care for one another, of democratic fellowship. A relationship, too, that recognises and welcomes plurality of values and perspectives, respecting the alterity of others, not grasping it to make the Other into the Same.

A democracy, in sum, of what Gray (2009) calls *modus vivendi*, inscribed with a high degree of value pluralism, though premised on "a shared adhesion to ethico-political principles of democracy" (Mouffe, 1999, p. 755) – and in contrast to a democracy of rational consensus, which presumes one right answer to any question. Democracy, so understood, is certainly agonistic, recognising a "dimension of antagonism inherent in human relations" (Mouffe, 2000, p. 101). But it enables people to reach negotiated compromises, through "public deliberation and contestation about the common good" (Biesta, 2010, p. 54) and "the translation of private troubles into collective issues" (Biesta, 2010, p. 100).

Democratic education is not primarily about teaching courses on citizenship. Rather, it is about experiencing and living democracy in schools (for all ages) that are democratic, for "we become citizens when we are treated and valued as citizens" (Coffield & Williamson, 2011, p. 60). Individ-

uals, as Dewey believed, “learn to understand themselves as democratic individuals by becoming members of a community in which the problems of communal life are resolved through collective deliberation and a shared concern for the common good” (Carr & Hartnett, 1996, p. 63). (For a further and fuller discussion of democratic education, and some of its constituent features, see Fielding and Moss, 2011).

None of this, it should be emphasized, is new or untried, as we can readily recognize by shaking off the ‘historical amnesia’ cast over us by neoliberalism, to re-call important traditions and past experiences. So by advocating the centrality of democracy to education, I am standing on the shoulders of giants, who proclaimed and practiced the centrality of democracy to public education: educators such as Alex Bloom, headteacher of St.George’s-in-the-East secondary school in post-war London; Loris Malaguzzi and his colleagues in the municipal schools of Reggio Emilia; John Dewey, Janusz Korczak and Paolo Freire; and many more besides.

The care part of this new relationship assumes an ethics of care, a relational ethic (which recognises that education is, first and foremost, a relational practice) proposed by feminist scholars such as Joan Tronto. This ethic involves particular acts of caring *and* a general habit of mind, that should inform all aspects of life, and which includes attentiveness, responsibility, competence and responsiveness. It defines caring as:

a species activity that includes everything we do to maintain, continue and repair our “world” so we can live in it as well as possible – a clear connection to the idea of ‘living well’ that we discussed earlier. That world includes our bodies, ourselves and our environment, all of which we seek to interweave in a complex, life-sustaining web. (Fisher & Tronto, 1990, p. 40)

The concept, it should be noted, is broad enough to include our relationship with the environment as well as with people.

The third part of this new relationship, creativity, assumes the importance of creating new knowledge, new insights, new experience, rather than privileging the reproduction of what already exists, which drives an education of calculation. (The issue, of course, is not either/or, but finding a productive relationship between creating the new and reproducing what is of value). Creativity is essential if we are to find new ways of living and relating that may just be able to save us from the Damoclean Phase of deadly global threats that we have brought upon ourselves as a species. Creativity is at the heart of what Osberg and Biesta term an ‘emergentist’ epistemology and define as the creation of new properties.

[C]ontemporary understandings of emergence have retained the idea that emergence introduces properties that are novel and some-

times even inconceivable or unimaginable...Strong emergence therefore presents a direct challenge to determinism (the idea that given one set of circumstances there is only one logical outcome)...[If] we think of knowledge (or knowing) not as *determined* by our engagement with the present, but as *emerging* from our engagement with the present...each knowledge event – which is to say each taking place of knowledge (knowing) – is necessarily *also radically new*. (Osberg & Biesta, 2007, pp. 33, 34, 40: original emphasis)

Put another way, “in an emergent universe we cannot rely on the rules of the past to dictate what we should do in the future”.

Assuming this complexity inspired epistemological position, Biesta and Osberg propose (following Ulmer, 1985) a ‘pedagogy of invention’, in which “knowledge does not bring us closer to what is *already* present but, rather, moves us into a *new* reality which is incalculable from what came before...knowledge is not conservative but *radically inventionalistic*” (Biesta & Osberg, 2007, p. 46). They also propose an innovatory image of the school, which discards the common image of “places where the rules of the past are taught in order to take care of the future...replicating the past and holding the world still” (Biesta & Osberg, 2007, p. 47). Instead of teaching children about a pre-given world, Osberg and Biesta argue schools must be places

where meanings can be *responsibly* negotiated and hence where the new is *allowed* to appear...We believe that if we rethink the purposes of schooling using insights from complexity and deconstruction, which suggest an emergentist relationship between the world and our knowledge of it, then we must think of schools as not as [sic] places where the meanings of a *present* world (which is also a world that has always already passed) are replicated and hence preserved. Instead schools can be thought of as places where new worlds are *allowed* to emerge, or to say this differently where the world is renewed. (Biesta & Osberg, 2007, p. 49: original emphasis)

The relationship between childhood, education and society that I am proposing as one of the keys to a better and survivable future, a relationship of democracy, care and creativity, understands education very differently to today’s dominant relationship of economics, calculation and contract. Instead of a concept of education-in-its-narrowest-sense, an understanding of education as the transmission and reproduction of a narrow range of disconnected competencies and skills validated by the constant assessment of predetermined outcomes, the new relationship adopts, or goes back to, a concept of education-in-its-broadest-sense. This is education as a holistic

process in which learning, care, health, general well-being and development are viewed as totally inseparable; and in which learning is about the construction of meaning, always in relationship with others, with value placed on the emergence of new knowledge, understandings and perspectives, in short on creativity; an education that nurtures our imagination and expands the realm of the possible.

A different meaning for education is closely connected to a different purpose. Instead of education being primarily about shaping a labour force and citizenry fit for a neoliberal future of endless competition and consumption, historian of education Richard Aldrich argues for 'an education for survival', with two main aims: to make preparations for survival following any catastrophes; and to foster "'living well' to prevent or reduce the incidence of major catastrophes that threaten human and other species and the Earth itself" (2010, p. 11). Picking up on this theme, Osberg and Biesta suggest that "one function of schooling is to teach the young how to take care of the world...because we care about and wish to take responsibility for the future, the world that will emerge" (2007, p. 47). To which I would add the function of fostering critical thinking, described by Nikolas Rose as

Introducing a critical attitude towards those things that are given to our present experience as if they were timeless, natural, unquestionable: to stand against the maxims of one's time, against the spirit of one's age, against the current of received wisdom. It is a matter of introducing a kind of awkwardness into the fabric of one's experience, of interrupting the narratives that encode that experience and making them stutter. (p. 20)

In this way education, hopefully, might better equip us to contest the dictatorship of no alternative, appreciating that there always are alternatives and honing a capacity to evaluate and decide between them through, *inter alia*, democratic processes of deliberation, dialogue and argumentation.

## **The importance of our images**

One of the most successful and sustained examples of an education based on democracy, care and creativity is the network of more than 50 municipal schools for young children (birth to 6 years) created by the Italian city of Reggio Emilia since the early 1960s, most run by the commune but some by cooperatives under agreement with the city. This local project in democratic education is now extensively documented (see, for example,

Edwards et al., 2012; Hoyuelos, 2013; Rinaldi, 2006; Vecchi, 2010), and has a large, global following. Central to this endeavour has been an acknowledgement of the importance of the image of the child – an explicit recognition of how we, as a society, understand or construct the child and of how policy, practice and provision flow from answers to the political question: ‘what is your image of the child?’ For Loris Malaguzzi, first director of Reggio’s schools and one of the great educators of the last century,

[o]ne of the strong points [of Reggio Emilia] has always been that of starting from a very open, explicit declaration of our image of the child, where image is understood as a strong and optimistic interpretation of the child. A child born with many resources and extraordinary potentials that have never ceased to amaze us. (Malaguzzi, 1993 cited in Reggio Children, 2012, p. 103)

This is the image of the ‘rich’ child, a child of unknown possibilities (for, in the words of Spinoza, “we never know in advance what a body can do”), a child born with a hundred languages and the desire to make meaning of the world, a child as citizen and the bearer of rights

Images, then, lie at the heart of the relationship between childhood, education and society. Under the current neoliberal dispensation, with its economic perspective, the child is a passive object to be filled with requisite skills, competencies and attitudes, and an economic asset (‘human capital’) to be invested in, managed and exploited – very different to Malaguzzi’s image of the ‘rich child’. And the importance of images extends beyond children, to parents and to teachers for example. The parent today is cast as the consumer, exercising individual choice to find the ‘best buy’ for their child’s education, engaged in a struggle with other parents, where the wrong choice may well consign their child to future failure in the global race. While teachers are both technicians, seeking to improve their performance in meeting prescribed targets for their pupils, or, for those at the top, business leaders, selling their product – the school – to parents and managing their workforce to achieve a high performance organisation. Both can and must be recast for an education of democracy, care and creativity.

But I want to end with the image of the school, since the school is the visible face of the relationship between childhood, education and society. It should, of course, be acknowledged that it is not the only place where education occurs: the family, the community and the wider environment are all important. I recognise, too, some questioning of a continuing role for the school, given the growing potential for distanced and networked learning, suggesting “the school itself should simply be dissolved into the learning landscape and replaced by personalized learning environments” (Facer, 2011, p.27). While I share, concerns about the potential destructive power of

the school through its ability to govern, discipline and normalise child and teacher alike.

For me, however, the school retains a vital role, agreeing with Keri Facer when she argues for continuing investment in the school

as a physical space and a local organization,...[because] it may be one of the most important institutions we have to help us build a democratic conversation about the future. A physical, local school where community members are encouraged to encounter each other and learn from each other is one of the last public spaces in which we can begin to *build the intergenerational solidarity, respect for diversity and democratic capability* needed to ensure fairness in the context of sociotechnical change. Moreover, the public educational institution may be the only resource we have to counter the inequalities and injustice of the informal learning landscape outside school...It is therefore the time both to *defend the idea of a school as a public resource and to radically re-imagine how it might evolve* if it is to equip communities to respond to and shape the socio-technical changes of the next few years. (Facer, 2011, pp. 28-29; emphasis added)

These words evoke a strong and rich image of the school, very different to the 'exam factory' with its narrow instrumental focus on achieving pre-determined outcomes through applying powerful human technologies. The school emerging from Facer's image is a public space where citizens, of all ages, encounter each other, and where a multitude of projects may take place – schools as potentialities, as community laboratories or workshops, as 'living centres of open democratic culture' in the words of Loris Malaguzzi, who insisted passionately on schools being open to and looking out towards families, neighbourhoods and the whole society. Schools, too, that instead of 'future proofing', to adapt children to an inevitable future, are places for democratic 'future building', "a platform within the community for creating a conversation about the future. It brings together students, parents, grandparents, community organisations and staff...to examine what alternative future for their students and their neighbourhoods they might seek to create" (Facer, 2011, p. 105). And so just one of the public institutions that, though enacting everyday democracy, might resist the dictatorship of no alternative and open up hopeful alternatives.

I have sketched out a possible future relationship between childhood, education and society, one (but not the only) alternative to what I see as the prevailing relationship, at least in the Anglophone world. While acknowledging the force of Tony Judt's comment (with which I start this article) that "we have such difficulty even *imagining* a different sort of society from the one whose dysfunctions and inequalities trouble us so" and that "we simply



do not know how to talk about these things”, these limitations are not irreversible. If we struggle and resist, we can imagine, we can talk, we can hope. And indeed we need to do so, since, as I have argued, the prevailing relationship between childhood, education and society will not survive, not least because it represents a neoliberal *status quo* that is ill-equipped to survive increasing crises of unparalleled severity.

Is the alternative feasible, an alternative based on a democracy, care and creativity? I am convinced it is - but not if we leave matters to luck, hoping everything will turn out alright if left to itself. The present neoliberal phase of education has been sustained by massive, prolonged attention to the conditions that enable a system based on competition, individual choice and constant comparison: huge amounts of money, time and human resources have been poured into creating these conditions. We (at least, all those who want a different education) need to focus on the hard work of thinking about and specifying the conditions that might support and sustain a system based on democracy, care and creativity, emulating the example of Milton Friedman and his fellow travellers. He was clear about his purpose, and so should be those who contest the world he helped bring into being: “to develop alternatives to existing policies, to keep them alive and available until the politically impossible becomes politically inevitable”.

## References

- Aldrich, Richard. (2010). ‘Education for survival: an historical perspective’, *History of Education*, 39(1), 1–14.
- Biesta, Gert. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert, & Osberg, Deborah. (2007). ‘Beyond re/presentation: A case for updating the epistemology of schooling’, *Interchange*, 38(1), 15–29.
- Biesta, Gert. (2007). ‘Why ‘What works’ won’t work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research’, *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Carr, Wilfred, & Hartnett, Anthony. (1996). *Education and the Struggle for Democracy: The Politics of Educational Ideas*. Buckingham: Open University Press.
- Coffield, Frank, & Williamson, Bill. (2011). *From Exam Factories to Communities of Discovery: The Democratic Route*. London: Institute of Education University of London.

- Darling, John, & Norbenbo, Sven Erik. (2003). 'Progressivism', in N. Blake, P. Smeyers, R. Smith and P. Standish (eds) *The Blackwell Guide to Philosophy of Education*. Oxford: Blackwell.
- Department for Education (England). (2013). *More Great Childcare: Raising Quality and giving Parents More Choice*. Retrieved from [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/170552/More\\_20Great\\_20Childcare\\_20v2.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/170552/More_20Great_20Childcare_20v2.pdf)
- Dewey, John. (1939). 'Creative democracy – The task before us', address given at a dinner in honour of John Dewey, New York, 20 October 1939. Retrieved from [http://chipbruce.files.wordpress.com/2008/11/dewey\\_creative\\_dem.pdf](http://chipbruce.files.wordpress.com/2008/11/dewey_creative_dem.pdf)
- Edwards, Carolyn, Gandini, Lella, & Forman, George. (Eds.). (2011). *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Experience in Transformation* (3<sup>rd</sup> ed.). Santa Barbara, CA: Praeger.
- Facer, Keri. (2011). *Learning Futures*. London: Routledge.
- Fendler, Lynn. (2001). 'Educating Flexible Souls: the Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction', in K. Hultqvist and G. Dahlberg (eds) *Governing the Child in the New Millennium*. London: RoutledgeFalmer.
- Fielding, Michael, & Moss, Peter. (2011). *Radical Education and the Common School: A Democratic Alternative*. London: Routledge.
- Fisher, Berenice, & Tronto, Joan. (1990). Toward a feminist theory of caring, in E. Abel & M. Nelson (eds) *Circles of Care, Work and Identity in Women's Lives*. New York, NY: State University of New York Press.
- Friedman, Milton. (1962/1982). *Capitalism and Freedom* (1982 edn). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Gray, John. (2009). *Gray's Anatomy: John Gray's Selected Writings*. London: Allen Lane.
- Hacker, Jacob S., & Pierson, Paul. (2011). *Winner-Take-All Politics: How Washington made the Rich Richer - and Turned its Back on the Middle Class*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Hoyuelos, Alfredo. (2013). *The Ethics in Loris Malaguzzi's Philosophy*. Reykjavik: Isalda.
- Jackson, Tim. (2009). *Prosperity without Growth*. Retrieved from [http://www.sd-commission.org.uk/data/files/publications/prosperity\\_without\\_growth\\_report.pdf](http://www.sd-commission.org.uk/data/files/publications/prosperity_without_growth_report.pdf)

- Judt, Tony. (2009). 'What Is Living and What Is Dead in Social Democracy?', *New York Review of Books*, 56(20), 86–97.
- Klein, Naomi. (2014). *This changes everything: capitalism vs. the Climate*. London: Allen Lane.
- Mirowski, Philip. (2013). *Never let a Serious Crisis go to Waste: How Neoliberalism survived the Financial Meltdown*. London: Verso.
- Morin, Edgar. (1999). *Homeland Earth: A Manifesto for the New Millennium*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Moss, Peter. (2014). *Transformative Change and Real Utopias in Early Childhood education: A Story of Democracy, Experimentation and Potentiality*. London: Routledge.
- Mouffe, Chantal. (2000). *The Democratic Paradox*. London: Verso.
- Mouffe, Chantal. (2007). 'Artistic Activism and Agonistic Spaces', *Art and Research*, 1(2), Summer.
- OECD. (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for early childhood education and care. Executive Summary*. Retrieved from <http://www.oecd.org/edu/school/49325825.pdf>
- Osberg, Deborah, & Biesta, Gert. (2007). 'Beyond presence: Epistemological and pedagogical implications of "strong" emergence', *Interchange*, 38(1), 31–51.
- Reggio Children. (2012). *One City, Many Children: Reggio Emilia, a History of the Present*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, Carlina. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning*. London: Routledge
- Rose, Nikolas. (1999) *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shah, Hetan, & Goss, Sue (eds). (2007). *Democracy and the Public Realm*. London: Compass and Lawrence Wishart.
- Skidmore, Paul, & Bound, Kirdsten. (2008). *The Everyday Democracy Index*. London: Demos.
- Truss, Elizabeth. (2013). 'More great childcare', speech to a *Policy Exchange meeting*, London, 29 January 2013. Retrieved from <http://www.policyexchange.org.uk/modevents/item/elizabeth-truss-mp-more-great-childcare>
- Unger, Roberto M. (2005). *What Should the Left Propose?* London: Verso.

Vecchi, Vea. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potentiality of Ateliers in Early Childhood Education*. London: Routledge.

## Do discurso da criança “no” centro à centralidade da criança na comunidade

Teresa Vasconcelos<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho debruça-se de forma crítica sobre o discurso dominante de “a criança no centro”, des-construindo este discurso neo-liberal à luz de uma teoria crítica e pós-moderna. Sugere o regresso ao conceito de criança membro de uma comunidade, demonstrando, através de um conjunto de conceitos teóricos – “conjuntos complexos”, “fronteira” e “agência relacional” – como a criança, quando inserida num conjunto intrincado de interações, deve substituir a criança “no centro”. Tece-se um conjunto de propostas para uma educação inscrita no futuro.

**Palavras-chave:** criança “no” centro, criança na comunidade, discurso educacional

### Introdução

Tenho vindo a cooperar como consultora para a educação de infância em Timor Leste com o apoio da Fundação Open Society (Soros) e da UNICEF. Desenvolvi todo um programa-proposta para a expansão e desenvolvimento da educação pré-escolar nesse país, incluindo uma secção específica com orientações pedagógicas<sup>2</sup>. Nesse processo fui criticada pela UNICEF e outras ONG por não usar suficientemente a perspectiva da “educação centrada na criança”. Mas que quer dizer o discurso da criança “no centro” numa cultura ancestral centrada na comunidade como é a de Timor-Leste? Não se tratará de uma visão contextual norte-americana – e a respectiva cultura do individualismo – exportada para outros países, com total ausência de sensibilidade cultural? Será que não se trata de um discurso neo-colonial? Que quer dizer família centrada na criança, sociedade centrada na criança, currículo centrado na criança? De que “centro” estamos a falar?

No seu livro “O Medo da Insignificância: Como dar sentido às nossas vidas no século XXI” Carlo Strenger (2012), um psicanalista israelita que faz parte de um painel internacional para monitorizar o terrorismo, coloca a

---

<sup>1</sup> Teresa Vasconcelos é Professora Coordenadora Principal (Aposentada) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, Portugal. Doutorou-se na Universidade de Illinois, EU. E-mail: t.m.vasconcelos@netcabo.pt

<sup>2</sup> Estes documentos – *Weaving a Tais for Children in Timor-Leste: A Policy Framework for Preschool Education and Basic Orientations for Preschool Practitioners* – são propriedade da Open Society Foundation que financiou este projeto em Timor-Leste.

questão do “medo da insignificância” nos seres humanos e da prevalência de um “Eu global” produto da economia global mas, também, de um mercado ultraliberal (“o evangelho da quantificação”, como refere o autor) que transforma tudo num “bem transacionável”. Strenger reflete em alguns slogans de grandes multinacionais do desporto tais como *Just Do it!* (da Nike) ou *Impossible is Nothing!* (Adidas) e afirma serem parte de “ilusão tremenda de onnipotência global” (p. 32).

Strenger descreve a destruição do tecido social de pequenas comunidades interdependentes à medida que as pessoas emigram para cidades despersonalizadas e anónimas. Ao questionar o significado de “uma vida boa” numa sociedade justa, Strenger introduz a crucial questão do equilíbrio entre a excelência individual e o desenvolvimento da comunidade, tomando a comunidade como um bem comum. Citando Rorty (1989), Strenger considera que se torna importante que se mantenha a pequena comunidade para que haja ligação com as comunidades mais amplas nas quais se deve inserir (Rorty, 1989).

Procurando deslocar esta questão para a relação entre a criança e a/s sua/s comunidade/s, refiro um trabalho anterior (Vasconcelos & Walsh, 2001) baseado numa etnografia desenvolvida num jardim de infância em Portugal (Vasconcelos, 1997). Usando numerosas *vignettes* e episódios passados ao redor de uma grande mesa onde o grupo de crianças se reunia, a autora descreve como Ana, a educadora, constrói um sentido de comunidade com as crianças.

Apresentam-se de seguida alguns exemplos desta responsabilização individual da criança perante a comunidade:

*A Filipa, na casinha, junta duas cadeiras e faz um hospital. A Mariana está muito absorvida por esta brincadeira. A Adelaide (auxiliar) entra na sala e a Ana (educadora) pede-lhe que limpe as casas dos animais. É 6ª feira e é necessário deixar os animais confortáveis. Adelaide lembra à Mariana que hoje é ela que está de serviço aos animais.*

*Mariana, da casa de bonecas, imperativamente diz: “Agora não posso ir!”*

*Ana responde: Mas foste tu que escolheste estar de serviço aos animais. Vai ver como resolves isso, vai falar com os teus amigos.*

*Mariana vai saber se alguma das outras crianças a quer substituir. Mas todos estão muito concentrados nas suas tarefas. Pouco depois passa por nós atrás de Adelaide, a auxiliar e afirma, com um ar mui-*

*to digno, de cabeça erguida, faces coradas, olhos mais brilhantes do que o habitual: “Tenho que ser eu!”.* (Vasconcelos 1997, p. 223)

Mariana aprendeu que assumir uma responsabilidade determinada implicava ter de parar de brincar na casa de bonecas. Apesar de Ana lhe ter sugerido que procurasse alguém para a substituir, a Mariana não foi bem sucedida nas suas negociações e acabou por aceitar a tarefa. Tratou-se de um importante momento formativo para a Mariana, um momento de crescimento pessoal e de des-centração. Desistir de uma satisfação imediata para assumir as suas responsabilidades é uma experiência profundamente humana, um ato moral.

*As crianças vão sentar-se à mesa para comerem a fruta. O David é um dos mais novos (3 anos recentemente feitos) e a Filipa (5 anos) apressa-se a ajuda-lo a descascar a fruta. Pega na peça de fruta do David e diz-lhe com ternura: “Senta-te aqui, meu menino”. O David senta-se e deixa a Filipa ajudá-lo.* (Vasconcelos 1997, p. 131)

*O Hugo, a Joana Raquel e a Vanessa querem pôr a mesa para a fruta. A Vanessa chora, dizendo que é a vez dela. O Hugo dá um apertão à Vanessa. A Ana, que estava a falar com as auxiliares, vem para junto do grupo e diz muito claramente: “Vocês precisam é de falar, precisam de falar uns com os outros”. A Vanessa para de chorar. O Vasco junta-se ao grupo e conversam todos enquanto consultam o quadro das tarefas. A Ana volta para junto das auxiliares e continua a falar com elas.* (Vasconcelos 1997, pp. 177-178)

Esta descrição de um trabalho de cidadania e de construção de comunidade através da complexidade das interações entre as crianças estabelece uma alternativa à resolução violenta de conflitos e representa uma subtil crítica ao discurso acima referido: a ideologia dominante das sociedades de hoje, nomeadamente do hemisfério norte, da “criança como centro” do ato educativo, do currículo “centrado na criança”, um discurso que está a ser “exportado” para outros países, adulterando práticas educativas e culturais muito mais saudáveis. A Mesa Grande, naquela sala de atividades, era o centro e constituiu-se em metáfora ilustrativa da concepção que queremos propor que é a de que, o centro do ato pedagógico é uma rede intrincada e complexa de interações de que as crianças fazem parte.

Vasconcelos e Walsh (2001) criticam a ênfase colocada na criança individual e argumentam no sentido de que “não que esta perspectiva esteja

errada, apenas que está incompleta” (p. 500). O lugar-comum “cada criança é diferente e especial” contribui para a perda daquilo que tem formado o ser humano ao longo de mais do que 150.000 anos de existência: a consciência da nossa interdependência. Bruner (1996) considera que a maior criação humana é a cultura. Walsh expande o pensamento de Bruner e afirma que a maior criação humana é a comunidade (2013, comunicação pessoal). O enfoque na criança individual, a importância da comunidade e a necessidade de ajudar a criança a fazer parte ativa de um certo número de comunidades, perdeu-se.

### Deslocando a criança do “centro”...

Vou abordar a problemática do presente trabalho a partir do meu próprio contexto: Portugal, pequeno país da periferia inserido na comunidade europeia. Introduzo de seguida uma metáfora para ilustrar o ponto que quero discutir neste ensaio. Trata-se de um quadro de Ana Vidigal (Figura 1) para o qual olhei obsessivamente aquando da recente exposição retrospectiva na Fundação Gulbenkian. A contemplação do quadro representou uma *epifania* (Denzin, 1989<sup>3</sup>) que ilustrava as minhas mais recentes preocupações:



Figura 1 - Quadro “O pequeno lorde”, de Ana Vidigal  
(Disponível em <http://tinyurl.com/ora9e8d>)

---

<sup>3</sup> Denzin considera que *epifanias* são momentos e experiências de interação que deixam marcas nas vidas das pessoas. São estruturas de significado fundamentais nas vidas das pessoas.



Neste quadro, intitulado “O Pequeno Lorde,” vemos uma criança isolada a emergir de um jardim rodeado por formas concêntricas e elípticas que acentuam a sua posição no centro. Parece-me poder afirmar que a “criança como centro” é um sinal pouco salutar na sociedade de hoje. Relaciona-se com a criança que se julga o ser determinante do universo, a criança consumidora compulsiva, a criança “sem limites”, a criança associal: um “reizinho” no meio do seu séquito bajulador; uma “criança-casulo” envolvida em si própria e isolada dos seus pares... A redução das taxas da natalidade e, ainda, a existência de muitas famílias onde predomina o filho único<sup>4</sup>, o acesso ao consumo desenfreado e ao condicionamento que ele coloca a adultos e crianças, o facto das famílias frequentemente se demitirem do seu papel educador e formador – seja ele filho único ou um entre irmãos –, remetendo para a escola essa tarefa, todos estes factos têm contribuído para criar novos “meninos selvagens”<sup>5</sup> (Truffaut, 1970). O “Pequeno Lorde” é ilustrativo desta condição infantil: o menino no “centro” com o mundo todo girando à sua volta.

O mito de Narciso que, vivendo no encantamento consigo próprio, cai ao lago apaixonado pela própria imagem, sugere aquele que não se ama senão a si próprio e que, incapaz de se descentrar de si mesmo, se autodestrói.

A minha interpretação pessoal da pintura de Ana Vidigal é de que a criança deseja estar fora do centro, quer estar imersa em relações, quer interagir com outros e tornar-se interdependente. O desafio colocado por esta obra de arte – pelo menos para mim – é a necessidade de repensar a educação da criança num mundo de interações realizadas em diferentes comunidades: a família (onde ela é uma entre outros), a escola (uma comunidade de pares e de adultos), uma determinada comunidade imersa num contexto específico, a sociedade em geral. A criança é “central”, mas ela não é “o centro”. O centro é um mundo complexo e intrincado de relações.

Uma ênfase em bens a consumir traz consigo o perigo de uma busca narcísica de felicidade individual, de “ter” em vez de “ser”. Assistimos também ao condicionamento das crianças para se tornarem vorazes devoradoras de coisas: uma dispersão que provoca mais dispersão, numa espiral destruidora. Ligado a este factor, deparamo-nos com os problemas de saúde e obesidade criados por hábitos alimentares que se baseiam no consumo de alimentos impróprios, elaborados à base de açúcares e químicos... O materialismo da sociedade em que vivemos põe o “eu quero” no centro da nossa vida, convertendo o “outro” apenas num objecto que vemos em termos do nosso próprio prazer ou da nossa vantagem (e as crianças, tal como os adul-

<sup>4</sup> No contexto português estas são situações preocupantes.

<sup>5</sup> *L'enfant sauvage* (*O Garoto Selvagem* ou *O Menino Selvagem*) é um filme francês de 1970, dirigido por François Truffaut e baseado em livro de Jean Itard (1774-1838), um médico psiquiátrico francês que se torna responsável pela educação de uma criança selvagem.

tos, podem enfermar desta “doença...”). Como educar crianças insaciáveis? Consumir tornou-se um fim em si mesmo com carácter compulsivo e irracional.

Pergunto se realmente a criança é realmente “o centro” ou se fará parte de um universo claramente “policêntrico”? Queremos uma família ou uma escola “centradas [apenas] na criança”? Ou será que a criança não fará parte de um universo familiar poli/multicentrado? A nosso ver a criança é *central* – o que é subtilmente diferente de ser *o centro* – movendo-se num universo policêntrico: a criança é parte de um rico universo *de interações* que a estimulam e, simultaneamente, a limitam.

O “Pequeno Lorde” de Ana Vidigal ilustra esta ideologia dominante: a criança no centro, com o mundo a rodar em torno de si. O quadro de Ana Vidigal confrontou-me com esta ideologia da satisfação imediata que leva à insatisfação imediata. Será que o desejo ou a aspiração não poderão ser um contraponto ao excesso do “ter”?

### **O discurso da criança “no centro”**

Hoje o estudo do desenvolvimento da criança é considerado como um processo cultural com um duplo sentido: “o desenvolvimento da criança é cultural porque ela habita um meio de empreendimento humano construído ao longo de séculos, em que a criança é encorajada a participar de formas culturalmente determinadas - tais como falar, comportar-se, pensar e sentir -, mediadas pelas suas relações com o outro, que é geralmente um ator mais experimentado; por outro lado a ideia de desenvolvimento infantil é, em si mesma, culturalmente construída (Vasconcelos, 2009).” A sociologia da infância trouxe um contributo inovador e específico para o entendimento da diversidade de crianças e de diversidade de infâncias, questionando normas e padrões existentes. Pinto (1997) considera que “o conceito de infância está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogénea, e de significado óbvio:”

Quer do ponto de vista dos sujeitos e das suas competências e capacidades, quer do ponto de vista da sociedade em que eles se inserem e das respetivas exigências e expectativas, é razoável considerar não ser indiferente, por exemplo, pertencer ao sexo masculino ou feminino, ter três, sete ou doze anos, tal como não é a mesma coisa nascer num bairro de lata ou num “berço de ouro,” crescer numa sociedade desenvolvida ou num país do terceiro mundo, num meio urbano ou suburbano ou numa zona recôndita da montanha, numa família

alargada ou numa família monoparental, ser filho único ou ter mais irmãos, etc.. (p. 63)

Ferreira (2004) realiza um importante trabalho etnográfico num jardim de infância<sup>6</sup> na perspetiva da sociologia da infância, concluindo, de modo relevante, que:

Considerar as crianças como atores sociais competentes no seu próprio processo de socialização requer, assim, uma atenção especial às relações de dominação e hegemonia cultural, protagonizadas por si no contexto do jardim de infância (JI) as quais contribuem para a reprodução das desigualdades sociais. Por isso se o objectivo for a promoção do JI como um espaço de educação e de exercício de cidadania das crianças, importa que os adultos adquiram uma atitude reflexiva de natureza sociológica que lhes permita ler as práticas infantis, na sua diversidade, como objetos de conhecimento social atravessados pela desigualdade social (...). No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim corpo a concepções das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos. (pp. 415-416)

Reconhecemos que uma educação centrada no professor com ênfase numa aprendizagem mecânica prevaleceu no universo educacional durante dezenas de anos e negou a individualidade da criança. Reagindo a esse modelo reconheceu-se a criança como centro da sua própria aprendizagem. A psicologia ocidental, com os seus diversos esquemas de análise, foi ajudando a explicar o desenvolvimento das crianças. A sociologia da infância veio abrir a possibilidade de inúmeras infâncias e das múltiplas possibilidades contextuais de se ser criança. Mas, tal como sugere Strenger (2012), o pêndulo balançou demasiadamente para o lado oposto.

Colocar a criança no centro foi uma reação a uma educação e currículo centrados no professor e esta perspetiva dominou durante muitos anos a pedagogia. No entanto, o meu argumento é que a ideologia da criança no centro precisa de ser questionada nas sociedades de hoje, nas famílias, escolas, comunidades. Um discurso centrado na comunidade e que não aliene o indivíduo oferece uma alternativa ao discurso centrado na criança.

Mas de que se trata quando falamos do discurso da educação e currículo “centrados” na criança?

---

<sup>6</sup> No contexto português, jardim de infância é o estabelecimento educativo que recebe crianças dos 3 aos 6 anos.

Chung e Walsh (2000) reportam esta ideia a Froebel (1782-1852). No seu livro “Educação do Homem” (1889), Froebel escreveu:

Agora, é verdade, para o período da infância este desejo [de unidade] é preenchido pelo gozo completo proporcionado pelo jogo. Mas isto, no período da infância [a criança] está colocada no centro de todas as coisas, e todas as coisas são vistas apenas em função de si própria, da sua vida”. (citado em Chung & Walsh 2000, p. 217)

Froebel usou a metáfora “jardim de infância”, um jardim para a criança como um espaço em que cada criança crescia ao seu próprio ritmo. O papel do professor era guiar, apoiar e compreender a criança. Chung e Walsh (2010) questionam o facto de, para Froebel, cada criança devia ser colocada no centro do mundo, mais do que aprender o mundo a partir dos outros. Um outro trabalho por Tzuo, Yang e Wright (2011) debate a questão da educação “centrada” na criança numa perspetiva re-conceptualista e pós-estruturalista e questiona que modelos estamos a oferecer às crianças.

Chung e Walsh (2010) demonstraram que Hailmann (1872), responsável pela introdução dos jardins de infância nos Estados Unidos, assim como outros autores, preocupados com a “não escolaridade” do jardim de infância, introduziram a ideia de “criança no centro” no discurso educacional norte-americano. Segundo estes autores, nesse processo ocorreu uma mudança subtil e crucial. A ideia de Froebel de colocar a criança no centro do mundo que ela própria procurava conhecer foi transformada na ideia de que a criança *era* o centro. Nesta continuidade tornou-se necessária uma dinâmica concêntrica de todos os sujeitos e todos os materiais de ensino. No centro estava a criança com uma perspetiva livre, plena e variada (Chung & Walsh 2010, p. 220).

John Dewey (1859-1952) retomou o discurso da comunidade em contraponto ao do indivíduo. Segundo Dewey, para se poder educar a “criança total” a criança deveria dirigir a sua própria aprendizagem. Mas Dewey sublinhava a importância da sociedade e das suas instituições democráticas, entre elas a escola. A criança é vista como fazendo parte de diferentes comunidades democráticas nas quais a criança se deveria tornar um membro ativo. Dewey dava ênfase ao “princípio fundamental da escola enquanto forma de vida comunitária”:

A sociedade concebe a escola como um lugar onde certa informação deve ser proporcionada, em que certas lições devem ser aprendidas, certos hábitos devem ser formados. O valor disto é concebido como fazendo parte das fundações de um futuro distante; a criança deve fazer essas coisas em função de qualquer outra coisa; elas são apenas preparação. Em resultado disso não se tornam parte da experiência

de vida da criança e, portanto, não são realmente educativas. (Archambault, 1964, p. 431)

É importante desde já recordar a reflexão de Manuela Ferreira sobre esta questão apontada por John Dewey:

No respeito pelos direitos de cidadania das crianças, reconhecer a sua voz é fundamental, mas ir mais longe obriga, ainda, a envolvê-las, informá-las, consultá-las e ouvi-las naquilo que são decisões respeitantes a uma parcela importante das suas vidas, dando assim **corpo a concepções das crianças como cidadãs no presente e não como futuros cidadãos**<sup>7</sup>. (Archambault, 1964, p. 41)

Trata-se de uma subtil diferença: considerar a criança como futura cidadã em contraponto a considerá-la como *cidadã no presente*. O convite a que a tomada de decisão política sobre a infância seja baseada nas evidências *que resultam de décadas de investigação independente* nos domínios da economia, da neurociência, da sociologia, da psicologia do desenvolvimento, da antropologia, estudos urbanísticos, estudos feministas, justiça, etc., tem-se tornado progressivamente uma realidade. A infância tornou-se um campo pluri/multidisciplinar. A/s criança/s, a/s infância/s e as pedagogias para estas idades só se explicam a partir das coordenadas múltiplas acima indicadas e não apenas de uma.

A *Convenção Internacional dos Direitos da Criança* (aprovada pelas Nações Unidas em 1989) foi um marco chave na afirmação da criança como cidadã inserida num contexto democrático. A Convenção dá ênfase ao respeito que a sociedade no seu conjunto precisa de ter pela criança assim como a responsabilidade de implementar os direitos da criança em todos os países. Apesar da urgente necessidade de se considerarem os direitos da criança, há um outro lado do discurso baseado nos direitos: a importância das responsabilidades. Alguns autores falam da necessidade de reconstruir os direitos da criança em termos da necessária interdependência com os outros (Ferreira, 2004; Tomás, 2011).

O documento da NAEYC (National Association for the Education of Young Children) *Developmentally Appropriate Practice for Children from Birth through Age Eight* (Bredekamp & Cople, 1997), disseminado em todo o mundo, é em parte resultado desta construção do conceito de criança no centro (Tzuo, Yang & Wright, 2011), já que está baseado nas teorias ocidentais do desenvolvimento infantil. Estas linhas orientadoras não levam em consideração as dimensões culturais e sociais da educação. Apesar desta

---

<sup>7</sup> Realce em negrito meu.

limitação, este documento também tem tido grande influência nos países da Europa e na Ásia.

Esta necessariamente curta perspectiva procura sublinhar como o discurso da “criança no centro” se foi desenvolvendo através dos anos. Começou como uma contrapartida a um discurso centrado no adulto ou no professor. Este discurso deve ser examinado de forma crítica face ao discurso contemporâneo dominante influenciado pelo ultra-liberalismo. De modo a questionar algumas destas contradições o campo da educação precisa de se afastar de um discurso mais moral, individualista e baseado no julgamento para um *discurso ético*. Sugiro que a ética está baseada no respeito pelo outro. Esta perspectiva ética não é sobre o *EU* no centro. É sobre um *eu* que é interdependente e responsável pelos outros. É sobre um *Eu* responsável (Lévinas, 1982) para quem o *Outro* está no centro da sua atenção e cuidado. Este posicionamento ético leva-nos ao discurso da comunidade.

## De regresso à comunidade

### *Conjuntos complexos*

Fernandéz (1986) fala de “todos complexos (complex wholes)” quando discute o conceito de comunidade de um ponto de vista antropológico. Segundo Fernandéz, o “todo”, seja ele qual for, é um estado de inter-relação – “uma espécie de experiência de convivialidade” (p. 163). Cita Blake (1969), que considera a comunidade como “a coisa” intelectual (p. 179).

Se se pretende, neste trabalho, contestar o discurso dominante do “centrado na criança” apresenta-se, em contraponto, a necessidade de dar ênfase ao discurso da comunidade. Esta perspectiva leva a um discurso sócio-cultural sobre a escolarização, distanciando-se da perspectiva piagetiana da criança como cientista solitário para uma visão da criança interdependente de outros: a criança aprende melhor na *zona de desenvolvimento próximo* (Vygotsky) com adultos e pares mais capazes, em situações complexas em que precisa de diferentes processos de *scaffolding* (Wood, Bruner & Ross, 1976)<sup>8</sup>. O saber é criado no contexto da prática social (Bruffee, 1986), em processos de negociação e diálogo (Bruner, 1986), em situações da vida corrente (Bruner, 1990). Aquilo que as crianças podem fazer com o apoio de outros é um indicador mais forte do seu desenvolvimento do que aquilo que fazem sozinhas.

---

<sup>8</sup> Wood, Bruner e Ross (1976) desenvolvem o conceito de *scaffolding*: pôr, colocar andaimes, indicando situações assistidas pelo adulto no sentido de apoiar uma criança a realizar uma determinada tarefa.

A criança é parte de uma comunidade de aprendentes, tal como é descrito em Vasconcelos (1997). Cada membro daquela comunidade de aprendentes, sentado em redor daquilo que física e metaforicamente é uma *mesa grande*, aprende melhor porque faz parte de uma comunidade de prática (Wenger 1998). Vasconcelos e Walsh (2001) insistem na necessidade da comunidade em vidas progressivamente mais fragmentadas e isoladas, resultantes da perda de um sentido do “local”. “Crescer dentro e para uma determinada cultura é, para as crianças, um processo bem local” (p. 501), um processo que está em permanente desenvolvimento, uma vez que a cultura é criada e recriada nas interações do quotidiano (Bruner, 1990).

Assim, a criança é *central*, mas não é o centro. As crianças vivem num mundo de interações. As crianças não são seres isolados, fazem parte de uma variedade de contextos humanos, sociais, culturais e históricos. O centro do ato educativo é uma rede intrincada de relações à qual a criança pertence.

### *Zonas de fronteira*

O conceito de *zonas de fronteira* é um conceito vital para estimular todas as perspetivas científicas e disciplinares que se ocupam da infância no sentido de contribuir - com os seus saberes próprios - para um olhar mais alargado e aprofundado sobre as crianças e suas famílias, compreensão das respetivas dinâmicas e contextos sociais e culturais, elaborando propostas e projetos promotores de qualidade de vida, de educação e promoção de direitos e responsabilidades. Mas é também um conceito importante para realçar a dinâmica da vida em comunidade. A proposta de “ultrapassar a segurança de um abrigo institucional” ou de “quadros de referência” pode levar ao reconhecimento da infância como um *projeto* que ajuda a fazer convergir diferentes e variadas formas de a “ver” e “conhecer.”

Segundo Frazão (2014) a metáfora de fronteira corresponde bem ao espírito de trânsito, ao mesmo tempo ligeiro e dramático, que caracteriza o nosso tempo: “trânsito do centro uno para as múltiplas aberturas, do definitivo e completo para o permanentemente aberto, do essencial a representar para o possível, ainda por inventar, da grande história universal às narrativas regionais e biográficas, do categorial para o processual, do sentido já dado para o sentido ainda a fazer” (p. 95). Mais adiante Frazão afirma que “um único centro, fixo, acabado, estático, garante de todo o sentido entre origem e destino, deixou de fazer parte da grande imagem cultural e individual que temos de nós mesmos” (p. 96). Poderemos então afirmar que o “discurso da criança” no centro está desatualizado, não apenas no discurso educacional mas, também, e sobretudo, na “imagem cultural e individual que temos de nós mesmos”. Segundo Frazão “a fronteira que nos tirou do centro

poderá ser o lugar que nos convém como casa” (p. 130). Esta nova “casa” é um convite a ajudarmos as crianças a viverem em situações de fronteira.

Acreditamos que a educação de infância é um campo privilegiado de cruzamento de fronteiras. Muito temos a fazer num país em que cada serviço, departamento, estrutura de educação e, mesmo, organizações da sociedade civil, vive cada qual em seu “quintal” bem murado e protegido, sem garantir a eficácia da ação através de uma real “abertura de fronteiras” com vista a um trabalho articulado e mais eficaz. Outro conceito importante para entendermos este novo paradigma de fronteira é o conceito de *agência relacional*.

### *Agência relacional*

Segundo Edwards (2005) a agência relacional é

a capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto em que o sujeito está a trabalhar e a tentar transformar, reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto. É uma capacidade que envolve reconhecer que a outra pessoa pode ser um recurso e que precisa de ser feito um trabalho para obter, reconhecer e negociar o uso desse recurso para melhor o sujeito se poder alinhar em ação conjunta com o objeto. Oferece uma versão aumentada e desenvolvida do sentido de agência pessoal e, como capacidade, pode ser aprendida. (Edwards, 2005, p. 172)

À medida que procurarmos “ter acesso aos recursos que os outros trazem” e vice-versa, torna-se possível uma rentabilização de recursos e saberes físicos, humanos e institucionais, de modo a cultivar nas nossas sociedades esta *agência relacional*. Esta *agência relacional* facilita interações positivas e eficazes nas escolas e nos serviços destinados a crianças e famílias, de modo a evitar desperdícios. Com base neste e nos outros conceitos de referência insistimos que não podemos compreender a educação de infância sem um investimento significativo na educação de adultos, especificamente das mulheres e famílias. No caso da educação de infância é importante o investimento no trabalho “de fronteira” entre 1º ciclo do ensino básico e a educação de infância (0-6 anos). Aprender a trabalhar em “agência relacional” e “dando nós” parece-nos ser a única via para, de modo útil, trabalhar com e sobre a criança.

A *agência relacional* contrapõe-se ao conceito mais limitado introduzido por Gidens nos anos 80 de “agência” por parte de um adulto ou de uma criança, numa perspectiva apenas individual. A *agência relacional* é um tra-



balho que se realiza através de interações, e só através delas se pode ter impacto na mudança de situações sociais. Parece-nos poder afirmar que, contrapondo à imagem da criança no “centro” a agência relacional sugere a criança como parte de um universo de interações.

Pretendemos direitos de cidadania para todas as crianças *hoje*: no entanto as crianças, sobretudo as crianças a quem mais se tornam necessários sistemas de suporte e de qualidade educativa, serão consideradas uma prioridade e uma urgência nacional? Ou são empurradas para projetos *com carácter assistencialista* que aumentam os guetos que já existem na nossa sociedade e em suas instituições? Essa preocupação mantém-se subjacente no que toca as crianças dos 3 aos 6 anos, mas parece-nos muito mais grave ainda nas crianças dos 0 aos 3 anos dado que o atual sistema de proteção e cuidados não é público.

Assistimos ainda à afirmação de uma nova cidadania: a criança-cidadã em antítese à “separação das crianças do espaço público.” O respeito pela cidadania da criança revela-se em:

- inclusão social plena de todas as crianças: crianças de meios sócio-económicos mais vulneráveis, de culturas e origens diferentes; crianças de sexo, religião, raça diferentes; crianças com “necessidades educativas especiais,” crianças vítimas de abuso e maus-tratos, crianças de famílias vulneráveis;
- instituições respeitadoras do melhor interesse das crianças e da sua necessidade de participação nas decisões que lhes dizem respeito (de acordo com o seu nível etário);
- aceitação, reconhecimento e estímulo das amizades entre as crianças como um dado essencial das culturas infantis;
- cuidado e especial atenção às crianças que têm mais dificuldade em fazer amigos ou são vítimas de *bullying*;
- promoção de aprendizagens entre pares ou entre grupos heterogêneos;
- incentivo às formas próprias de as crianças “fazerem sentido” e de criarem as suas “teorias” sobre as coisas e sobre o mundo;
- autonomização das crianças e aceitação do *erro* como alavanca para o conhecimento;
- legitimação *das vozes das crianças* na participação na vida da cidade/*polis* como, por exemplo, os orçamentos participativos criança, os parlamentos de crianças, as suas sugestões para a organização das escolas, parques infantis ou outros espaços de ar livre, etc..

## Para uma Educação inscrita no Futuro

Ao terminar o presente trabalho ousei lançar um conjunto de propostas para enriquecer o discurso educacional dos tempos de hoje, um discurso alternativo ao da criança “no centro”:

- Propomos uma “ética e uma cultura do cuidado para a educação de infância”: um cuidado que fortalece os poderes pessoais, que capacita, que “empurra” para novos horizontes e possibilidades, que ajuda as crianças a construírem o seu projeto de vida em interação com outros – acredito na “educação de infância como uma ocupação ética”. (Vasconcelos, 2004)
- Ajudemos as crianças a terem um forte sentido de si próprias – que nenhuma criança cresça com “*nuvens de inferioridade nos seus céus mentais*,” como ouvi um educador americano afirmar. Que limpemos zelosamente essas nuvens, mas que o façamos *a tempo e com tempo*! Mas, simultaneamente, criemos condições para as crianças aprenderem a liberdade através de uma *liderança transformacional* e de uma *cidadania organizacional* (Alarcão, 2013). Este facto pressupõe trabalhar os direitos da criança dentro de uma comunidade de adultos responsáveis e de estruturas que sirvam as crianças: o seu processo implica organizações e lideranças que proporcionem um *serviço de educação e cuidados*, de iniciativa pública, solidária ou privada, mas claramente regulado e supervisionado pelas instituições estatais destinadas a esse efeito.
- Insistimos na educação da criança para o trabalho de grupo e para a cooperação. Acreditamos que deste modo de funcionar possam emergir, de forma praticamente automatizada, outras modalidades de trabalho mais coerentes com os tempos em que vivemos, contrapondo-as a uma cultura instalada de individualismo e de tradicional incapacidade de funcionar em equipas cooperativas. Este é o pressuposto do conceito de *agência relacional* anteriormente enunciado. Intuímos que a aprendizagem e experimentação - desde as primeiras idades - pode servir de contraponto à nossa forma imediata e interiorizada de funcionar, com os “vícios” correspondentes que limitam a nossa eficácia.
- Eduquemos a criança para ser solidária e não a criança solitária da redoma de Ana Vidigal: a criança que é “central” mas que não

tem que estar “no centro”; a criança que participa, que não desiste, mas que não tem tudo, não se instala, na consciência das “múltiplas identidades das crianças” – daí se falar em *cosmopolitismo* na infância -. Desafiemos as crianças (suas famílias, seus educadores...) a serem *cosmopolitas*, a construírem um *entre-lugar* (no sentido cultural que lhe é atribuído por Bahabha) nos seus contextos de vida e educação, um entre-lugar que crie hospitalidade e no qual floresçam interações positivas e solidariedades fecundas apesar das diferenças ou... por causa dessas diferenças.

- Ensinemos a criança a procurar uma atitude de *hospitalidade*, como acolhimento do outro, “despojamento de si própria para que o Outro possa ser acolhido na surpresa da sua originalidade e não dentro dos limites traçados pela nossa visão,” nas palavras de Carlos Antunes (20139, que continua: “Não há relação autêntica se não me torno permeável à perturbação que o outro, pelo facto de estar presente na minha vida (por entrar em minha casa), constitui” (pp. 11-12). Mais adiante Carlos Antunes afirma: “Somos movimento, somos fluir, somos alternância. Somos gente em acontecimento. Temos ainda que aprender uma suavidade no olhar sobre nós próprios e sobre os outros”. (p. 27)

Afirma um professor brasileiro de física teórica: *Repare, o que é bonito não é o que é simétrico, regular. É o que tem assimetria, pequenos defeitos:*” eduquemos as crianças para as assimetrias. Proponho, então, a imagem assimétrica da *Menina no (e o) Barco* de Picasso em contraponto à “criança no centro de Ana Vidigal”. Tantas as possibilidades de olhar para este quadro. Tão variados são os ângulos que nos propõe a menina e o barco!



Figura 2 - Imagem de Menina no (e o) Barco, de Pablo Picasso  
(Disponível em <http://tinyurl.com/pvvmajs>)

Daniel Bareboim o reconhecido maestro e fundador de uma orquestra que reúne os dois lados do conflito palestino-israelita, aborda a necessidade, aparentemente contraditória, de cooperação e interdependência para conseguir a plenitude da experiência individual:

Sempre que tocamos música, seja de câmara ou em orquestra, temos de fazer duas coisas muito importantes ao mesmo tempo. Uma é exprimir-nos – caso contrário não contribuimos para a experiência musical – e a outra é escutar os outros músicos, faceta indispensável para se fazer música. (...) A arte de tocar música é a arte de simultaneamente tocar e escutar, sendo que uma reforça a outra. Isto passa-se tanto a nível individual como colectivo: a execução é valorizada pela escuta e uma voz é valorizada pela outra. Esta qualidade dialógica, inerente à música, foi a principal razão que nos levou a fundar uma orquestra. (Barenboim, 2009, p. 70)

Deixo os leitores com a metáfora da orquestra em contraponto ao “Pequeno Lorde” de Ana Vidigal.

## Referências

- Alarcão, Madalena. (2013). In: Seminário do Conselho Nacional de Educação. Lisboa, 23/04/2013.
- Antunes, Carlos Maria. (2013). *Só o Pobre se faz Pão*. Lisboa: Paulinas.

- Archambault, R. D. (1964). *John Dewey on Education: Selected Writings*. Chicago: University of Chicago.
- Bahabha, Homi. (2006). Seminário na Fundação Gulbenkian, Lisboa, Outubro de 2006.
- Barenboim, Daniel. (2009). *Está Tudo Ligado: O poder da Música*. Lisboa: Bizâncio.
- Bredenkamp, Sue. e Cople, Susan. (1997). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight* (Revised Ed.). National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.
- Bruffee, Kennet. (1986). Social construction, language and the authority of knowledge: A bibliographic essay. *College English*, 48(8), 773-790.
- Bruner, Jerome. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chung, Shunah, & Walsh, Daniel. J. (2000). Unpacking “child-centeredness”: A history of meanings. *Journal of Curriculum Studies*, 32, 215-234.
- Denzin, Norman. K. (1989). *Interpretive Biography*. Newbury Park: Sage.
- Edwards, Anne. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research* 43, 168-182.
- Fernandéz, James W. (1986). The argument of images and the experience of returning to the whole. In V. W. Turner & E. M. Bruner (Ed.). *The Anthropology of Experience* (pp. 159-187). Urbana and Chicago: The University of Illinois Press.
- Ferreira, Manuela. (2004). “A Gente Gosta é de Brincar com os outros Meninos”: *Relações sociais entre crianças num jardim de infância* (pp. 415-416). Porto: Afrontamento.
- Frazão Correia, José. (2014). *Entre-tanto*. Lisboa: Paulinas.
- Froebel, Frederich. (1989). *The Education of Man*. (W. Hailmann, Trad.). New York: D. Appleton and Co.
- Hailman, William Nicholas. (1879). Adaptation of Froebel’s system of education to American institutions. *Journal of Proceedings and Addresses of the National Educational Association*, 12, 141-149.

- Konkola, Robert. (2001). Developmental process and inter-ethnic and boundary-zones activity. In: T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Eds). *Between School and Work: New perspectives on transfer and border crossing*. Oxford: Pergamon.
- Lévinas, Emanuel. (1982). *Ética e Infinito*. Lisboa: Edições 70. RORTY, R. (1989). *Contingency, Irony, and Solidarity*. Cambridge: University Press.
- Pinto, Manuel. (1997). A Infância como Construção Social. In M. Pinto e M.J. Sarmiento (org.). *As Crianças: Contextos e identidades*. Braga: Universidade do Minho (Centro de Estudos da Criança).
- Rorty, Richard. (1989). *Contingency, irony and solidarity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Strenger, Carlo. (2011/2012). *O Medo da Insignificância: Como dar sentido às nossas vidas no século XXI* (The Fear of Insignificance: Searching for Meaning in the Twenty First Century). Lisboa: Lua de Papel.
- Tomás, Catarina (2011). *Há Muitos Mundos no Mundo: Cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Porto: Afrontamento.
- Tzuo, Pei Wen, Yang, Chien Hui, & Wright, Susan Kay. (2011). Child centered education: Incorporating reconceptualism and poststructuralism. *Educational Research and Reviews*, Vol 5(8), 554-559.
- United Nations. (1989). *International Convention of Children's Rights*. New York: United Nations.
- Vasconcelos, Teresa, & Walsh, Daniel. (2001). Conversations around the Large Table: Building community in a Portuguese public kindergarten. *Early Education and Development*, 12(4), 499-522.
- Vasconcelos, Teresa. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande: Prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, Teresa. (2004). A Educação de Infância é uma ocupação ética. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 38, 2-3, 109-126.
- Vasconcelos, Teresa. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto.
- Walsh, Daniel. (2013). *Comunicação Pessoal*.
- Wenger, Etienne. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wood, David, Bruner, Jerome, & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

## Escolhas políticas e ideológicas na educação infantil: efeitos na França e no Brasil

Silvia Valentim<sup>1</sup>

**Resumo:** As medidas políticas voltadas para a educação infantil, na França e no Brasil, garantem que a creche seja um espaço de direito da criança? Esse artigo tenta responder a essa questão à partir da vivência das crianças e dos profissionais nesses dois países. Nossa pesquisa de doutoramento engloba o estudo dos modos de gestão e organização da educação infantil. Nossas observações apontam a complexidade da vivência de crianças e adultos quando a creche é considerada somente a partir de critérios econômicos de racionalização e de produtividade. As transformações ocorridas nos dois países nos últimos anos, embora não sejam comparadas nesse trabalho, apontam uma visão hegemônica quanto à utilidade da creche na sociedade. O desenvolvimento do setor privado e a lógica financeira como fator de justificação da creche enquanto instituição de educação infantil nos questionam sobre o valor da criança cidadã e seu direito à educação. A metodologia etnográfica desenvolvida nesse estudo, por sua vez, nos permite uma proximidade que auxilia na compreensão dos desdobramentos políticos em ação nas creches.

**Palavras-chave:** creche, política, educação infantil, profissionais

O objetivo desse artigo, oriundo de uma tese de doutoramento, é discutir questões políticas na área da Educação Infantil, precisamente em creches (instituição de crianças de zero a três anos) na França e no Brasil.

O objetivo do trabalho é: compreender, através do campo da Geografia da infância e da Análise Institucional, como se constroem as lógicas contemporâneas de investimento, os efeitos produzidos por elas na Educação Infantil e como os profissionais do setor vivenciam as repercussões nas instituições. Para isso, adotamos uma metodologia etnográfica (Weber, 2009; Lopes; Vasconcellos, 2006), buscando resgatar o contexto histórico-cultural, a fim de abordar a vivência (Jerebtsov, 2014) dos profissionais e das crianças nos dois países.

Nossa escolha se fez no sentido oposto de uma dicotomia que separa teoria e prática, sujeito e objeto (Copans, 2010). Tentamos, através de uma abordagem do microssocial, apreender a institucionalização da Educação

---

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense (Brasil) e Universidade de Cergy-Pontoise (França). E-mail: [silvia.valentim@gmail.com](mailto:silvia.valentim@gmail.com)

Infantil (Lourau, 1970; Monceau, 2012) como uma das etapas da educação básica<sup>2</sup>.

Apresentaremos momentos do processo de institucionalização da Educação Infantil na França e no Brasil, reconhecendo a creche como organização de atendimento de crianças pequenas. Em seguida, debateremos as reformas dessa etapa da educação em termos de gastos e aumento da oferta de vagas em relação à França, e a inclusão no sistema de educação de base no Brasil.

### Considerações iniciais

Para apreender as questões envolvendo lógicas contemporâneas de investimento e os efeitos produzidos por elas nas vivências dos profissionais e crianças da área da Educação Infantil, apresentaremos algumas pesquisas que, nos séculos XX e XXI, vêm debatendo as especificidades do trabalho educativo em creches francesas e brasileiras e as características históricas, políticas e econômicas que as atravessam.

Na Europa, há recomendações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com relação à gestão otimizada das estruturas e também do bem-estar, do desenvolvimento e das aprendizagens precoces, mas questiona-se quanto a operacionalidade de tais propostas (OCDE, 2007). Os debates em torno do bem-estar das crianças e da organização da vida familiar e profissional mobilizam energias de profissionais, pesquisadores e personalidades políticas<sup>3</sup>. Porém, as divergências causadas pelas diferentes definições da noção de “bem-estar da criança” revelam a percepção que cada grupo/sociedade possui da infância e demonstram como algumas percepções estão cada vez mais influenciadas por princípios neoliberais, num mundo cada vez mais concorrente e instável. Outra noção próxima do bem-estar é a noção de qualidade (Dahlberg; Moss & Pence, 2012). Essas duas noções fazem parte do vocabulário do setor e se impõem como uma forma de linguagem universal e consensual que não considera singularidades.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/1996 marca uma etapa importante na volta do processo democrático

---

<sup>2</sup> Adotamos essa expressão para as duas realidades porque no Brasil a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e depende do Ministério da Educação (MEC). Na França, as creches dependem das diretivas do Ministério do Trabalho, da Solidariedade e da Função Pública.

<sup>3</sup> *Bien-Être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs*, Actes du colloque organisé les 10 et 11 octobre 2011, à Paris, par la Direction de la recherche des études, de l'évaluation et des statistiques et le Centre d'analyse stratégique.



no Brasil, pois considera como um direito a educação das crianças de zero a seis anos. Ao mesmo tempo, ela revela divergências profundas ligadas à educação da população pobre e, sobretudo, à educação infantil, considerada como um sub-objeto (Rosemberg, 2010).

Como já anunciado, consideramos o campo da Educação Infantil como uma Instituição, pois ela se inscreve em um processo dinâmico no qual todos os atores interagem, misturando-se ao embate das relações de poder, afetos e posições diferentes, e está integrada a um sistema institucional complexo (Lourau, 1970), no qual muitas vezes não percebemos os interesses das crianças. A Educação Infantil é pensada como uma condição de desenvolvimento urbano e rural e como elemento de infraestrutura econômica e social das comunidades locais vigorosas e prósperas (Dahlberg, Moss & Pence, 2012). Nesse sentido, considerar a vivência dos profissionais e das crianças nos parece primordial, pois é no cotidiano das práticas nas creches que podemos observar como esse processo institucional se materializa.

O conceito de vivência, a partir da perspectiva histórico-cultural de Vygotski, parece-nos essencial para a compreensão das reformas e movimentos institucionais na Educação Infantil, na medida em que são considerados instrumentos culturais: “A vivência somente é possível com ajuda de instrumentos culturais; Os instrumentos culturais são órgãos funcionais da vivência” (Jerebtsov, 2014) tais como as interações (diálogos), trocas com o meio social, com os próximos, pais, irmãos, *pedagogos, psicólogos, etc.*

A vivência está relacionada à dinâmica social e interpessoal. Nesse sentido, a visão do trabalho feito com a criança e a compreensão do ambiente institucional, bem como o conhecimento e o entendimento dos caminhos sócio-históricos, nos informam da ideologia que guia a prática profissional, efetivando, assim, a construção de uma visão da criança e do trabalho desenvolvido com ela.

As contribuições da geografia da infância, no reconhecimento da “criança enquanto ser sociocultural, histórico” (Lopes, 2009) que ocupa territórios constituem para nós uma referência importante, na medida em que o que nos interessa é a relação humana nesses diferentes espaços. Lopes (2009) evoca a noção de espaço vivido, desenvolvida por Armand Fremont (1976), para destacar o elo afetivo e singular que as pessoas mantêm em suas relações com o espaço. É nessa relação com o espaço que se encontra o sentido da prática educativa.

## Produção sócio histórica do campo da educação infantil

Os postulados de Fröebel (1752-1852) para a criação e organização dos *kindergärten* (jardins de infância) influenciaram de maneira decisiva o acolhimento de crianças nas instituições europeias. Diversos princípios sistematizados nesse período traçaram e perpetuaram, até a atualidade, as rotinas e o cotidiano da Educação Infantil em diversas partes do mundo.

Tanto no Brasil quanto na França, as transformações do olhar voltado à criança modificaram as práticas destinadas a ela. As contribuições do historiador Philippe Ariès (1973) mostram-nos que a infância é uma construção social e configurou-se no decorrer da história ocidental. Seus trabalhos influenciaram o desenvolvimento de estudos sobre as crianças e a infância; em particular, contribuíram para o campo de Estudos da Infância.

Portanto, sabemos que as práticas profissionais em creches são anteriores e foram influenciadas pela puericultura (Boltanski, 1969). Essa característica do trabalho, realizado majoritariamente por mulheres, repercute no reconhecimento e na valorização desse campo, tanto na esfera pública como na privada. Tudo isso se desdobrou numa política de atendimento, que tem na assistência e na filantropia seus sustentáculos.

No Brasil, as influências europeias não demoraram a chegar e singularizaram caminhos específicos, mas que tinham por base o mesmo princípio.

A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social. O Estado não deveria gerir diretamente as instituições, repassando recursos para as entidades. (Kuhlmann Jr., 2000, p. 6, grifos no original)

Ou, tal como aparece nas palavras de Merisse (1997, p. 43), tem-se ainda que “no que diz respeito às creches (...) o serviço oferecido era visto como um benefício ou uma concessão trabalhista para a mulher trabalhadora, não como um direito do trabalhador em geral, ou mesmo um direito da criança”.

A proximidade entre as duas situações leva-nos a pensar que a construção da infância no mundo, apesar de apresentar diferenças, possui ao mesmo tempo semelhanças, como o reconhecimento institucional para que as crianças possam existir e assumir seu papel na sociedade. Se, para Ariès (1973), a infância e os modelos de atendimento são uma invenção europeia, podemos afirmar que sua difusão para outras regiões do mundo consolida um modelo de atendimento como hegemônico.

É importante lembrar que as primeiras instituições para crianças pequenas foram criadas para meninos e meninas a partir de quatro anos, antes dessa idade, a ideia admitida era de que crianças deveriam estar sob os cuidados da mãe. A indústria também tentou se aproveitar das vantagens das creches para aumentar a produtividade. A falta de mão de obra levou as fábricas, expansão no século XIX a criarem creches e quartos de amamentação próximos.

No Brasil, esse também era um preceito presente. Porém, como afirma Kuhlmann Jr. (2000, p. 9), a “[...] legislação trabalhista, que desde 1932 previa creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, foi como letra morta”. O autor relata ainda as críticas formuladas à especulação por parte da indústria:

Palmeira perguntava-se: como podiam os empresários, os políticos e os governantes que demitiam e perseguiram os operários, os “algozes do pai, serem protetores do filho”? (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8)

## **Debates atuais**

Na França, hoje, vivenciamos, um aumento considerável de instituições chamadas “empresas de creche”<sup>4</sup>, nessas os pais são clientes e avaliadores. Como os pais são assalariados das empresas que compram e dispõem da creche como um serviço, o ponto de vista deles no momento da avaliação é primordial, pois determina os rumos do contrato com a empresa gestora. A creche representa uma garantia para o empregador, pois, diante da dificuldade de encontrar vagas para os filhos, beneficiar-se de uma creche na empresa afeta a dedicação do empregado, pois deixar o trabalho implica abrir mão de uma vaga na creche. A creche participa, assim, do processo de fidelização do empregado.<sup>5</sup>

Pudemos observar a complexidade dessa vivência no dia a dia: os pais não questionam o trabalho feito na creche quando há um desacordo e, por várias vezes, vimos o discurso mudar diante da diretora da creche, pois os pais não querem ter problemas ou serem identificados como perturbadores da colaboração creche-empresa (*Notas de campo, maio 2014*).

---

<sup>4</sup> Empresas de creches são empresas especializadas na gestão de creches. As creches podem pertencer aos municípios – trata-se, assim, de uma delegação de serviço público. Pode-se também, tratar-se de serviço de gestão de creches de empresas, que, como o nome indica, são aquelas que foram criadas por empresas em benefício dos empregados.

<sup>5</sup> Segundo a responsável por uma empresa de creche em Paris, trata-se de fidelizar o empregado, principalmente os jovens pais de família que têm dificuldades de encontrar vagas em creches.

Identifica-se, assim, como a creche está atravessada por lutas, revelando sua condição de território de infância (Lopes & Vasconcellos, 2006) com concepções que se situam entre ser um local de direito para as crianças, um espaço para as necessidades da família e *lócus* para a economia.

Em 2013, nossa pesquisa em uma cidade brasileira do Estado de São Paulo com cerca de 600 mil habitantes mostrou-nos como a questão da democratização do acesso à creche está atravessada por tensões políticas e ideológicas que impedem de pensar a creche como espaço educativo de direito da criança.

No primeiro dia de trabalho na cidade (...), um primeiro contato foi estabelecido com a secretaria de educação. (...) a chefe de divisão da Educação Infantil nos apresentasse os diferentes projetos do novo prefeito, que visa aumentar o número de vagas nas creches e criar novas vagas. O objetivo principal da prefeitura é, segundo ela, universalizar a oferta de vagas pra que toda criança da cidade tenha uma vaga garantida na creche. (*Notas de campo, julho 2013*)<sup>6</sup>

Vale ressaltar que a nova equipe da prefeitura só tinha seis meses de gestão em julho de 2013.

A fim de alcançar o objetivo de universalização da oferta de vagas, a subsecretária nos apresentou o projeto “Mãe trabalhadora”:

Chamou nossa atenção um projeto intitulado “mãe trabalhadora”. Esse projeto consiste na criação de vagas em creches para as mães que trabalham nos bairros ricos que não possuem creches<sup>7</sup>, mas somente escolas (berçários) particulares, pois estes se encontram geralmente próximos aos ricos condomínios fechados, onde trabalha boa parte das empregadas domésticas da cidade. Para isso, a prefeitura organiza licitações<sup>8</sup> entre as escolas interessadas em receber crianças de “mães trabalhadoras”. Segundo a chefe de divisão, a prefeitura optaria pela creche que propusesse o preço mais vantajoso e a prefeitura pagaria as mensalidades para a família. (*Notas de campo, julho 2013*)

Esse exemplo é representativo das novas formas de gestão da ação pública presentes no Brasil. A prefeitura, para concretizar seus objetivos numéricos de criação de vagas para a Educação Infantil, adota projetos inovadores. Como serão avaliados os projetos das escolas particulares? Somente

<sup>6</sup> No Brasil, foram quatro meses de observação (entre 2013-2014).

<sup>7</sup> Pois as creches continuam a ser vistas como estruturas de atendimento de crianças pobres.

<sup>8</sup> Esse procedimento já é muito comum no setor e agora se estende para a compra do “serviço educativo” que a prefeitura não pode oferecer.

o preço vantajoso será considerado? E como pensar a creche como território educativo de direito da criança? O preço corresponde a um critério econômico com o princípio de que o serviço pago traz mais garantias do que o serviço público gratuito. O pagamento de uma mensalidade, muitas vezes maior do que o salário mínimo do trabalhador brasileiro, atesta objetivos mais políticos do que ideológicos, ligados ao acesso à educação de base como propõe a tardia *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*, de 1996? O próprio nome do projeto atesta a visão reducionista e tradicional da família, em que o cuidado da criança seria somente da responsabilidade da mãe trabalhadora.

Na França, em 2004, a chegada da lógica mercantil<sup>9</sup>, por meio do processo de licitação na gestão das creches, demonstra também essas tensões. As empresas privadas passaram a se candidatar para gerir creches administradas por municípios ou por associações sem fins lucrativos. Essa mudança levou o setor a repensar suas atividades e formas de administração. O alto custo das instalações das creches e as dificuldades financeiras dos municípios (consequência, na maioria dos casos, do processo de descentralização começado nos anos de 1980, que deu autonomia aos municípios e às regiões) levaram o setor a buscar nessa nova alternativa uma forma de reduzir custos (Daune-Richard, Odena & Petrella, 2008).

Observamos que os modelos de gestão usados nessas Delegações de Serviço Público (DSP) são diferentes dos praticados pelas associações sem fins lucrativos, diferença responsável por diversas perturbações no setor (Palmato-Guillemain & Dujarier, 2010). As creches, motivadas pelo lucro, tanto em termos de rendimento financeiro como em capacidade de acolhimento, utilizam técnicas de *management* e contratos das famílias e dos profissionais, que diferem das ações de priorização do acesso à educação.

O rápido crescimento dessas empresas de creches despertou nossa curiosidade pela vivência dos profissionais que nelas atuam, principalmente a dos educadores, que assumem cargos de responsabilidade administrativa e se queixam por não poderem acompanhar o trabalho educativo de equipes cada vez menos qualificadas.

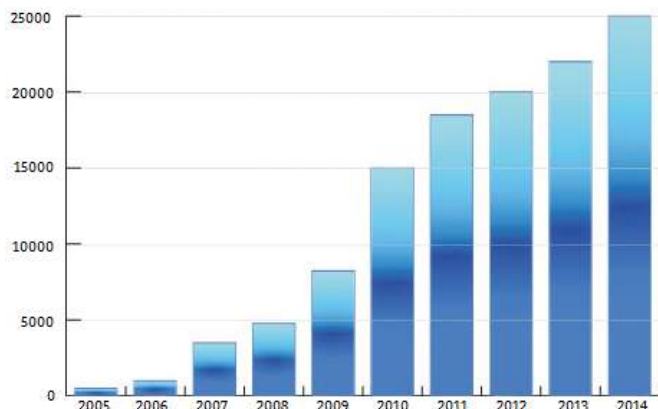
O mercado e a concorrência passam a ser vistos como a única maneira de explicar a atividade humana, o que destrói progressivamente as poucas garantias ofertadas aos desfavorecidos, cujo número não para de aumentar (Chauvière, 2010).

O gráfico abaixo mostra como o número de vagas em creches geridas por empresas tem aumentado nos últimos dez anos na França.

---

<sup>9</sup> A lógica mercantil introduz no setor os aspectos comerciais e lucrativos de um serviço até então público. Mas essa introdução se intensificou a partir das recomendações da OCDE. A nova forma de faturamento (PSU) controla a presença das crianças, que se organiza em função dos horários de trabalho dos pais.

Gráfico 1 - Evolução do número de vagas criadas pelas empresas de creches desde 2005



Fonte: <http://www.ff-entreprises-creches.com/chiffres.html>

Mas esse crescimento não foi acompanhado de uma melhor qualificação dos profissionais, que associado a lotação das creches e a criação da Prestação de Serviço Único (PSU<sup>10</sup>) levaram intelectuais e profissionais às ruas para protestar contra as medidas do governo francês.

Em 2010, o psicólogo Patrick Ben Soussan publica o *“Livre noir de la petite enfance”*<sup>11</sup>, com profissionais e pesquisadores que denunciam as condições de acolhimento nas creches francesas.

São 11h. No espaço dos grandes (crianças de 2 a 3 anos), observo a educadora Sandra ler histórias para um grupo de crianças. Seis crianças a escutam ativamente, enquanto as outras começam a se preparar para o almoço. Sandra foi bruscamente interrompida na sua leitura ao ouvir umas das crianças chorar na frente da porta que separa os dois espaços. Sandra não intervém imediatamente. Vendo que a menina chamada Leila não para de chorar e bater na porta, Sandra se levanta e se dirige a ela. Leila chora ainda mais forte ao ver a educadora se aproximar. Junto da criança e com uma voz bem calma, Sandra lhe diz: – Você sabe que hoje você não pode comer nesse serviço; hoje, a Camille está aqui, é o lugar dela. Sinto muito. Vem escutar a história. (*Notas de campo, França, abril/2014*)

<sup>10</sup> Prestação de serviço único (PSU): forma de cobrança que permite que as famílias paguem a creche em função das horas de presença da criança.

<sup>11</sup> “Livro Negro da Educação Infantil”

Esse exemplo ilustra como os profissionais e as crianças vivenciam a aplicação tarifária ligada a lotação das creches. A pequena Leila não tem vaga para um período integral<sup>12</sup>; ela deve adaptar-se ao número de crianças presentes e integrar um novo grupo na hora do almoço. O que a faz chorar é que durante alguns dias ela substituiu Camille e pôde almoçar às 11h junto com o primeiro grupo. Mas quando Camille voltou, Leila substituiu outra criança, que almoçava às 12h, no segundo grupo. A equipe organiza o almoço dessa forma porque as salas são pequenas e um grupo reduzido permite criar um ambiente mais calmo para a refeição. A formação do grupo se faz em função da hora da chegada da criança na creche e de acordo com suas necessidades de repouso durante a tarde. Uma criança que demonstra sinais de fadiga por volta do meio dia fará sua refeição com o primeiro grupo. A situação da Leila é diferente, pois ela não pertence de forma habitual a nenhum grupo, salvo o dia em que está prevista na creche, ou seja, dois dias na semana.

Relatórios financiados pela CAF<sup>13</sup> demonstram como essa questão é delicada e destacam as desigualdades regionais na gestão dos modos de acolhimento (em estruturas coletivas ou individuais). O Estado francês, diante das recomendações e anotações de conduta feitas pela comunidade europeia, foi obrigado a responder à demanda da população. A diferenciação observada, diante do “preço por criança”, revela o “atendimento qualitativo por região ou classe social, que oferta, para alguns, a qualidade e, para outros, uma quantidade consoladora” (Faria, 2009, p. 57).

Apesar de todas essas tensões, a França é comumente apresentada como um exemplo na área das políticas familiares, devido ao investimento de recursos (Thevenon, 2011), seja na criação de creches<sup>14</sup> ou na ajuda às famílias.

No Brasil, onde a colaboração com o setor filantrópico é muito presente, a LDB nº. 9.394/1996 exige que essas colaborações sejam institucionalizadas. Nossa pesquisa aponta desigualdades e disparidade com relação à lei entre os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, a formação dos profissionais é um exemplo relevante.

---

<sup>12</sup> Leila tem uma vaga de atendimento de dois dias, mas, quando outra criança se ausenta, ela pode ir à creche. Muitas vezes, sua família é advertida no dia mesmo.

<sup>13</sup> CAF: *Caisse d'Allocations Familiales* – organismo de gestão das ajudas financeiras destinadas às famílias.

<sup>14</sup> Isso em razão de o Estado continuar sendo o maior financiador através da CAF (*Caisse d'allocations familiales*), organismo responsável pela distribuição das verbas às famílias, aos municípios e às empresas.

## Desqualificação profissional

Na França, os profissionais que têm nível superior são os educadores e as puericultoras. Embora a profissão de educador exista desde 1973, a legitimidade do educador sofre com a falta de identidade. Em creches da cidade de Paris, pude observar a presença de uma única educadora para 17 auxiliares e mais de 90 crianças, cujo papel era supervisionar o trabalho das auxiliares. Essa configuração é fonte de vários problemas. Nessa creche, a educadora, de apenas 23 anos, tinha dificuldade em fazer o seu trabalho, as auxiliares lhe faziam frente, pois já trabalhavam lá há vários anos.

A falta de educadores é uma realidade na região de Paris, o que leva várias estruturas a empregar pessoas sem diplomas e formação. Algumas diretoras, muitas, educadoras, dizem preferir a presença de um adulto junto às crianças e abrir mão de atividades educativas: *“a urgência é garantir a segurança”*, ou seja, a guarda, em detrimento do acompanhamento educativo.

Mas é a publicação do decreto n.º 2010-613 de 7 de junho de 2010 relativo aos estabelecimentos de Educação Infantil que põe em risco, aos olhos dos profissionais da área, a qualidade de acolhimento das crianças de zero a três anos, pois se trata de impulsionar formas alternativas de estruturas (Moisset, 2013), revendo por baixo as exigências em termos de qualificação e supervisão (como é o caso de microcreches ou agrupamentos de assistentes maternas).

No Brasil, a LDB impõe a presença de profissionais da educação em todas as creches, mas essa obrigação varia de um Estado para outro e depende do nível de instrução dos profissionais do território. *A formação exigida dos profissionais é de nível superior, em curso de licenciatura, em universidades e instituições superiores de educação* (Nunes, Corsino & Didonet, 2011, p. 34), mas o magistério<sup>15</sup> ainda é aceito em regiões do Brasil onde os profissionais não possuem nível superior.

Vale ressaltar que as creches brasileiras atendem crianças de até cinco anos e que as creches francesas, de até três anos<sup>16</sup>. É importante considerar essa diferença etária, pois ela determina exigências na qualificação dos profissionais. A universalidade das escolas maternas francesas (que atendem crianças de 3 a 5 anos) garante, desde 2010 com a reforma da masterização, que os profissionais (sobretudo os professores) da Educação Infantil tenham um nível de formação superior ou equivalente ao Máster<sup>17</sup>. A diferenciação do nível de estudo em função da idade das crianças expressa a compreensão das necessidades de formação da criança de menos de três

<sup>15</sup> Formação docente de nível secundário.

<sup>16</sup> Isto é na prática, pois em seguida a maioria das crianças vai à escola.

<sup>17</sup> Segundo o acordo de Boulogne.



anos. Quanto menor a criança, menos o profissional é qualificado. O número reduzido de pesquisa junto a essa população, tanto na França como no Brasil, comprova a visão redutora do trabalho com essas crianças

Essa visão redutora influencia ativamente a interiorização que os profissionais fazem de suas ações, como mostra essa observação em uma creche do Estado de São Paulo.

Estava na “sala de aula”<sup>18</sup> da creche junto com as crianças de 5 anos, pois os bebês estavam dormindo. Cinco crianças pintavam um molde em forma de vulcão que iria servir num projeto da classe sobre os dinossauros. A professora estava com um grupo de crianças enquanto o “agente educador”, um jovem de mais ou menos 25 anos, cuidava de outro grupo. Esse jovem trabalha há pouco tempo na creche: ele passou no concurso de “agente educador” e o papel dele é auxiliar e substituir a professora, pois ela, a partir do próximo ano, vai trabalhar somente no período da manhã. Essa é a nova orientação da administração. Observo, então, as trocas entre o agente educador e as crianças. As crianças se referem a ele chamando-o de “professor”, enquanto a professora é chamada de “tia”. Após certo tempo de observação, a professora se aproxima de mim para me explicar o trabalho que ela realiza com as crianças. Nós trocamos algumas informações e, em seguida, pergunto-lhe sobre o trabalho do agente educador. Como este passa por nós, a professora o interpela e me diz: – Esse rapaz é engenheiro, fala até francês, eu já falei para ele ir trabalhar em outro lugar e não ficar perdendo tempo aqui na creche. *(notas de campo, Brasil/2013)*

O agente educador é um profissional novo nas creches da cidade em questão, ele precisou comprovar um nível de ensino médio para fazer o concurso. Nada especifica que o trabalho será em creche, estruturas esportivas ou de recreação. É um concurso destinado à área da infância. A nova administração da cidade, no momento da pesquisa, previa que, esse profissional tendo recebido trinta horas de formação sobre o trabalho em creche, substituiria os professores durante meio período, pois, como nos disse a subsecretária responsável pela Educação Infantil: - *A creche não é escola! Por que a criança que vem para a creche precisa ter aulas o dia inteiro? As outras só vão à escola meio período!*

Nessa situação, é possível perceber a maneira como a professora se posiciona diante de um homem que trabalha em creche. Seu conselho de que ele deixe a creche, por ser superqualificado, sugere também que o trabalho feito não é suficientemente nobre para que um homem o faça. Ela destaca,

---

<sup>18</sup> Entre aspas, descrevo a maneira como se diz no estabelecimento.

assim, sua vivência e sua compreensão do exercício profissional? A creche seria um território feminino? As reformas políticas do setor raramente destacam essa característica da Educação Infantil. Segundo Lonrenzi-Cioldi, (1998, p. 105) não é raro que os coletivos de mulheres interiorizem os estereótipos do trabalho que lhes são destinados. Existe um risco de subestimação da atividade – trata-se de um fenômeno característico de grupos oprimidos, como os povos colonizados.

## Considerações finais

A creche, como território da infância (Lopes & Vasconcellos, 2006) nos dois países envolvidos na pesquisa, apresenta-se como palco de disputas entre diferentes setores da sociedade. A infância aparece como um território de investimento (Lopes, 2009), de assegurar o futuro, mas também a produtividade do presente (junto dos pais), garantindo uma mão de obra fiel e conciliadora junto do empregador (Valentim, 2011). As vivências dos profissionais e das crianças nos dois países, embora ancoradas em realidades diferentes, comprovam as dificuldades de pensar a creche como um território de direito da criança.

As novas formas de gestão, visando conciliar imperativos políticos, econômicos e educativos, mostram-se contraditórias e muito limitadas. A falta de qualificação profissional específica para o trabalho em creche faz com que a realidade cotidiana, tanto das crianças como dos adultos, escape de toda forma de compreensão da creche como espaço de vivência social. A instituição passa a ser, assim, um não-saber (Lourau, 1970), na medida em que a complexidade das influências (políticas, econômicas e sociais) impede que a vivência participe de maneira ativa da construção de uma realidade transformadora que garanta a creche como espaço de direito para a criança.

## Referências

- Ariès, Philippe. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris: Editions du Seuil.
- Ben Soussan, Patrick. (2010). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance*. Toulouse: ERES.
- Boltanski, Luc. (1969). Prime éducation et morale de classe, in *Cahiers du centre de sociologie européenne*. 1984, Dijon-Quetigny: EHESS.

- Brasil. Lei n.º 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)
- Copans, Jean. (2010). *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie: Domaines et approches*. Paris: Armand Colin.
- Dahlberg, Gunilla, Moss, Peter, & Pence, Alan. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance, les langages de l'évaluation*. Paris: Erès.
- Daune-Richard, Anne-Marie, Odena, Sophie, & Petrella, Françoise. (2008). L'engagement des entreprises dans l'accueil des jeunes enfants. De nombreux enjeux et des partenariats public-privé complexes. *Recherches et Prévisions*, 92, 61-71. doi: 10.3406/caf.2008.2370
- Décret N.º 2010-613 du 7 juin 2010. Relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans. Disponível em <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000022318092&dateTexte=&categorieLien=id>
- Faria, Mabel. (2009). Infância e educação no Brasil nascente, In Vasconcellos, Vera, Maria, Ramos (Eds). *Educação da infância: história e política* (2ª edição, pp. 43-59). Niterói: Editora da UFF.
- Fremont, Armand. (1976). *La région, espace vécu*. Paris: Flammarion.
- Jerebtsov, Serguel. (2014). Gomel - a cidade de L.S. Vigotski. Pesquisas científicas contemporâneas sobre instrução no âmbito da teoria histórico-cultural de L.S. Vigotski. In *Anais do primeiro VERESK, cadernos acadêmicos internacionais estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski*. Brasília: UNICEUB.
- Kuhlmann Jr, Moysés. (2000). Histórias da Educação Infantil brasileira. *Revista brasileira de Educação*, Mai/Jun/Jul/Ago, 14, 5-18.
- Lonrenzi-Cioldi, Fabio. (1998). « Sexe genre et androgynie, quel concepts pour penser l'éducation ? In De Mosconni N. (Eds) *Egalité des sexes en éducation et formation* (pp. 100-107). Paris: PUF.
- Lopes, Jader Janer Moreira, & Vasconcellos, Tânia de. (2006). Geografia da infância: Territorialidades infantis. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 103-127.
- Lopes, Jader Janer Moreira. (2009). Grumetes, pagens, órfãs do rei... e outras crianças migrantes. In Vasconcellos, Vera, Maria, Ramos, (Eds). *Edu-*

- cação da infância: história e política* (2.<sup>a</sup> edição, pp. 23-42). Niterói: Editora da UFF.
- Lourau, René. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris: De Minuit.
- Merisse, Antonio. (1997). Origens das instituições de atendimento à criança: o caso das creches. In Merisse, Antonio & al. *Lugares da infância: reflexões sobre a história da criança na fábrica, creche e orfanato* (pp. 25-51). São Paulo: Arte & Ciência.
- Moisset, Pierre. (2013). Quel espace pour penser la qualité et la participation dans l'accueil de la petite enfance en France ? In, Rayna, Sylvie & Bouve, Catherine. *Petite enfance et participation, une approche démocratique de l'accueil* (pp. 51-77). Paris: Erès.
- Monceau, Gilles. (2012). *L'analyse institutionnelle des pratiques Une socio-clinique des tourments institutionnels au Brésil et en France*. Paris: L'Harmattan.
- Nunes, Maria, Fernanda, Rezende, Corsino, Patricia, & Didonet, Vital. (2011), *Educação infantil no Brasil, primeira etapa da educação básica*. Brasília: UNESCO, Ministério de Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa.
- OCDE. (2007). *Petite enfance, grands défis II: Éducation et structures d'accueil*. Paris: OCDE.
- Palmato-Guillemain, Martine, & Dujarier, Marie-Anne. (2010). Privatisation des crèches: quelles transformations du travail et de la compétence? *Travailler*, 23, 137-149.
- Rosemberg, Fulvia. (2010). Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance au Brésil. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 53, 119-128.
- Thevenon, Olivier. (2011). Pourquoi réformer la politique d'accueil de la petite enfance en France ? Comparaison avec les politiques d'autres pays de l'Ocde. *Revue d'Economie Politique*, 121, 667-712.
- Valentim, Silvia. (2011). Entreprise de crèches, nouvelle forme de gestion, nouvelle manière de penser la prise en charge éducative du jeune enfant ? *Master 2, Recherche*. Non publié. Université Paris 8, Saint Denis.
- Weber, Florence. (2009). *Le travail à-côté. Une ethnographie des perceptions*, Nouvelle édition revue et argumenté. Paris: EHESS.

## A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças

Kátia Adair Agostinho<sup>1</sup>  
Patrícia de Moraes Lima<sup>2</sup>

**Resumo:** A docência é constituída de relações humanas. É a compreensão da relação educativa como uma relação social que tem nos permitido pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica. Na Educação Infantil, trata-se de crianças de 0 a 6 anos e suas professoras, num trabalho interativo em que adultos e crianças, com suas determinações sociais-históricas específicas, circunscrevem a própria natureza do trabalho docente. No texto trataremos sobre as especificidades da docência nesta etapa educacional, enfatizando o exercício de aproximação às crianças aos seus modos próprios geracionais de *ser e estar* nas instituições, e nas ferramentas da ação pedagógica: observação e registro e seus contornos sobre a permanência da constituição da docência na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** docência, educação infantil, criança

O reconhecimento da especificidade da docência na Educação Infantil tem nos levado cada vez mais a enfrentar o desafio de nos aproximarmos das crianças que a frequentam, atentas ao fato de que pouco sabemos sobre as mesmas. A docência “compreendida como trabalho interativo, *sobre e com o outro*” (Tardif & Lessard, 2008, p. 11) é constituída de relações humanas, na qual, as pessoas envolvidas, adultos, jovens e crianças, possuem determinações socio-históricas específicas que circunscrevem a própria natureza do trabalho docente. É precisamente a compreensão da relação educativa como uma relação social que tem nos permitido pensar o lugar que a criança ocupa na prática pedagógica. No caso da Educação Infantil, trata-se de crianças de 0 a 6 anos<sup>3</sup> e suas professoras<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina-Área Educação Infantil. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância – NUPEIN/UFSC. E-mail: katia.ufsc@gmail.com

<sup>2</sup> Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos sobre as Violências – NUVIC/ UFSC. E-mail: patricia.demoraeslima@gmail.com

<sup>3</sup> O corte etário respeita o fato de encontrarmos crianças de 6 anos em creches e pré-escolas da Rede.

<sup>4</sup> Essa docência na Educação Infantil, na experiência da Rede em que desenvolvemos os estágios e para além dela, majoritariamente, encontra-se exercida por mulheres, por isso optamos em usar o feminino. Vale ainda ressaltar, que ao falarmos das professoras na Educação Infantil, temos que considerar que a docência compartilhada tece desafios

O texto aqui apresentado propõe refletir sobre as questões que contornam a constituição da docência na Educação Infantil e resulta das experiências que tivemos como professoras supervisoras de estágio junto à formação de professores no Curso de Pedagogia de uma universidade brasileira. As reflexões aqui apresentadas são oriundas das vivências acumuladas junto a Rede Municipal de Educação onde são realizados os estágios e, que ao longo dos anos, vem permanentemente, nos convidando a continuar pensando<sup>5</sup> nas especificidades da docência no contexto das práticas pedagógicas da Educação Infantil. Vale ainda ressaltar, que nossas considerações engendram-se a partir de como estamos lendo este encontro com a infância institucionalizada nas creches e pré-escolas públicas, para então, pensar e realizar a sua educação. Portanto, as reflexões traçadas nesse texto irão se debruçar sobre as especificidades da docência na Educação Infantil, enfatizando dois focos específicos: i) o exercício de aproximação às crianças aos seus modos próprios geracionais de *ser e estar* nas instituições; ii) nas ferramentas da observação e do registro e seus contornos sobre a constituição da docência na Educação Infantil.

### **Aproximar-se das crianças para conhecê-las e organizar a prática pedagógica a partir dos seus contributos**

A docência na educação infantil constitui-se nas relações sociais e no confronto entre os sujeitos que dela participam cotidianamente - adultos e crianças, crianças e crianças e adultos e adultos - e busca, espera e organiza sua prática pedagógica *com e para* as crianças, considerando-as efetivas partícipes do espaço educativo de garantia, promoção e defesa dos seus direitos, através de um planejamento marcado pela intencionalidade, que acentua a diversidade para a multiplicidade de acontecimentos, a simultaneidade das relações e a singularidade dos sujeitos no convívio coletivo.

A formação em nível superior para os professores que atuam ou atuarão na educação infantil é uma importante conquista que requer o reconhecimento e aprofundamento dessa complexidade. A partir de suas especificidades, busca promover a apreensão crítico-reflexiva das práticas pedagógicas, junto aos sujeitos que as realizam cotidianamente – adultos e crianças – e das condições a que estão sujeitos. Podemos aqui citar que tais

---

ainda maiores na direção do trabalho coletivo junto às instituições de atendimento educativo às crianças.

<sup>5</sup> Quando nos referimos a continuar pensando, estamos considerando que, na área, encontramos algumas questões já pensadas sobre a docência na Educação Infantil (Rocha, 1999; Batista, 2014; etc.) e que propomos, nesse texto, seguir a partir desse acúmulo de reflexões já iniciadas e que no exercício de acompanhamento dos estágios temos oportunidade de adensar.

conquistas estão diretamente relacionadas a uma ativa participação de estudiosas e estudiosos da área no Brasil, entre os quais destacamos Rocha (1999), Kramer (2006), Haddad (2012), Vieira (2013), que, ao longo desses anos, contribuíram, significativamente, na consolidação de políticas que contornam a especificidade da docência nessa etapa educacional.

Apesar das conquistas, a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil apresenta desafios e tensões a serem enfrentados.

O estudo dos suportes teóricos e metodológicos que tecem a área da Educação Infantil, nos permite ancorar análises consistentes que visibilizam as particularidades da educação de crianças e contribuam para a superação de práticas higienistas, espontaneístas e escolarizantes que antecipam a lógica do ensino fundamental e contemplam uma aprendizagem da profissão, que localiza-se, especialmente, no olhar que reconhece o tempo da infância como um tempo de direitos.

Com as contínuas transformações sociais, políticas, culturais e científicas que envolvem a infância, a criança e a sua educação, a formação de professores no país (Brasil) nos exige sempre novas conexões e desconstruções para o enfrentamento dos desafios que se colocam ao processo formativo que ocorre, principalmente, no exercício das primeiras experiências na educação infantil, ainda na formação inicial. Assim, mapear os dilemas diante dessa experiência e revisitar contributos teóricos nessa temática colocam-se como tarefas importantes na construção de um saber que assume sua historicidade, provisoriedade e incompletude.

O reconhecimento do direito à educação das crianças a partir do seu nascimento na Constituição de 1988 é fruto de lutas e conquistas para a área da educação infantil que seguem com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei n. 9394/96, pela qual o sistema educacional brasileiro passou a ser organizado em duas etapas: o básico e o superior. A educação básica, com três subdivisões, comporta: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Observa-se que nessa subdivisão já aparece a distinção entre educação e ensino: o que consta como direito das crianças de 0 a 6 anos de idade é a educação Infantil e não o ensino, tais como são denominados os demais níveis. Enfatizamos que essa diferença não é meramente semântica, mas resultante do amplo processo de debate nos movimentos sociais, profissionais da área e sociedade civil no Brasil, de forma a alcançar uma definição do que caracteriza a especificidade da educação infantil e o tempo da infância como um direito.

O desafio em construir a especificidade dessa etapa educacional, e o seu conjunto teórico-metodológico que possa corporificar a área e pensar orientações para a educação de crianças de 0 a 6 anos é tarefa que a pesquisa, o ensino e a extensão em educação infantil têm enfrentado (Rocha, 1999). Em 2007, a autora, em trabalho sobre os 30 anos do grupo de trabalho 7 (GT 7) Educação da Criança de 0 a 6 anos – no âmbito das reuniões anuais da

Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação no Brasil (Anped) –, afirma:

Ao longo destes últimos trinta anos, consolidou-se um novo campo de investigação – que se diferencia dos estudos da educação escolar –, que dá especial atenção ao conjunto das determinações que constituem as relações educativas com crianças – nos espaços educativos formais ou fora deles – e que passa a exigir a contribuição de várias áreas do conhecimento, no sentido de ‘dar conta’ da compreensão dos processos educativos nesse âmbito em suas múltiplas facetas sociais, históricas e culturais. Por outro lado, e considerando a natureza ‘praxiológica’ (no sentido de ‘o que se pode fazer’) do campo educacional, essa compreensão ampliada vem permitindo consolidar indicações metodológicas da ação pedagógica na educação infantil, como já se afirmou noutros estudos, para além da prescrição de modelos. (Rocha, 2007, p. 13)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (1999, 2009) no Brasil têm servido como um documento basilar das discussões e aprofundamentos realizados na formação, que unifica os princípios da educação infantil em nível nacional e afirma as crianças como sujeitos de direitos mediante um cenário de tantas disparidades sociais.

O reconhecimento da criança na relação pedagógica, que ainda estamos construindo, (um lugar de buscas intermináveis), é ressaltado no Art. 3.º das DCNEI (2009) quando prevê que o currículo nessa etapa educacional promova o desenvolvimento integral da criança, articulando suas experiências e saberes com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. Tal articulação se dá com o conhecimento das diversas experiências e saberes das diferentes crianças que frequentam as instituições de educação infantil.

Nessa direção a formação da docência para a educação infantil específica assume um caráter educativo próprio no encontro com a infância. O aprofundamento na compreensão de quem são as crianças e as infâncias é fundamental para pensarmos as práticas para elas voltadas, a partir de um conjunto de saberes que as respeitem em suas especificidades geracionais, cruzadas com as outras categorias sociais (Ferreira, 2004; Prout, 2005; Sarmiento, 2012); e que incorporem as suas contribuições enquanto crianças.

Tal intento rompe com a perspectiva de uma pedagogia tradicional e conservadora, que tem suas bases calcadas numa criança individualizada, isolada, descontextualizada e padronizada, que a vê como objeto de intervenção pedagógica. Em seu reverso, considera as crianças como sujeitos de direitos, que têm uma infância determinada, com pertencças sociais, cultu-



rais, étnicas, geracionais, de gênero distintas, e que ocupam com toda essas pertencas o seu lugar na relação social-educativa.

É importante frisar que o foco da educação infantil são as relações pedagógicas, travadas por adultos e crianças e com isso, podemos afirmar a importância da alteridade da infância. E quando tratamos do encontro com a alteridade da infância, necessariamente estamos reconhecendo o lugar social desses sujeitos e, principalmente, como nos afetamos, na condição de adultos perante esse outro que nos apresenta, a partir de suas narrativas, outros modos de vida, outros conhecimentos, outra linguagem. Enfatizamos a necessidade de compreendermos o lugar desse encontro entre adultos e crianças na educação infantil, cuidando para não incorrerem na bipolarização, silenciamento e invisibilidade histórica das crianças, para então, buscarmos modos mais complexos para a compreensão e aprofundamento dos processos educativos. Trata-se com isso, de convocar para pauta das nossas produções, o lugar dos adultos como sujeitos que, na relação com as crianças, estão igualmente, sendo construídos e com isso, sublinhamos a necessidade em assumirmos uma perspectiva dialógica, onde, permanentemente, adultos e crianças são afetados uns pelos outros. Podemos considerar que esse debate ganha impulso com os estudos de Prout (2005), em que o autor convoca atenção para a necessidade da superação das dicotomias na qual emerge a Sociologia da Infância, entre essas, podemos inferir o desafio nas relações intergeracionais.

A atenção aqui, reside em não incorrerem no deslize de “ser dada ênfase (talvez por vezes exacerbada), ao foco nas crianças e nas suas ações, correndo o risco de isolá-las das demais relações que definem sua própria ação.” (Rocha, 2012, p. 3).

Consideramos, portanto, que a ênfase em como conhecer as crianças, é importante porque: i) permite o reconhecimento desse sujeito da educação invisibilizada no passado e largamente ainda no presente; ii) possibilita aprendizagens sobre os universos infantis a partir das suas próprias narrativas; iii) traz possíveis contributos, que surgem nessa aproximação-encontro para as práticas pedagógicas e com isso, reforça o pacto ético estabelecido com os direitos das crianças e sua educação.

### **A permanência na constituição da docência: a observação e o registro vetorizando o olhar sobre a prática pedagógica**

Insistimos no argumento que a constituição da docência é uma tarefa a ser permanentemente pensada e assumida na Educação Infantil. Compreender que estamos construindo essa docência, nos exige evidenciar o lugar da profissional da educação infantil como intencionalmente disponí-

vel para essa construção, exercitando a mesma, atenta principalmente, aos variados meios de comunicação das crianças. Uma prática pedagógica que se alicerça através da observação, do registro, do planejamento, da documentação e da avaliação como ferramentas da ação, inscreve-se igualmente, sobre o desafio em compreender o tempo da infância e as suas mais variadas formas de expressão: o corpo, o choro, o olhar, o gesto, o riso, a afetividade, a brincadeira, meios pelos quais as crianças reiteradamente se expressam.

Nas relações cotidianas do vivido, na abertura às demandas das crianças, no envolvimento com a vida do grupo no coletivo das unidades, observando os princípios éticos, políticos e estéticos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a professora exerce o seu papel na educação da infância ao: i) partilhar com as famílias a educação e o cuidado das crianças, levando em consideração as transições família - instituição e público - privado; ii) pensar, planejar e assumir o cuidado como dimensão do trabalho pedagógico, numa perspectiva de cuidado como experiência de si; iii) ampliar, enriquecer, diversificar, complexificar e sistematizar as experiências e conhecimentos das crianças; iv) considerar as transições: casa - creche, creche - pré-escola e pré-escola - anos iniciais; v) partilhar a docência.

Nessa ideia de uma *permanência* na construção da docência é importante que as professoras conheçam profundamente as crianças e seu meio, auscultando-as (Rocha, 2008); realizando a tradução intergeracional (Sarmiento, 2012), para se pensarem como profissionais que atuam no exercício de uma democracia atenta à consolidação dos direitos das crianças (Moss, 2009, Agostinho, 2010). Enfatizamos aqui uma experiência pedagógica que lapida permanentemente uma docência que se inscreve no tempo da infância como um tempo de direitos.

Considerando a especificidade dessa docência, marcada pela multiplicidade de acontecimentos e relações junto à singularidade dos sujeitos no convívio coletivo, coloca-se a tarefa de organizar intencionalmente o espaço e tempo da jornada educativa de modo que possa abarcar uma simultaneidade de ações, ativada pela compreensão da complexidade que nesta etapa educacional alguns preceitos são importantes, tais como, considerar que o espaço e o tempo são variáveis fundamentais ao se pensar a especificidade da docência na educação infantil. O espaço como o *outro educador* (Edwards, Gandini & Forman, 1999, Agostinho, 2003), que no modo como é organizado e disponibilizado intensifica, incide sobre as relações: sujeito x sujeito, sujeito x objeto, pequenos e grandes grupos e na participação ativa da criança. O tempo, concebido e organizado a partir de uma perspectiva de um tempo de viver a infância (Batista, 1998) como uma

variável que imprime movimento, energia, ritmo para que as crianças e os professores possam viver, com intensidade, a experiência da vida coletiva no cotidiano . [...] que nos inscreve em construção de

sentidos em nossa existência e é também o tempo, que desloca, desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer. (Barbosa, 2013, p. 215)

O que alimenta a capacidade de compreensão e encaminhamento da complexidade dessa relação entre o espaço, o tempo na educação infantil, são as ferramentas da ação pedagógica que permanentemente vão constituindo a docência. Ressaltaremos, de modo breve, apenas a observação e o registro mesmo considerando que as ferramentas da ação pedagógica são indissociáveis, entrelaçadas, encadeadas e retroalimentam-se na construção de um fazer pedagógico intencional, respeitoso e ético. No entanto, ao darmos maior foco a observação e ao registro nesse texto, estamos entendendo a importância do exercício do olhar como um dos elementos constitutivos da docência, onde o professor(a) se põe a ler a realidade educativa que envolve as crianças e seus contornos. O modo como olhamos revela os conhecimentos que já estão acumulados acerca da Educação Infantil, mas numa abordagem que privilegia as crianças como sujeitos e reconhece a importância dessa alteridade, os conhecimentos que contornam o olhar sobre a infância e sua constitutiva marca, nos são essenciais. Portanto, quando falamos do olhar que se tece na observação, esse vem encharcado de marcas, dos elementos que se constituem por um processo de formação e por elementos que fazem parte do modo em que historicamente pensamos a infância e seus contextos educativos.

Por isso, torna-se essencial para nós professoras, estender na formação inicial, a problematização sobre os modos de ver e pensar a infância, e esse exercício se concretiza permanentemente, por aprender a observar com foco e registrar conversando com as teorias e propor práticas pedagógicas com abertura intencional aos contributos das crianças.

A observação dos universos infantis, os modos das crianças viverem sua infância na instituição, solicita ativar todos os sentidos e tecer um olhar que se estende por toda a pele, construindo com isso, um olhar sensível com foco naquilo que se revela a partir do encontro com a alteridade da infância. Vencendo um olhar panorâmico, que suporta o recorte e busca compreender as camadas profundas do contexto, caminha-se para constituição de uma docência que se faz entre esses desafios, o de aprimorar o olhar no que se conhece sobre a infância, mas sobretudo, a partir dessa experiência (Lima, 2006).

O olhar que vai na observação apurando e depurando o que vê, vai necessitando um lugar para que seja refletido e pensado. Observar sem registrar torna esse exercício do olhar, vago, sem lugar, esvaziado de sentidos. O registro é esse *ancoradouro do olhar*, onde amparamos o que precisa ser investigado e pensado. É através desse exercício reflexivo que intencionamos e impulsionamos a prática pedagógica. Somente o registro apura o olhar. O exercício de colocar em palavras o que se vê, revela sobre imagem

no papel, no texto, o que até então sabemos sobre as crianças e as práticas pedagógicas que as envolvem. Por isso, o registro torna-se uma das ferramentas mais potentes da prática pedagógica, porque ali, na escrita, se revela o movimento das aprendizagens do olhar, do observado e do vivido.

Na medida em que o registro assume o lugar onde se reflete a prática pedagógica, outros desafios são contornados nessa direção, como por exemplo, como aprimoramos esse exercício e principalmente, como o introduzimos esse exercício como essencial à construção da prática pedagógica. O registro, escrito e imagético, com riqueza de detalhes das ações, relações e racionalidade infantil vence a simples descrição generalista, e busca refletir a diversidade na íntima conversa com as bases da área, o que dará a possibilidade de abrangência e ampliação de nossas compreensões da educação nesta etapa educacional. Essa camada que se entrelaça das teorias nos registros é um passo fundamental para que o mesmo cresça e gere possibilidades de análises do vivido e a reinvenção do mesmo.

Para a execução das tarefas pedagógicas que se colocam na educação infantil, e para além dessas, é fulcral que as professoras assumam a posição de estudiosas, atualizando-se nas bases da área em contínua produção. Considerando que a prática reflexiva na vida cotidiana “requer certa ética ao relacionar-se consigo mesmo e com os outros: uma ética dialógica e democrática, cuidadosa e respeitosa, que ouça e esteja aberta ao outro, ao múltiplo.” (Moss, 2012, p. 5).

### **Em nossas palavras finais: a permanência**

A constituição de uma educação infantil que objetiva a educação da inteireza do humano, voltada para vivência e desenvolvimento das crianças nos seus múltiplos aspectos, como sujeitos sociais e individuais, que participam ativa e criativamente das relações que estabelecem com os outros no processo de apropriação e produção de cultura conta com o modo como pensamos e efetivamos nossas ações diariamente nas creches e pré-escolas.

Lima (2006) ao tecer reflexões sobre o conceito de infância buscando atemporalizar essa imagem que temos sobre a mesma, contribui para que possamos nos experimentar *nesse tempo sem medidas* por uma docência que alteriza-se<sup>6</sup> permanentemente através do seu encontro com as infâncias. Nos instiga, mais do que saber o que é a infância, pensá-la como algo ainda por nós desconhecido.

---

<sup>6</sup> Alteriza-se - quando tratamos esse termo, estamos nos baseando em Skliar (2003) que define alterização como um processo onde colocamos a ênfase na produção do outro como alteridade.

Como dimensão do inesperado, a imprevisibilidade deste acontecimento nos instala a dúvida e a incerteza como possibilidade de conhecer o que ainda não conhecemos, de saber o que ainda não sabemos, mas, sobretudo, de assumirmos uma postura diante das coisas do mundo, que nos coloque no lugar de nossa mera humanidade, a de que nem tudo e com tudo podemos. (Lima, 2006, p. 47)

Quando assumimos nossa incompletude, abrimos lugar para a habitabilidade da permanência, daquilo que continuamente precisamos alimentar. O reconhecimento do nosso (des)conhecimento acerca das crianças nos dá a possibilidade, de intencionalmente, abrir espaços e tempos para que a novidade da infância e a singularidade de cada sujeito criança, ao se envolver e relacionar com nossas práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas, enriqueçam com seus contributos geracionais, os projetos educativos nas unidades. E esse contorno se tece permanentemente por um exercício de pensamento *nas e das* práticas sociais educativas, através de uma postura que se relaciona com o desconhecido e o inolvidável da infância e da vida. Será precisamente, com todos aqueles e aquelas que cotidianamente tecem as práticas pedagógicas nesses espaços, crianças e adultos, que poderemos ancorar reflexões e proposições que estejam comprometidas com a permanente construção da docência na educação infantil.

## **Referências**

- Agostinho, Kátia Adair. (2003). *O Espaço da Creche: que lugar é este?* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.
- Agostinho, Kátia Adair. (2010). *Formas de participação das crianças na Educação Infantil*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Área de Especialização em Sociologia da Infância. Universidade do Minho, Portugal.
- Barbosa, Maria Carmem. (2013). *Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância*. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, 31(61), 213-222. Disponível em <http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/185>
- Batista, Rosa. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.

- Batista, Rosa. (2014). *A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908-1949*. 2013. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. (2009). *Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil* - (Resolução N.º 5, DE 17 DE Dezembro).
- Edwards, Carolyn, Gandini, Lella, & Forman, George. (1999). *As cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Dayse Batista, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Ferreira, Manuela. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!»: *Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Haddad, Lenira, Cordeiro, Maria Helena, & Monaco, Gregóry Lo. (2012). As tarefas do professor de educação infantil em contextos de creche e pré-escola: buscando compreender tensões e oposições. *Educação & Linguagem*, 15(25), 134-154. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/viewArticle/3351>
- Kramer, Sônia. (2006). As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educação & Sociedade, Campinas*, 27(96, Especial), 797-818 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796>
- Lima, Patrícia de Moraes. (2006). Infância e experiência. In Ana Maria B. de Sousa et al. (orgs.), *Ética e gestão do cuidado: a infância em contexto de violências* (pp. 47-62). Florianópolis: CED/UFSC/NUVIC.
- Vieira, Livia Maria Fraga. (2013). O perfil das professoras e educadoras da Educação Infantil no Brasil. In Livia Fraga Vieira (Org.), *Docência na educação infantil. Salto para o futuro*. Ano XXIII - Boletim 10 – Junho.
- Moss, Peter. (2009). Introduzindo a política na creche: a educação infantil como prática democrática. *Psicologia USP*, 20(3), 417-436. Acesso em 19 de fevereiro de 2015, em <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v20n3/v20n3a07.pdf>
- Moss, Peter. (2012). A prática reflexiva na educação infantil. *Revista Pátio - Educação Infantil*, 31.
- Prout, Alan. (2005). *The Future of childhood: towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.

- Rocha, Eloísa Acires Candal. (1999). *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED.
- Rocha, Eloísa Acires Candal. (2007). *30 anos da Educação Infantil na Anped: Caminhos da Pesquisa*. 30ª. Reunião Anual da Anped. Trabalho encomendado. Gt 07, Caxambu-MG.
- Rocha, Eloísa Acires Candal. (2008). Porque ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In Silvia Helena Vieira Cruz (org.), *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas* (pp. 43-51). São Paulo: Cortez.
- Rocha, Eloísa Acires Candal. (2012). Infância e Educação: novos estudos, velhos dilemas da pesquisa educacional e a relação com a Educação Básica. ANPED Sul, Santa Maria.
- Sarmiento, Manuel. (2012). *Construir a educação infantil na complexidade do real*. Revista Pátio – Educação Infantil, 32.
- Silva, Isabel de Oliveira e. (2013). Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização. In Livia Fraga Vieira (Org.), *Docência na educação infantil. Salto para o futuro*. Ano XXIII - Boletim 10 – Junho.
- Skliar, Carlos. (2003). A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista, Florianópolis*, 5, 37-49.
- Tardif, Maurice, & Lessard, Claude. (2008). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas* (4.ª. Ed.). Petrópolis-RJ: Vozes.





# Ensinar aos “pequeninhos”: o cotidiano do jardim de infância Francês

Maria Renata Prado<sup>1</sup>

**Resumo:** Ao longo do século XX, a escola materna/jardim de infância francesa afirmou-se progressivamente em sua singularidade. Esta instituição, no limiar do século XXI, carrega um projeto que demonstra não só a importância cada vez maior que a criança adquire nas sociedades contemporâneas, como também novas perspectivas educativas e pedagógicas. Porém, para além do lado “materno” e “terno” que se pode imaginar quando se refere à escola materna/jardim de infância o destaque dado às competências precoces das crianças, seguido de uma ênfase sobre o papel determinante da escola materna/jardim de infância na sequência do percurso escolar e pessoal de cada um parece causar mal-estares entre os professores/educadores. As entrevistas e observações realizadas em instituições de Paris e de sua periferia (trabalho empírico, de tipo socioclínico) mostram, passo a passo, as diferentes maneiras de abordar a vivência prática na escola materna/jardim de infância francesa.

**Palavras-chave:** escola materna/jardim de infância francesa, professores/educadores, cotidiano

## Introdução

Ao longo do século XX, a escola materna/jardim de infância<sup>2</sup> francesa afirmou-se progressivamente em sua singularidade. Seu desenvolvimento contribuiu para fazer da escolarização precoce de crianças uma das especificidades do país. Desde os anos 1990, quase todas as crianças da França estão escolarizadas na escola materna/jardim de infância a partir dos três anos de idade, assim como uma parcela importante das crianças de dois anos.

Esta instituição, no limiar do século XXI, carrega um projeto que demonstra não só a importância cada vez maior que a criança adquire nas sociedades contemporâneas, como também novas perspectivas educativas e pedagógicas. Seu objetivo é “a produção de um futuro aluno, de um aluno que será bem adaptado às regras (tanto às da sociedade quanto às da instituição escolar) e que entrará no primário sabendo, ao menos, como se com-

---

<sup>1</sup> Rede de Ensino Doctum. E-mail: mariarenataprado@gmail.com

<sup>2</sup> Neste texto as expressões escola materna/jardim de infância, professora e educadora, aluno e criança, escola e jardim escola estarão colocadas em paralelo visando realçar as diferenças de designação na França e em Portugal.

portar nesse espaço extrafamiliar” (Prado, 2004, p. 107). Espera-se, também, que seus profissionais diagnostiquem os problemas escolares na intenção de evitar um fracasso futuro, sendo um lugar importante e estratégico.

Os novos textos em projeto (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2014) carregam ambições fortes, mas ainda se revelam plenos de contradições entre as expectativas no final do ciclo<sup>3</sup> e o respeito pelo desenvolvimento individual de cada criança. A missão principal reivindicada por estes textos é “dar vontade às crianças de ir à Escola para aprender, crescer e afirmar-se como sujeito singular” (p. 4), espera-se que essa instituição se adapte ao ritmo das crianças, e não mais se focalize nos aprendizados. A escola materna/jardim de infância será, assim, organizada em um ciclo único.

Porém, “*não acontece tão tranquilamente assim*”<sup>4</sup>. Identificam-se nos novos textos de lei questões que tornam a tarefa cada vez mais difícil, como, por exemplo, uma focalização no fim do ciclo com expectativas muito elevadas e às vezes inadequadas às capacidades dos alunos/crianças.

É fundamental, para além do discurso oficial e das representações sobre a escola materna/jardim de infância que podem às vezes afastar-se da realidade do cotidiano, dar voz às educadoras francesas em sua prática.

O estudo foi realizado entre os anos de 2003 e 2008, atualizado por entrevistas realizadas em 2014. Dois tipos de jardins de infância foram pesquisados: uma instituição favorecida<sup>5</sup> (na qual a categoria socioprofissional dos pais dos alunos/crianças é elevada) e uma desfavorecida<sup>6</sup> (classificada “Zona de Educação Prioritária”<sup>7</sup> e “Redes Projeto Sucesso”<sup>8</sup>).

<sup>3</sup> A Lei de diretrizes da educação de 10 de julho de 1989, chamada Lei Jospin, organiza a escolaridade em ciclos, três para o primário, três para o colégio, e ciclos mais ou menos numerosos no ensino médio de acordo com os cursos. Em 1991, o Ministério da Educação Nacional definia uma “Nova política para a escola” (NPE), que reorganizava a escolaridade do primário em três ciclos pedagógicos: primeiros aprendizados (de 2-3 a 4-5 anos), aprendizados fundamentais (de 5-6 a 7-8 anos) e aprofundamentos (de 8-9 a 10-11 anos); o último ano da pré-escola (cujo apelido pode ser traduzido como “turma dos grandes”) está, assim, entre o ciclo dos primeiros aprendizados e o dos aprendizados fundamentais.

<sup>4</sup> Palavras de Clara, uma professora/educadora da “turma dos pequenos” (primeiro ano da pré-escola).

<sup>5</sup> 155 crianças divididas em 6 salas, 9 professoras/educadoras incluindo a diretora da escola/jardim escola.

<sup>6</sup> 130 crianças divididas em 6 salas, 9 professoras/educadoras.

<sup>7</sup> De acordo com o site do Ministério da Educação: “A política da educação prioritária, implementada em 1981, apoia-se em uma discriminação positiva no emprego de meios públicos a serviço da igualdade de oportunidades. Ela visa a corrigir os efeitos das desigualdades sociais, econômicas e culturais, reforçando a ação educativa nos lugares onde o fracasso escolar é mais elevado”. Disponível em <http://www.education.gouv.fr/cid187/l-education-prioritaire.html>

<sup>8</sup> Para o início do ano letivo de 2007, a Rede Projeto Sucesso (RAR, na sigla francesa) foi implementada (Circular EN n° 2006-058, de 30 de março de 2006, relativa aos princípios e

Foram realizadas 15 entrevistas semi-estruturadas<sup>9</sup> com professoras/educadoras com experiência variando entre 5 e 30 anos. Dentre elas duas eram educadoras professoras nos antigos Institutos Universitários de Formação de Professores (IUFM), atualmente substituídos pelas ESPEs, Escolas Superiores do Professorado e da Educação.

Começo por apresentar as questões relacionadas ao lugar da escola materna/jardim de infância no sistema educativo e as dificuldades relacionadas à ênfase nas competências precoces seguida do destaque dado ao papel determinante desta instituição na sequência da vida escolar e pessoal da criança. Em seguida apresento uma outra questão muito presente nos discursos das professoras/educadoras: a relação com os pais e as diferentes formas de relação de acordo com o meio social. Por fim, evidencio o mal estar do educador diante das resistências das crianças.

### **“Não acontece tão tranquilamente assim”: ensinar na escola materna/jardim de infância**

Para além do lado “materno” e “terno” que se pode imaginar ou mesmo idealizar quando se refere à escola materna/jardim de infância<sup>10</sup>, o que se observa é uma mistura de mal-estar, de angústia, de contradições e de dificuldades. As entrevistas e observações realizadas (trabalho empírico, de tipo socioclínico) mostram, passo a passo, as diferentes maneiras de abordar a vivência prática nestas instituições.

Os temas aqui colocados não representam, porém, o conjunto das problemáticas enfrentadas pelas professoras/educadoras. Foram evidenciados os temas evocados com mais frequência nas entrevistas. Obtém-se, após a análise dos discursos das professoras/educadoras, um impressionante caleidoscópio das dificuldades e mal-estares, que nos esclarecem sobre o que acontece realmente no interior da escola/jardim escola dos pequenos.

---

às modalidades da política de educação prioritária, Diário Oficial nº 14, de 6 de abril de 2006) como um plano de impulso da educação prioritária. O objetivo das RAR é favorecer a igualdade de oportunidades e a articulação do projeto entre a escola, a família e diversos parceiros.

<sup>9</sup> Com média de duração de 1h30.

<sup>10</sup> Durante as aulas na Universidade de Paris 8, dentro de uma bolsa obtida para monitoria por um período de três anos pelo CIES-Sorbonne de Paris, pude perceber que os estudantes que queriam tornar-se professores em escolas refletiam frequentemente essa imagem idealizada de uma escola/jardim escola “terna” e “materna” em que tudo acontece tranquilamente.

## Uma escola/jardim de infância específica ou ligada ao ensino fundamental?

A afirmação de seu lugar no sistema educativo sempre foi uma questão para as professoras/educadoras da escola materna/jardim de infância, mas esta questão se amplificou depois da implementação dos ciclos de aprendizagem. Em 1989, a escola materna/jardim de infância era considerada como o lugar dos “primeiros aprendizados” e não mais de “pré-aprendizados”. Este destaque dado ao lado escolar suscita grandes discordâncias entre as professoras/educadoras.

Algumas delas reivindicam a escola materna/jardim de infância como uma escola/jardim de infância específica e destacam a importância primordial do desenvolvimento e não da escolaridade. É uma escola/jardim de infância da brincadeira, do crescimento pessoal e do respeito à infância e à criança.

Outro aspecto destacado pelas professoras/educadoras da instituição desfavorecida é o de “*dar vontade às crianças*”, de lhes oferecer a possibilidade de “*trabalhar individualmente*” quando há um problema. É como se essa “vontade de aprender” devesse ser “dada” pela escola/jardim escola, na medida em que os pais não estariam em condições de fazê-lo. Segundo Florence, “*é preciso resolver os problemas antes que a situação piore por uma pedagogia massificada e não mais uma pedagogia diferenciada*”. O ensino fundamental é visto, aqui, como o antagonista da escola materna/jardim de infância.

Porém, se as professoras/educadoras falam de uma especificidade em termos de maior liberdade pedagógica, é essa mesma característica que torna o trabalho mais complexo e difícil. Segundo Laura, é “*bem mais fácil usar um livro ... Na escola materna/jardim de infância, por outro lado, a gente tem a impressão de que inventa tudo, é mais difícil, mas a gente tem, talvez, mais liberdade*”.

A palavra “*talvez*” não é insignificante e pode estar relacionada com as obrigações da profissão. Na verdade, de acordo com várias professoras/educadoras, “*tudo se mistura*” porque, mesmo que elas tenham sua própria concepção do que a escola materna/jardim de infância deve ser, elas não podem esquecer “*as outras variáveis e as obrigações impostas*” como: as inspeções feitas nas suas salas, os objetivos a serem atingidos no fim do ciclo, etc..

Para outras professoras/educadoras, pelo contrário, a escola materna/jardim de infância deve ser ligada ao ensino fundamental porque é um estabelecimento escolar, com educadores que têm a mesma formação do que seus congêneres.

A referência ao que acontece depois da escola materna/jardim de infância é muito presente. A ideia de desenvolvimento ligada a uma necessidade de “*puxar as crianças para cima*” é muitas vezes mencionada e evoca-se com frequência a importância de levar em conta o lugar e o papel determinantes confirmados pelo nome dado em 1989 ao ciclo 1, a saber, “ciclo dos primeiros aprendizados”.

Estas profissionais também destacam a ressonância encontrada em pesquisas atuais sobre o desenvolvimento neurobiológico da criança, pesquisas que reconhecem a importância dos primeiros anos.

Diversos trabalhos científicos evidenciam a “plasticidade neurológica” da criança e os efeitos benéficos de uma ação educativa precoce (INSERM, 2004). Todos estes argumentos retomam de forma mais ou menos direta a tese do desenvolvimento ótimo das potencialidades infantis ao longo da idade pré-escolar.

Importante destacar que a utilização do termo “pré-escolar” por diversos textos de lei reduz a educação da infância a uma mera preparação para a escola, esvaziando assim de conteúdo um período que vai além do escolar.

A escola materna/jardim de infância tornou-se a instituição emblemática da educação da infância, na medida em que ela recebe as crianças no período fundamental de sua existência onde, segundo as palavras de várias professoras/educadoras “*o futuro está em jogo*”. Como destaca Plaisance (1999), esta instituição deve atender a uma demanda de eficiência pedagógica.

Porém, o destaque dado às competências precoces das crianças, seguido de uma ênfase sobre o papel determinante da educação da infância, parece causar mal-estares entre as professoras/educadoras.

### **Entre crescimento pessoal e obrigação escolar, autonomia e socialização**

Em todas as definições propostas pelas professoras/educadoras entrevistadas, é constante a percepção do crescimento pessoal como indicador da adaptação da criança ao mundo (e ao modo) escolar.

Porém, o uso do binômio desenvolvimento pessoal/obrigação escolar não é tão evidente, ainda que elas digam saber, na teoria, que a originalidade desta escola/jardim escola está em uma dupla exigência: acolher cada criança em sua diferença e ajudá-la a tornar-se aluno.

As professoras/educadoras parecem, contudo, divididas entre a exigência de respeito da individualidade e da autonomia da criança, por um lado, e a necessidade de obrigações escolares necessária à construção dos aprendizados, por outro lado. Além disto algumas delas se dizem presas às obrigações impostas sobre sua profissão. De fato, as professoras/educadoras sentem uma pressão “exterior” múltipla pelo discurso social sobre a importância dos primeiros anos da criança, pela pressão exercida por certos pais, pelas inspeções nas salas de aula e pelos objetivos a serem atingidos em fim de ciclo.

Várias de entre elas destacam o aspecto “violento” da pressão sobre as crianças e dizem encontrar-se em situações ambíguas entre as crianças que têm temporalidades de aprendizado diferentes e as injunções sociais, dos pais e do Ministério, que *“exigem cada vez mais, o mais cedo possível”*. Isto acontece também no âmbito de sua formação: *“...mesmo que se veja que a atividade não é adaptada à criança, pedem que a gente não saia de cima!”*, revela Sylvie.

As professoras/educadoras encontram-se, assim, entre o desejo de construir aprendizados estruturados, respeitando o desenvolvimento das crianças sob sua responsabilidade e a necessidade de prestar contas ao mesmo tempo sobre seu trabalho de profissionais da educação e sobre o grau de evolução das crianças.

Ensina-se aos professores/educadores, por exemplo, a ter empatia com as crianças e a trabalhar entre a afetividade e o saber. Porém, paradoxalmente, *“é preciso exigir que eles aprendam dez palavras por semana”*<sup>11</sup>. Isto revela uma contradição, no sentido em que se deseja levar em conta a evolução progressiva das crianças mas, ao mesmo tempo, implementam-se avaliações precoces e sistemáticas com o objetivo de detectar problemas escolares. Certas educadoras evocam até *“os casos”* das crianças de 2 ou 3 anos que seriam *“imaturas”* em termos de compreensão das regras para a escola materna/jardim de infância.

A questão da afetividade é atravessada também por outra tensão, a do “justo equilíbrio” entre afetividade e distanciamento, pelo temor de que a afetividade se transforme em apego<sup>12</sup> e que este último prejudique a relação com os alunos/crianças em sala de aula, favorecendo alguns em detrimento de outros. Soma-se a isso a escalada de proibições em função dos casos de pedofilia e da impressão de insegurança que eles geram. Tudo acontece como se, para se conformar a uma imagem imparcial do profes-

<sup>11</sup> A professora/educadora, aqui, faz referência à lista de Boisseau (2005), que fixa objetivos precisos ao longo de todo a escola materna/jardim de infância, no que se refere, nesse caso, ao aprendizado da leitura. Por uma “programação do vocabulário” (aprendizado de 750 palavras aos 3 anos, 1.750 palavras aos 4 anos, 2.500 palavras aos 5 anos).

<sup>12</sup> É o que certos autores chamam de “trabalho emocional das profissionais da pequena infância”.

sor/educador, os indivíduos deveriam se “separar” de suas emoções e sentimentos, condição para terem uma posição “neutra”.

Porém podemos nos questionar se é realmente possível pedir às professoras/educadoras que tenham uma atitude afetivamente neutra na relação com crianças pequenas. O ensino não passaria pelo afetivo? Bernard Charlot (1997) afirma que a experiência escolar é vivida essencialmente no modo relacional, com a própria instituição escolar, com o saber ensinado em sala e com a pessoa que transmite o saber. A história atravessa o aluno/criança na escola assim como o aluno/criança é atravessado por ela. Estaríamos assim falando de uma dupla história de sentido e de “relação com”.

### **A relação com os pais: entre convivência e ruptura**

No que se refere à escola/jardim escola “favorecida”, a maioria das professoras/educadoras diz ter uma relação de convivência com as famílias, na maior parte do tempo, a maneira de educar dessas famílias está mais em adequação com o que se faz na escola/jardim escola. Elas falam de efeitos de “alívio” no trabalho a ser realizado quando as crianças vêm “já autônomas” de casa. Porém, essa autonomia de que falam as educadoras é mais ligada a uma autonomia cognitiva do que a uma autonomia do corpo.

Ao contrário, nas instituições “menos favorecidas”, as profissionais dizem que devem integrar as crianças em uma “imersão em atividades positivas”. Aqui, a “imersão”, função atribuída à família, é recuperada e transformada pela escola/jardim escola. Elas dizem ter a impressão de que essas crianças estão descobrindo a escola/jardim escola e todo um conjunto de elementos, atividade e objetos. Algumas professoras/educadoras dizem também que nesse tipo de família há uma falta de autonomia muito grande, que cabe à escola/jardim escola remediar.

A “imersão em atividades” é, assim, considerada “positiva” por ser ligada à forma escolar. Neste sentido, as atividades familiares seriam “negativas” porque não estariam em consonância com a escola. Já não é questão, aqui, de convivência, como nas escolas favorecidas, mas de uma busca constante de contactos com as famílias pelo real “distanciamento” entre elas e a escola/jardim escola.

Nessas instituições, as professoras/educadoras sempre tentam chamar para a escola/jardim escola os pais julgados reticentes, pois a individualização das relações é pensada como uma estratégia. Essa proximidade relativa está, de fato, ligada à ideia de educar os pais, tratando-se assim de uma

proximidade prescritiva ou normativa, no sentido de que a escola/jardim escola deveria também intervir no comportamento da família para que a criança possa aproveitar plenamente sua escolarização.

Poder-se-ia dizer, assim, que a escola/jardim escola não é somente a escola das crianças, mas também uma “escola dos pais”. Tive a ocasião de presenciar reuniões destinadas aos pais do tipo “Como dizer NÃO à criança e fixar limites”. Esses debates temáticos são usados como dispositivos pedagógicos com relação a certos comportamentos familiares que estariam em inadequação com as práticas pedagógicas da escola materna/jardim de infância.

### **O papel da escola materna/jardim de infância e a “pressão” exercida sobre as professoras/educadoras de acordo com os meios sociais**

O dito das professoras/educadoras deixa entrever, frequentemente, uma imagem desvalorizada dos pais de alunos/crianças dos bairros carentes. Eles seriam pessoas que têm uma história pessoal, social e escolar difícil. As palavras “incapazes”, “ausentes”, “em grande dificuldade”, “violentos” são recorrentes quando se trata de descrevê-los. É importante, aqui, dizer que a descrição dos pais é, também, ligada às origens das próprias professoras/educadoras, provenientes na maioria das vezes de classes mais favorecidas. Um exemplo disto pode ser observado no discurso de Carole (de origem social favorecida) e Isa (educadora cujos pais são oriundos de classe popular) sobre as famílias e a relação com a escola/jardim escola.

De acordo com Carole, eles têm problemas com o francês e com a cultura francesa (quando se trata de famílias de imigrantes), com a instituição escolar e com a própria criança; por conseguinte, não podem “dar uma boa imagem da escola a seus filhos”.

Ao contrário, Isa afirma que os pais são presentes e valorizam a escola/jardim escola na esperança de dar aos filhos as oportunidades de “encontrar um bom trabalho depois”, na medida em que, segundo ela, esses pais têm empregos de baixa qualificação e “querem outra coisa para os filhos”. A escola/jardim escola e o professor/educador desempenham, assim, “um grande papel”.

Mesmo que as opiniões sejam diferentes no que se refere à valorização da escola, o que é comum entre essas professoras/educadoras é a ênfase em uma qualificação pejorativa desses pais, mas também em um efeito de causa-consequência (ou, por que não dizer, de hereditariedade) entre as



características atribuídas aos pais e aquelas atribuídas a seus filhos na escola/jardim de infância.

Assim, em geral, a maioria das professoras/educadoras diz ter a impressão de que a escola materna/jardim de infância não representa, para as crianças oriundas das classes populares, um valor suplementar para a operacionalização da pedagogia nem uma instituição que prepara o futuro escolar das crianças, mas um “*facilitador da vida*”. De acordo com elas, os pais exercem uma pressão traduzida em termos de serviço e não em termos pedagógicos.

Por conseguinte, elas se vêem na necessidade de mostrar e de explicar o que se faz na escola/jardim escola. *Mostrar* no sentido de que elas tentam fazer a escola/jardim escola ser respeitada através do “trabalho” das crianças, mas também numa tentativa de fazer com que o seu próprio trabalho de professoras/educadoras seja valorizado e respeitado pelas famílias. Seria além disso um modo de marcar uma distinção social, de mostrar um saber reconhecido, pertencente à uma classe dominante (Bourdieu, 1970).

A palavra “trabalho” é conscientemente escolhida para mostrar aos pais que, na escola/jardim escola, “*não fazemos só brincadeiras sem objetivos, temos toda uma pedagogia por trás disso*”.

*Explicar* aos pais o que se faz na instituição também parece importante para as professoras/educadoras. Segundo Sophie “*é preciso explicar, por exemplo, que a brincadeira tem um interesse pedagógico*”.

No plano dos aprendizados, outra questão se coloca. As professoras/educadoras da instituição “desfavorecida” dizem que devem trabalhar mais do que nas outras escolas/jardim escola para ter um mínimo de resultado.

O tempo que as crianças passam na escola/jardim de infância parece ter que ser usado da forma mais produtiva possível em termos de aprendizado, ao ponto que certas professoras/educadoras dizem ter sempre a impressão de estar na urgência. A urgência aqui é colocada em relação a uma norma estipulada pelas instituições oficiais relativamente aos objetivos que devem ser atingidos no fim de cada ciclo. Porém, apesar de tudo o que elas dizem implementar, segundo elas, as crianças não parecem progredir.

Ao contrário, de acordo com certas professoras/educadoras, nos bairros mais favorecidos, os pais desconfiam do que a escola pode trazer “*a mais*” a seus filhos, muitas vezes considerados “*muito talentosos*” ou mesmo “*superdotados*”. A pressão sentida pelas professoras/educadoras nestas escolas/jardins escola refere-se, sobretudo, à pedagogia usada em sala de aula. A “*vigilância*” exercida pelos pais sobre as atividades escolares e, principalmente, sobre os resultados, é perceptível.

Pode-se notar, aqui, uma semelhança com o que diz Isa sobre os pais da escola/jardim escola desfavorecida. Nos dois casos, a escola/jardim escola assegura o futuro das crianças: no caso dos pais de origem social carente, ajudando-as a encontrar trabalho mais tarde; no caso dos pais de classe média, sendo fundamental para uma continuidade escolar de sucesso.

Assim, as professoras/educadoras dizem que devem “*afirmar o próprio lugar*”, o próprio papel e defender o seu espaço profissional para garantir, no dia a dia, o reconhecimento de suas competências. Entre superdedicação e negação das dificuldades, elas dizem que se sentem “*encurraladas*” em seu trabalho, precisando sempre destacar a diferença entre aprender em casa e na escola/jardim de infância e ser claras com relação ao próprio papel e ao lugar de professor/educador.

### Mal-estar do educador diante da resistência das crianças

São mencionados dois tipos de reação diante de crianças “resistentes”<sup>13</sup>: algumas professoras/educadoras falam dos problemas familiares ou psíquicos (e até psiquiátricos) de certas crianças, evocando o recurso a psicólogos da rede de ajuda<sup>14</sup>, como se as resistências fossem obrigatoriamente sinais de problemas psíquicos e familiares; outras falam de sua tentativa de compreender o que acontece com a criança para poder, em seguida, adaptar as atividades escolares às necessidades dela.

É interessante notar que o fato de levar em conta as crianças “*segundo o grau de avanço que elas atingiram*” e de adaptar a escola/jardim escola às necessidades individuais vem em consequência ou em resposta às dificuldades de adaptação à forma escolar e às percepções que se têm dessas crianças.

Poder-se-iam, também, citar numerosos exemplos de vulgarização dos conceitos psicológicos e psicanalíticos no discurso e nas práticas das professoras/educadoras da escola materna/jardim de infância. Alguns profissionais usam estes conceitos sem se preocuparem com seus significados

---

<sup>13</sup> Philippe Meirieu (1996) define a expressão conceptual momento pedagógico enquanto a resistência do educando, a qual se presta a uma interrogação crítica sobre o estabelecimento da relação pedagógica, da solicitude e da capacidade empática do educador.

<sup>14</sup> As redes de ajuda especializadas em alunos/crianças com dificuldades (Rased, na sigla francesa) oferecem ajuda especializada aos alunos/crianças da escola materna/jardim de infância, e do ensino fundamental em grande dificuldade. Essas ajudas são pedagógicas ou reeducativas. Seu trabalho específico, complementar ao dos professores/educadores em sala de aula, permite a uma equipe prover uma resposta melhor às dificuldades de aprendizado e de adaptação às exigências escolares sentidas por alguns alunos/crianças.

psicomédicos e com o efeito que eles podem ter sobre o contexto social e familiar da criança. Eis o que me diz Alexandra:

*Tem uma criança aqui ... a gente já tentou chamar uma psicóloga, ela não fala, a gente pensa que ela é autista...a outra criança também, que não faz o que eu digo sabe? A gente pensa que ele é muito tímido... talvez também seja um caso para o psicólogo.*

O “autismo”, para esta professora/educadora, se traduz simplesmente por uma falta de fala. A timidez também se revela uma característica que a preocupa, podendo também ser “um caso para o psicólogo”.

Os conceitos psicológicos parecem ser usados como meios de explicar e de explicar o comportamento atípico de certas crianças, mas também o fracasso do professor/educador, quando ele não consegue fazer com que elas se invistam nas atividades propostas.

Pôde-se observar a transformação fácil da criança “entediada” em criança “deprimida” ou com problemas psicológicos. As explicações psicológicas servem para racionalizar o discurso sobre o comportamento da criança que não consegue ser “motivada”. Instrumentaliza-se a psicologia ao serviço de uma padronização, tenta-se nomear e classificar o que acontece com essa criança remetendo para uma “culpa” individual (“ele não faz nada!”, “ele é preguiçoso!”) ou a uma ausência por parte da família, ou ainda a uma “falta de imaginação” do professor/educador, uma vez que ele não conseguiu fazer a criança “ter vontade”. Seja como for, a noção de vazio ou de falta emerge, uma noção pejorativa e negativa, como se fosse sempre necessário “preencher” ou “devolver algo”.

A psicologização do escolar parece ser, também, um efeito-negativo não só do princípio da “criança no centro da escola” hoje presente nas diretrizes oficiais, como também da importância que se dá aos aprendizados precoces. Na medida em que o aluno/criança já tem competências “intrínsecas”, o professor/educador que não consegue suscitar-las é culpado, a criança que não consegue seguir o ensino é rotulada e merece um acompanhamento diferenciado.

O diagnóstico feito sobre esses alunos/crianças (ou melhor, esses “não alunos”) raramente se transforma em questionamento da instituição, do projeto que se tenta aplicar, de suas tensões e ambiguidades. De qualquer forma, sempre se acaba questionando a pessoa avaliada, o indivíduo. Os fatos sociais e políticos são, assim, reduzidos a um nível individual.

## Considerações finais

A ênfase nas competências precoces seguida do destaque dado ao papel determinante da escola materna/jardim de infância na sequência da vida escolar e pessoal da criança parece causar mal-estares, tensões e contradições no cotidiano das professoras/educadoras. Elas se dizem em uma situação paradoxal em que é preciso respeitar o ritmo de cada criança, mas estando, também, em uma lógica escolar, com avaliações e objetivos a serem atingidos, em que sofrem pressões de certos pais, mas também as pressões do Ministério, que apostam nos aprendizados e exigem avaliações progressivamente mais precoces.

Neste contexto, as dificuldades escolares ocupam um grande lugar em suas preocupações, pois o sucesso escolar parece cada vez mais indispensável ao sucesso e à realização do indivíduo.

Conceitos utilizados para apontar o caráter singular desta escola/jardim escola (crescimento pessoal, autonomia, afetividade, socialização...) são atualmente considerados como ferramentas para o aprendizado ou indicadores da adaptação correta (ou errada!) das crianças à instituição. Aparentemente, neste contexto as competências escolares parecem ser mais importantes do que o respeito pela singularidade de cada criança.

A família também deve ser conivente com esse procedimento “escolar”, com o risco de contribuir para o fracasso das crianças. O “bem da criança” parece legitimar a implementação de procedimentos e de discursos que desvalorizam as práticas educativas familiares que se afastam das práticas da escola/jardim de infância.

Percebe-se que as normas pedagógicas presentes nas revistas científicas ou em certos relatórios são frequentemente citadas para comparar a situação das crianças de instituições desfavorecidas com as instituições de classe média. A desilusão das professoras/educadoras quando sentem os limites das técnicas que aprenderam durante sua formação toma, muitas vezes, a forma de um fracasso individual se elas não analisarem o contexto sociopolítico de sua prática.

A individualização do trabalho visa, assim, a reduzir as diferenças de nível cognitivo e cultural das crianças e não a tomá-las em sua singularidade. De acordo com Jean-Pierre Neri, Sylviane Tramoy-Werner e Christine Farre (2000, p. 13) “os comportamentos das crianças não são, percebidos inicialmente como sintomas de uma estratégia de adaptação a uma situação que as preocupa, mas frequentemente apreendidos pela instituição escolar em termos deficitários”.

Porém, a realidade é dinâmica e as crianças nos levam a entender que ainda sabemos muito pouco sobre elas e sobre suas culturas. Em um plano teórico, não se deve esquecer que o aluno/criança é um sujeito que

atravessa e é atravessado por um processo dinâmico (por uma circulação de registros) e também que há todo um trabalho para que os indivíduos se construam como sujeitos, ou seja, que não há determinação (ou mesmo pré-determinação) pelo contexto, assim como não há sujeito que somente reage às situações (Prado, 2014).

Espera-se que a escola materna/jardim de infância se adapte ao ritmo das crianças; mas o que se percebe são, antes, professoras/educadoras (e crianças) obrigadas (ainda que elas nunca se submetam completamente!) a se adaptar à forma escolar, ao ritmo dessa instituição massificada (pelo efeito de seu próprio sucesso) e que pretende determinar o futuro da criança.

## Referências

- Boisseau, Philippe. (2005). Enseigner la langue en maternelle. CRDP de l'Académie de Versailles, Coleção *Comment faire?*. Paris: Retz.
- Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude. (1970). *La Reproduction*, Paris: Éditions de Minuit.
- Charlot, Bernard. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments d'une théorie*. Paris: Anthropos.
- INSERM. (2004). Déficiences et handicaps d'origine périnatale, dépistage et prise en charge Editions Inserm, Expertise collective. Paris.
- Meirieu, Philippe. (1996). *La pédagogie, entre le dire et le faire*, ESF.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – Dgesco. (2014). Synthèse de la consultation nationale sur le projet de programme de l'école maternelle. Acesso em 20 março 2015 em <http://eduscol.education.fr/consultation-nationale-programmes-maternelle-2014-2015>
- Neri, Jean-Pierre, Tramoy-Werner, Silvyane, & Farre, Christine. (2000). *Psychologie clinique dans l'institution scolaire*. Grenoble: Presses Universitaire de Grenoble.
- Pinell, Patrice, & Zafiroopoulos, Markos. (1978). La médicalisation de l'échec scolaire. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 24.
- Plaisance, Éric. (1999). L'école maternelle en France: normes éducatives et socialisation après la Seconde Guerre mondiale: une analyse de la situation en milieu urbain. *Recherches et Prévisions*, Caisse Nationale des allocations familiales, 57-58, 31-44.

Prado, Maria Renata. (2004). École maternelle: éduquer ou encadrer. *La Lettre du Grappe*, 57.

Prado, Maria Renata. (2014). Aprendizagem na escola maternal francesa: o ponto de vista da criança. *Revista Interações*, Número Especial: A avaliação nas primeiras idades, Universidade do Minho: Portugal, 10 (32).

## As programações do mês da criança: ambiguidade e poder na participação dos bebês e crianças bem pequenas

Ana Cristina Coll Delgado<sup>1</sup>

Carolina Machado Castelli<sup>2</sup>

Francine Almeida Porciuncula Barbosa<sup>3</sup>

**Resumo:** O artigo apresenta resultados de um estudo de inspiração etnográfica sobre a participação dos bebês e das crianças bem pequenas nas comemorações do mês da criança. Com base nos Estudos da Criança, propõe-se pensar nos bebês como pessoas que desenvolvem comunicação e troca social. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram: filmagens e observações dos festejos e entrevistas com adultos. Pode-se afirmar que, para as crianças, trata-se de uma participação disputada e conquistada mediante atos de resistência, negociações e desvios. Nos festejos, os adultos procuram representar uma infância inocente, que somente brinca e consome, cabendo aos bebês o papel de espectadores. Por outro lado, o planejamento de uma diversidade de programações pode expressar um reencontro com a infância. A participação é, então, vivenciada de forma ambígua, ora estando nas mãos dos adultos para que as crianças não se machuquem, ora representando resistência por parte das crianças.

**Palavras-chave:** bebês, mês da criança, ambiguidade, participação

A tímida presença de investigações com crianças de até três anos nas ciências humanas e o pouco espaço dedicado ao trabalho com esse grupo etário nos cursos de Pedagogia inspirou esta investigação sobre a participação de bebês e crianças bem pequenas nas programações do mês da criança, em uma escola infantil. O presente artigo almeja contribuir com a visibilidade desses atores nas pesquisas e na educação infantil, sendo que os Estudos da Criança nos inspiraram a pensá-los como pessoas com agência nas suas relações sociais.

Em recentes pesquisas brasileiras na área da educação dedicadas aos bebês (Gobatto, 2011; Pereira, 2011, 2015; Fochi, 2013), encontramos uma provocação: os bebês se comunicam de diferentes maneiras, o que provavelmente explique as razões que tornam o trabalho realizado nos berçários desvalorizado, tendo em vista a importância atribuída na cultura escolar à leitura, escrita e linguagem verbal. A antropóloga cultural Alma Gottlieb desafia a suposição de que existe um “bebê padrão” e, de alguma forma, fora

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Pelotas. Apoio: CNPq. E-mail: anacoll@uol.com.br

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pelotas. Apoio: CNPq. E-mail: m.carolinacastelli@gmail.com

<sup>3</sup> Universidade Federal de Pelotas. Apoio: CNPq. E-mail: francine.porciuncula@gmail.com

da cultura. Para ela, desde o Iluminismo, a racionalidade tem sido aceita na tradição europeia como a característica inconfundível da humanidade e a aparente ausência de racionalidade por parte dos bebês os coloca em risco de terem uma adaptação problemática a categoria de “humano” (Gottlieb, 2013, p. 110).

Somado a isso, para Fortunati (2009), durante muito tempo os bebês tiveram sua presença social e cultural apagada por concepções que os colocavam numa posição de incompetência, subordinação e preparação para a vida adulta, como se adultos fossem sempre competentes e independentes.

Entendemos que adultos também estejam em processo de aprendizagem e essa ideia pode produzir formas originais de participação com as crianças e de encontros nos quais pulsem outros devires (Kohan, 2004), e quem sabe, esse pode ser um caminho que crie aproximações mais sensíveis e criativas com os bebês e crianças bem pequenas, desnaturalizando suposições adultocêntricas como as recém problematizadas. Neste sentido, esta pesquisa analisou como bebês e crianças bem pequenas (10 com até um ano de idade e 12 com um a dois anos) participam das comemorações do mês da criança e se seus direitos de expressão e participação são reconhecidos no planejamento dos festejos.

## **Percursos metodológicos**

A investigação pode ser caracterizada como um estudo de inspiração etnográfica, cuja geração dos dados, iniciou em março de 2010 e findou em novembro de 2011. A escola infantil selecionada para a investigação é municipal, localizada em um bairro popular de uma cidade portuária ao sul do Rio Grande do Sul, Brasil. Considerando que entrevistas e questionários não dariam conta das interações e culturas que as crianças produzem e compartilham (Corsaro, 2011), optamos pela realização de uma pesquisa identificada com a etnografia. Os instrumentos metodológicos utilizados, em consonância com Graue e Walsh (2009), foram: observação participante com notas em diários de campo, entrevistas com profissionais da escola, filmagens dos bebês e crianças bem pequenas nos festejos e fotografias produzidas por eles no ano de 2011, além de conversas sobre suas fotografias. Porém, as análises discutidas neste artigo incluem apenas os diários de campo, transcrições das 65 horas de filmagens e as nove entrevistas realizadas com adultos.

Com base nas propostas elaboradas por Hart (1992) e Shier (2001), Soares (2006, pp. 9-10) define três patamares presentes na participação das crianças na investigação: o *patamar da mobilização* (processo iniciado pelo



adulto, onde a criança é parceira), o *patamar da parceria* (processo desenvolvido entre crianças e adultos) e o *patamar do protagonismo* (processo dependente da ação da criança). Entendemos que nos aproximamos do patamar da mobilização, pois o processo foi iniciado pelos adultos e as crianças foram convidadas a participar, como também foram consideradas ao recusarem participar de alguma etapa da pesquisa<sup>4</sup>.

Inicialmente, conversamos com familiares e professoras acerca do projeto de investigação e do termo de consentimento informado. Alguns familiares não autorizaram a filmagem das crianças, o que foi respeitado durante a investigação. Em 2011, as crianças que participaram das filmagens em 2010 e continuaram na escola foram convidadas a registrar imagens dos festejos com câmaras fotográficas. Inicialmente propusemos dois ensaios fotográficos para que o grupo conhecesse o instrumento e posteriormente fotografasse as comemorações da semana da criança. Em seguida, conversamos sobre suas produções, com gravação das conversas e anotações em diários de campo. Salientamos a recusa de algumas crianças em participar da produção de fotografias, ou nas conversas sobre o que fotografaram.

Por fim, cada criança que aceitou participar da pesquisa recebeu as cópias das fotografias de sua autoria e no final de 2012 foi entregue um DVD com episódios obtidos pelas análises das filmagens.

### **A participação das crianças dos berçários: entre ambiguidades, tensões e resistência**

O dia 12 de outubro é uma data comemorativa cada vez mais associada à mídia, ao consumo e ao mercado destinado às crianças. É uma das datas mais importantes do ano para o setor de brinquedos e para a indústria especializada em produtos infantis. Atualmente, os festejos do dia da criança, que chegam a ocupar a semana toda ou até o mês inteiro, são amplamente comemorados nas escolas infantis e em eventos promovidos nos municípios brasileiros.

As programações são diversificadas e incluem guloseimas, presentes, gincanas, passeios, filmes, teatro e outras atrações. Porém, essas programa-

---

<sup>4</sup> Compreendemos a participação dos bebês e crianças bem pequenas pautadas pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), que reconhece o direito à expressão de seus pontos de vista a propósito de tudo que lhes diga respeito (Rayna, 2013, p. 68). Significa o reconhecimento da agência desses grupos de idade que modificam ambientes, tempos, materiais e relações com seus pares e adultos. Mesmo que vivam propostas muito centradas no poder dos adultos, a pesquisa indicou que afirmavam sua potência, força criadora e resistência.

ções não são ingênuas e nelas circulam imagens de infância veiculadas pela mídia, como as canções da Xuxa<sup>5</sup>, os personagens de desenhos animados e da Disney e a festa do Halloween, uma comemoração de tradição norte-americana. Alguns estudiosos da infância, como Pinto (2002), Pinto e Sarmento (1999) e Sarmento (2004) têm observado que, nas sociedades contemporâneas, o mercado está mais atento aos modos de vida das crianças que hoje não estão ausentes das relações econômicas e são consumidoras em potencial.

Segundo Brougère (2003, p. 106-107), o marketing constrói sua rede de sedução com a ajuda dos elementos que ele absorve do mundo social (fabricantes, publicitários, mídia, distribuidores em associação com crianças, pais e outros adultos).

E como refere Sarmento (2004), a norma da infância tende também a exprimir-se na invasão dos cotidianos infantis de todo o mundo pela poderosa indústria de produtos para a infância, embora nem todas consigam realizar seus desejos de consumo. Na semana da criança é forte o adultocentrismo e o apelo ao consumo. As crianças não decidem com os adultos as formas de comemoração, embora a maioria delas aprecie os passeios, os presentes, as guloseimas e as atividades de recreação, pois tais acontecimentos escapam das rotinas da escola infantil. Assim, mesmo não sendo as protagonistas do planejamento da semana da criança, elas participam das comemorações, bem como manifestam suas opiniões e gostos.

Todavia, é visível que ocorre maior controle da diversão dos bebês nos festejos, principalmente porque não dominar a comunicação verbal e não caminhar representa uma limitação para os adultos que organizam os eventos. O receio de que se machuquem, aliado aos limites espaciais e materiais, algo que deveria ser pensado no planejamento e arquitetura das escolas, foi expresso nos depoimentos das professoras:

*Acho pouca participação. A gente até os leva, mas como geralmente as atividades são voltadas para as crianças maiores, as nossas não conseguem participar. Eles vão, convivem com as crianças, as crianças brincam com eles. [...] Para eles não se machucarem, a gente tem que colocá-los nos carrinhos ou nas cadeirinhas. E nos passeios, na maioria, a gente não vai. [...] Para sair, tu vais aos trancos e barrancos. (Lisane, Professora, Berçário 1, 05/08/2010)*

*Nas festinhas que tem dentro da escola, eles participam, mesmo que seja como assistentes, só olhando, mas participam (...). (Nara, Coordenadora Pedagógica, 05/08/2011)*

---

<sup>5</sup> Xuxa é uma apresentadora de televisão e cantora pop brasileira voltada para o público infanto-juvenil desde a década de 1990.

Tais colocações refletem realidades que os bebês e as crianças bem pequenas vivenciam na escola e na comunidade: a maioria das atividades são organizadas para crianças maiores, assim como brinquedos em praças e demais materiais: ou estão em péssimo estado de conservação, ou são inexistentes. Gobbato (2011) argumenta que, aos bebês, tem sido mais frequente a disponibilização de espaços internos, em oposição aos externos, assim como as professoras relataram. A autora aponta os discursos higienistas como um dos fatores que desencadearam esta perspectiva, que, embora tenham sido mais consistentes no passado, mantêm-se presentes em meio a ações cotidianas, que limitam as experiências dos bebês em espaços fechados, principalmente nas salas dos berçários, com justificativas associadas à limpeza e à proteção.

Além de circularem em uma quantidade menor de espaços e com maior restrição de movimentos corporais, há situações em que os bebês são privados em termos de participação ativa, cabendo-lhes o papel de assistentes. Contudo, entendemos que as formas de participação não acontecem hegemonicamente. As crianças estabelecem estratégias e criação de vínculos entre elas e adultos que consistem em formas de negociação, aceitação, estabelecimento de papéis através de interações nas quais são vivenciadas diferentes formas de participação e relações de poder, que, por sua vez, são marcadas por ambiguidades.

No caso dos bebês, ainda predominam concepções adultocêntricas marcadas pela proteção e ações de vigiar seus movimentos e deslocamentos. Nas relações intergeracionais (entre adultos e crianças) são mais presentes características do paradigma de proteção e controle (Tomás & Soares, 2004, p. 351), que corresponde ao segundo tempo da conceituação da infância realizada por Jenks (1993, citado por Tomás & Soares, 2004). Nesse paradigma, as crianças são compreendidas como frágeis, incompetentes e dependentes, necessitando de proteção e controle dos adultos. Também argumenta Mozère (2008) que os bebês, desde sua vinda ao mundo, são pensados em relação ao que lhes falta, e são os adultos que vão, progressivamente, combater e compensar as suas privações. A principal consequência apontada por Tomás e Soares é a representação negativa que as crianças têm de si como não participativas. Logo, os adultos planejam o que consideram o melhor para elas e agem para que suas opiniões sejam colocadas em prática (2004, pp. 351-352).

Adultos e crianças maiores parecem esperar que os bebês se comportem como assistentes passivos, como é representado na fala da coordenadora Nara. Enfileirados nos carrinhos, ou sentados em colchonetes, para os bebês, as festas parecem adquirir outros sentidos, não sendo apenas diversão e deleite. O descontentamento com pouca ou nenhuma mobilidade corporal e sem possibilidades de escolha, as disputas e conflitos com os demais presentes, demonstram que as comemorações da infância nem sempre

garantem os direitos de expressão e a participação das crianças dos berçários:

*Todas as crianças cantam “Atirei o pau no gato”, exceto os bebês e as crianças bem pequenas. O ator convida as crianças para brincar de “Passa Passará” na área aberta do pátio. Os carrinhos de bebês são conduzidos para a área coberta onde estão as outras crianças. Lucio vira de frente para Renata e faz sinais com a mão aberta e o dedo esticado, como quem diz: “espera um pouco que eu só vou ali”. Renata faz um sinal negativo e ele começa a mexer nos colchonetes com outras meninas. O ator pede ajuda para colorir a imagem de novos elementos da história. Lucio, ignorando as vozes que diziam “o Lucio já foi”, segue ao redor da mesa para ajudar a colorir. O ator cola a imagem no quadro e Lucio permanece em pé. Ele sobe na tampa de um bueiro e escuta o som que se produz quando bate seus pés. As crianças maiores falam para ele voltar para o seu lugar. Ele caminha furtivamente até o fundo da sala e logo volta a pular no bueiro. Ele bate o pé na tampa do bueiro, outros meninos aparecem também interessados nela, e Lucio se retira. Mas logo volta e não permite que os outros meninos batam com os pés na tampa. Vanessa diz para Lucio brincar em outro lugar e deixar o bueiro, ela aponta em direção aos brinquedos plásticos, mas ele se dirige a lixeira e abre a tampa duas vezes. (Transcrição de filmagem, 18/10/2010, Performance Teatral sobre Cantigas de Roda)*

Nas suas ações de resistência, algumas crianças exploram espaços e negociam formas de participação inesperadas pelos adultos. De certa forma, elas transformam a organização das programações, bem como manifestam as singularidades dos seus modos de expressão. Tomás (2011), ao apresentar alguns mitos e obstáculos referentes à participação, argumenta que há falta de confiança nas competências infantis e crença na possibilidade de que as crianças estejam expostas ao perigo, caso elas venham a tomar decisões por si.

Junto a isso, em algumas situações, foi possível constatar que bebês e crianças bem pequenas encontram-se próximos ao terceiro tempo de participação contextualizado por Jenks (1993 citado por Tomás & Soares, 2004, p. 352), pois são participantes, embora não sejam consultados e não opinem sobre as decisões que serão tomadas em relação a eles. As limitações de ação e participação dos bebês e crianças bem pequenas, em parte porque são pouco escutados e percebidos em seus cotidianos e experiências, indicam a urgência da criação de um “quarto tempo” (Jenks, 1993 citado por Tomás & Soares, 2004, p. 352) caracterizado por “ultrapassar o paternalismo, sendo,

as crianças, consideradas cidadãs e participativas, com o direito de tomar decisões relativas à organização dos seus cotidianos e influenciar a tomada de decisões dos adultos, sempre que estas de alguma forma lhe digam respeito”.

Em meio às restrições e contenções vividas pelas crianças dos berçários, o lúdico, o simbólico e a resistência ao que é rotineiro, de certa forma, aproximam adultos e crianças. Isso pode ser afirmado, porque, nas diferentes programações, há maior espaço para a entrada dos desvios nas relações estabelecidas entre adultos e crianças, mais próximos em termos de comportamentos que subvertem a ordem do dia a dia. O espaço para o imprevisto é maior, numa relação forte com o consumo de guloseimas, nas fantasias, na experimentação dos brinquedos infláveis e nos eventos artístico-culturais. Há uma relação de ambiguidade entre a abundância e diversidade das programações do mês da criança e a rotinização vivida nos demais dias letivos, pois as próprias posturas docentes, em parte, se modificam e, como observou Prado (2006), as profissionais apresentam uma maior abertura para inverter regras, transgredir, ocupar espaços que não os da sala e a misturar as crianças de diferentes turmas.

Ainda percebemos que, mesmo que bebês e crianças bem pequenas não exerçam seu direito de protagonismo no planejamento e nas experiências vividas no mês da criança, eles participam, com atos de resistência, frente ao papel de espectadores passivos frequentemente esperado pelos adultos ou, muitas vezes, pelas crianças maiores. Para Graham e Fitzgerald (2010), a questão da participação das crianças e sua representação nos debates é ambígua e incerta. Estes autores identificam tensões e relações de poder ainda não resolvidas, também porque ainda dispomos de poucas teorias e experiências de implementação da participação infantil.

Baseados em Foucault (1979), eles argumentam que o poder é exercido em uma rede complexa de relações. Portanto, afirmar que as crianças dos berçários jamais tiveram seus direitos de participação garantidos é temerário, pois Graham e Fitzgerald (2010) advertem que a construção da participação não é um ato como dar ou tirar poder, por parte dos adultos. Nesse sentido, a análise da participação das crianças deve reconhecer esta rede de relações, em constante tensão, em atividade, ao invés de um privilégio que adultos e crianças maiores desejam obter.

Tomando a ambiguidade como um importante eixo de análise, percebemos que, em algumas situações, a participação dos bebês e crianças bem pequenas dependia da influência e do chamamento dos adultos, cujas ações eram mais tensionadas pelo controle dos seus movimentos. Mas em outros momentos, a participação potencializava o devir-criança (Mozère, 2008, 2009) e a resistência de alguns, que mesmo em meio ao controle e regulação, manifestavam formas de participação espontâneas que surgiam das crianças entre elas e das suas experiências.

Entre os adultos, foi possível constatar que eles tanto negavam, como aceitavam a participação das crianças dos berçários, o que permitia a emergência dos fluxos da infância (Mozère, 2008, 2009)<sup>6</sup>.

*Lucio (berçário II) levanta e permanece alguns segundos em pé, mas Renata rapidamente o toma pelos braços e faz com que ele sente novamente. [...] Lucio vira de frente para a plateia fazendo gestos, depois vai até a mesa, mas apenas observa as outras crianças maiores, que interagem com o ator. Ele tenta conversar com duas meninas maiores que estão no canto da plateia, mas elas apontam para o colchonete, para que ele sente [...]. Lucio levanta e vai para a frente do ator quando este está sentado com o violão na mão e o ator comenta: “É chato, né?”. O ator levanta e vai até a mesa, Lucio o segue. Enquanto ele deixa o violão, o menino lhe diz “desenho”, mas ele responde que desenho é depois e tenta continuar com a narrativa, passando a mão na cabeça de Lucio, o encaminhando para o fundo da área [...]. O ator solicita ajuda das crianças maiores para colorir os personagens da história. Lucio corre para ajudar. [...] Em seguida uma atendente o pega pela mão e o encaminha até o banco no fundo da plateia, onde agora estão todas as crianças dos berçários sentadas [...]. (Transcrição de filmagem, 18/10/2010, Performance Teatral sobre Cantigas de Roda)*

O ineditismo das ações dos bebês e crianças bem pequenas também constitui as programações e o ator parece perceber as tentativas de Lucio para escapar do papel que é dele esperado, quando comenta: “É chato, né?”. As crianças maiores apontam o colchonete para Lucio, o lugar destinado às turmas dos berçários. As professoras procuram mantê-lo na posição de assistente e espectador. Não questionamos a importância de que as crianças aprendam, desde cedo, a participar de espetáculos musicais e teatrais como plateia. Mas, nesse caso, o ator convidou as crianças para uma participação mais ativa, e Lucio tentou garantir seus direitos de participação, em busca de uma relação de igualdade com as crianças maiores, que podiam caminhar e colorir desenhos.

Nas programações teatrais, os bebês e crianças bem pequenas participaram e criaram conexões com atores e entre eles. O teatro mobiliza a participação infantil, a imaginação e outras formas de expressão que escapam

---

<sup>6</sup> Sobre os fluxos de infância e o conceito devir-criança, Liane Mozère referencia a obra *Mil Platôs* de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980) que, com o conceito de devir-criança, rompem com a criança dos pedagogos, dos psicólogos, dos psicanalistas, dos juizes e dos especialistas em infância, a criança na qual não mais circulam os fluxos de infância.

da lógica de uma sociedade estruturada e muito dependente da comunicação verbal. O teatro, a música, a festa à fantasia, o piquenique, o partilhar um bolo são experiências apreciadas pelas crianças, sobretudo pelas que têm maior mobilidade corporal e liberdade de expressão nas programações. Por isso, algumas buscam aliados e parceiros entre pares, ou entre adultos menos controladores, a fim de garantir sua participação. Para as crianças dos berçários, trata-se de uma participação disputada e conquistada mediante atos de resistência e desvio, de ambiguidades. Estas também foram encontradas nas ações e comportamentos das professoras, que, em meio ao regramento e controle, sobretudo das crianças dos berçários, também desejam oportunizar diversão e outras experiências artístico-culturais:

*A gente tem uma programação para a semana da criança, porque aqui é contemplado o tempo de brincar, só que a gente oferece uma atividade diferente, já que a sociedade se organiza para isso. A gente quer ir numa sala de cinema, porque vai ser um ambiente diferente. Outra atividade é o teatro infantil, que também sempre é oferecido. E temos os brinquedos infláveis. Nós entendemos como apropriado fazer visitas, passear, oferecer diferentes espaços. Não é sempre que tem filmes infantis, que o cinema oferece descontos para a quantidade de crianças, então, aproveitamos a data. É o momento em que as crianças se encontram, porque o pátio é organizado para que eles tenham horários separados. Aí, eles têm mais facilidade em interagir, porque as crianças maiores querem ajudar a caminhar, a empurrar os carrinhos. E as crianças gostam de participar, elas se encontram com os irmãos, ficam próximas deles, e eles fazem questão de mostrar o irmão pequenininho. (Entrevista com Gigi, coordenadora pedagógica, 30/08/2010)*

Embora durante as programações do mês da criança a escola consiga romper com a estrutura que divide as crianças em turmas separadas por idade, bebês e crianças bem pequenas são mais controlados pelos adultos e, com isso, enfrentam dificuldades para participar de forma mais livre. Por outro lado, há uma intenção de incluí-los em todas as programações, embora seus desejos, vontades e pontos de vista nem sempre sejam percebidos como importantes. Nas atividades com os brinquedos infláveis, as professoras levaram os bebês para um escorregador mais alto e eles queriam permanecer na piscina de bolinhas, ou na cama elástica. De fato, as professoras pareciam mais envolvidas na experimentação dos brinquedos do que na observação e escuta dos bebês. Portanto, é possível questionar o papel dos brinquedos infláveis e plásticos nos festejos, pois eles não são apenas diversão, uma vez que também disciplinam e controlam adultos e crianças.

*Anderson balança os braços e sacode algumas bolinhas. Gustavo fica alguns instantes e chora. Denise tem medo de descer sozinha no escorregador e uma professora a posiciona nas suas pernas e as duas descem juntas. Quando atingem o solo, Denise sorri. Edu demonstra medo, não entra no brinquedo e fica na parte de fora, olhando os colegas. Lúcio escorrega sozinho, sendo que no percurso parece assustado, mas quando chega ao solo, parece feliz. João escorrega sozinho, mas ao descer, cai com o corpo meio torto e se assusta. Leonardo desce sozinho, quando termina de escorregar, se levanta e começa a pular. Vivi está deitada e com os braços explora as bolinhas. No momento de sair da piscina para um outro grupo de crianças entrar, ela não quer sair, protesta e grita: - Aaaaaiii! Ela fica mais um tempo, joga as bolinhas para fora da piscina e ri. Denise quer entrar e fica olhando através da rede, pois não é seu momento de entrar. Monica, Gigi, Diego e Anderson mal conseguem se equilibrar no brinquedo inflável e se seguram em suas paredes. Monica fica com medo e começa a chorar. (Transcrição de filmagem, 29/10/2010, Brinquedos infláveis)*

A presença de brinquedos infláveis tem sido constante quando há festividades nas escolas brasileiras, ensinando, inclusive, que brinquedos, materiais, texturas e cores correspondem à infância. Parece haver uma correspondência entre brinquedos infláveis e infância, assim como entre o consumo de bens industrializados/guloseimas e as comemorações do dia das crianças, ou apresentações nas escolas e o dia dos pais/das mães. Por outro lado, considerando que, como já exposto, os bebês exploram pouco os ambientes externos e como possuem poucas oportunidades de estabelecer uma convivência contínua com as crianças mais velhas das instituições, quando eles permanecem juntos nas festividades, parece haver um clima de insegurança por parte dos adultos, percebido pelas crianças mais velhas, as quais, seguidamente, agem com os bebês como os adultos agiriam, ou como elas imaginam que os adultos esperam que elas ajam.

Trata-se da crença, exposta de forma sutil pela professora Lisane, no mito que os mais velhos machucam os mais novos (Prado, 2006), pouco problematizado justamente pela falta de oportunidades de encontros entre bebês e crianças mais velhas. E a pesquisa mostrou-nos que as festividades nas escolas são, justamente, um dos momentos onde esses encontros poderiam ser potencializados. Não estamos, aqui, defendendo uma escola cuja proposta seja baseada em um calendário de eventos (BRASIL, 2009), priorizando atividades desconectadas e produção em série, pois, geralmente, as datas comemorativas não são problematizadas na escola, não são condizen-



tes com a realidade das crianças, suas comunidades, religiões e culturas e incentivam a produção e o consumo de bens.

Contudo, um dos “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” (Campos & Rosemberg, 2009) é a participação das crianças (incluindo, portanto, os bebês) nas comemorações e festas tradicionais da cultura brasileira, o que se dá de forma complexa, como os dados têm indicado.

Ainda assim, o objetivo das análises não é culpabilizar os profissionais da escola, pois entendemos que suas intenções nos festejos são de proporcionar o que consideram o melhor para as crianças. Mas os adultos tendem a reproduzir uma representação dos festejos que normatiza a infância, pela invasão da indústria de produtos para as crianças (Sarmento, 2004) e é através do processo de análise e reflexão que isso pode ser visibilizado e flexibilizado.

Percebemos que, nos festejos, os adultos procuram representar uma infância redentora, inocente, festiva, que somente brinca, consome, enfim, uma ideia de infância que omite a pluralidade das infâncias e as diferenças observadas nas formas como as crianças participam dos festejos. Algumas questões se apresentam: para quem são os festejos? Para as crianças, ou para manter uma representação da sociedade sobre a infância? Ou para garantir dias mais relaxados frente à rotinização dos outros dias letivos? Nos festejos dedicados à infância e na forma como eles são planejados, será que os adultos apenas controlam bebês e crianças menores?

Não percebemos que ocorra apenas controle e regulação, pois bebês e crianças bem pequenas são um grupo social heterogêneo, portadores e produtores de culturas e não somente espectadores passivos. Nas observações e filmagens, constatamos que as crianças observam as ações e distrações dos adultos a fim de garantir a expressão das suas forças do desejo. A abertura para novas experiências, o prazer de aprender coisas diferentes são manifestações das culturas dos bebês e crianças bem pequenas. Estas podem ser entendidas como um sistema cultural próprio criado nos seus grupos de pares, geralmente em momentos mais livres do controle dos adultos.

E, como observam Graham e Fitzgerald (2010), nós ainda não sabemos como teorizar, interpretar e implementar a participação das crianças no cotidiano da vida social e política. Assim, a interação complexa entre possibilidades e limites deve ser documentada pelo que as crianças têm a dizer sobre a sua participação. Abre-se o debate para formas mais efetivas e de qualidade de participação das crianças. Que sejam ouvidas, que sejam respeitadas e que sejam abertos mais espaços justos de participação das crianças nas realidades das quais fazem parte e recriam.

## **Pensando uma escola infantil com bebês e crianças bem pequenas**

Os resultados da investigação indicam que as crianças podem participar das mudanças da escola infantil, pois suas diferentes formas de participação são indícios de que ainda temos muito a aprender com elas. Conforme já ressaltamos, não percebemos somente regulação e controle nos festejos, pois bebês e crianças bem pequenas transgridem, possivelmente para assegurar seus direitos de participação. É pelo conceito de agência enquanto potência de agir das crianças, que Brougère (2010) aposta na sua posição de atores sociais, tanto individualmente, como coletivamente. Portanto, ele recusa “a dicotomia entre uma cultura produzida pela criança resultante de sua ação e uma cultura de massa alienante, imposta pela mídia e o mercado e que não traduzem a ação infantil” (Brougère, 2010, p. 31).

Talvez pensar as comemorações com mais liberdade de expressão e movimento, sem transformar todas as programações em algo útil, pedagógico e com objetivos, favoreça maior participação dos bebês e crianças bem pequenas no planejamento e vivência dos festejos. Entendemos que é possível pensar numa escola infantil das crianças, um lugar acolhedor das suas culturas. Mas também precisamos de uma imagem potente de professora, como a das crianças: competente, curiosa, ativa e protagonista (Moss, 2009, pp. 19-22). Fortunati (2009) ainda ressalta que precisamos de adultos que arrisquem experimentar de maneira construtiva, contextualizada e singular, uma atitude reflexiva e política naquilo que vivem junto às crianças. A imagem potente das professoras também requer políticas mais respeitosas com adultos e crianças, com condições de trabalho adequadas, ambientes confortáveis e organizados para a infância, materiais e equipamentos variados, tempo para escolher, refletir e estudar, salários dignos e possibilidades de viver diferentes experiências culturais.

A presença das comemorações do mês da criança na escola não é desinteressada. Pelo contrário, ensina às crianças modos de vivê-las e de viver a infância no geral. Porém, as crianças são muitas, e suas infâncias também, e elas possuem diferentes capacidades de recriar, inventar, propor e questionar tais comemorações, o que não impede que desejem a continuidade desses festejos e de poder efetivamente participar deles.

## **Referências**

Brasil. MEC. SEB. UFRGS. (2009). *Práticas cotidianas na Educação Infantil – Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares*. Projeto de

- cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS.
- Brougère, Gilles. (2010). *Culture de masse et culture enfantine*. In Andy Arleo & Julie Delalande (dir.), *Cultures enfantines: Universalité et diversité* (pp. 31-44). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Brougère, Gilles. (2003). *Jouets et compagnie*. Paris: Éditions Stock.
- Campos, Maria Malta, & Rosemberg, Fúlvia. (2009). *Crêches: Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília: MEC, SEB.
- Corsaro, William. (2011). *Sociologia da Infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Fochi, Paulo S. (2013). *"Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?": documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses em contextos de vida coletiva*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.
- Fortunati, Aldo. (2009). *A educação infantil como projeto da comunidade. Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato*. Porto Alegre: Artmed.
- Gobbato, Carolina. (2011). *Os bebês estão por todos os espaços: dos bebês na sala do berçário aos bebês nos contextos de vida coletiva da escola infantil*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS, Brasil.
- Gottlieb, Alma. (2013). *Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos na África*. São Paulo: Fap-Unifesp.
- Grahan, Anne, & Fitzgerald, Robyn. (2010). O progresso da participação das crianças: explorando o potencial de uma atitude dialógica. *Childhood*, 17(3), 343-359.
- Graue, Elisabeth, & Walsh, Daniel. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kohan, Walter. (org.). (2004). *Lugares da infância: filosofia*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Moss, Peter. (2009). Prefácio à edição inglesa. In Aldo Fortunati (Ed.), *A educação infantil como projeto da comunidade. Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família: a experiência de San Miniato* (pp. 19-22). Porto Alegre: Artmed.

- Mozère, Liane. (2007). Du côté” des jeunes enfants ou comment appréhender le désir en sociologie? In Gilles Brougère & Michel Vanderbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 165-188). Bruxelles: Éditions Scientifiques Internationales.
- Mozère, Liane. (2008). On n'apprend pas à un enfant à marcher. *Le Portique [En ligne]*, 21, 1-10.
- Pereira, Rachel Freitas. (2011). *As crianças bem pequenas na produção de suas culturas*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Pereira, Rachel Freitas. (2015). *Os processos de socializ(ação) entre os bebês e os bebês e adultos no contexto da Educação Infantil*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Pinto, Manuel, & Sarmiento, Manuel Jacinto. (org.). (1999). *Saberes Sobre as Crianças*. Braga: Ed. Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Pinto, Manuel. (2000). A televisão no quotidiano das crianças. *Educação Sociedade & Culturas*, 17, 226-228.
- Prado, Patrícia Dias. (2006). *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, SP, Brasil.
- Rayna, Sylvie. (2013). Participação e qualidade do cuidado e educação na creche. In Ana Cristina Coll Delgado & Altino José Martins Filho (org.), *Dossiê “Bebês e crianças bem pequenas em contextos coletivos de educação”*. *Pro-posições*, SP: Unicamp, 24(72), 21-113.
- Sarmiento, Manuel Jacinto. (2004). As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In Sarmiento, Manuel Jacinto & Cerisara, Ana Beatriz. *Crianças e Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação* (pp. 9-34). Porto: Asa Editores.
- Soares, Natália Fernandes. (2006). A investigação participativa no grupo social da infância. *Currículo sem fronteiras*, 6(1), 25-40.
- Tomás, Catarina, & Soares, Natália Fernandes. (2004). Infância, Protagonismo e Cidadania: contributos para uma análise sociológica da cidadania da infância. *Revista Fórum Sociológico*. 11(12), 349-361.
- Tomás, Catarina. (2011). *“Há muitos Mundos no Mundo”*. *Cosmopolitismo, Participação e Direitos da Criança*. Porto: Edições Afrontamento.

# Concepções de educadores de infância sobre criatividade

Maria Teresa Santos<sup>1</sup>

Maria do Céu André<sup>2</sup>

**Resumo:** Uma educação para a criatividade desde a infância afigura-se-nos como determinante no desenvolvimento integral do ser humano. Os contextos formais de ensino sancionam frequentemente os rasgos de criatividade das crianças e dos adultos, o que representa um empobrecimento das oportunidades de aprendizagem. Se se entende que é preciso desenvolver competências como as do pensamento analógico, combinatório, inventivo, científico e crítico, a criatividade deve estar no cerne das preocupações dos educadores. As suas atitudes e práticas são fundamentais para uma educação que aposta na criatividade em vez da uniformidade, que visa desenvolver pessoas capazes de pensarem por si próprias. A formação dos profissionais de educação de infância tem aqui um papel preponderante, pelo que neste artigo se procura analisar as concepções, práticas e formação dos educadores de infância no domínio da criatividade como resultado da investigação levada a cabo no âmbito do projeto europeu CREAMET (Criatividade na Educação Pré-escolar).

**Palavras-chave:** criatividade, educação, infância

## Introdução

Pensar sobre o lugar da criatividade na educação de infância impõe-se como fundamental, dadas não só as características do pensamento infantil e a riqueza do mundo imaginário das crianças em idade pré-escolar, mas também o modo como concebemos o modelo pedagógico a elas destinado. Defendemos, assim, que o desenvolvimento da criatividade deve ser nuclear e transversal à organização das situações de aprendizagem neste nível de educação (Santos & André, 2012, 2013b).

Em documentos oficiais como as orientações curriculares e as metas de aprendizagem para a educação pré-escolar (DEB, 1997; M.E., 1997) encontra-se menção explícita à criatividade no domínio das áreas artísticas, veiculando, assim, a ideia dominante de que a sua promoção só é concebível através das artes. Um tal pensamento é, aliás, traço comum no modo como a maioria dos profissionais de educação entendem poder estimular e avaliar a criatividade da criança (Bahia, 2002; Cramond, 2008; Fryer, 1996; Romo, 2008).

---

<sup>1</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. E-mail: msantos@ipbeja.pt

<sup>2</sup> Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Beja. E-mail: mandre@ipbeja.pt

Não negamos a importância que o papel das artes tem neste domínio, mas como em qualquer outra área do conhecimento o seu ensino e aprendizagem podem processar-se de forma mecânica e estereotipada, não contribuindo, desse modo, para o desenvolvimento da criatividade (Pavitola & Jau-takyte, 2013).

A dificuldade em concetualizar a criatividade numa perspetiva mais alargada e independente do constructo de inteligência, pode ser um fator explicativo para a ainda escassa reflexão sobre o tema, particularmente quando o associamos ao campo da educação, numa época em que parece haver, nas políticas dominantes, um retorno a abordagens positivistas do ensino com um enfoque particular na aquisição do conhecimento mensurável como indicador da eficiência do sistema educativo.

As pressões para a conformidade são persistentes e impregnam atitudes e práticas educativas quotidianas. Fácil será de ver que estas representam fortes constrangimentos ao desenvolvimento do pensamento criativo e crítico, absolutamente fundamentais ao devir individual e coletivo.

Estes pressupostos e preocupações levaram-nos a integrar o projeto Europeu CREANET – *Network on Creativity in Pre-School Education*<sup>3</sup> com vista ao estudo da criatividade na educação pré-escolar, numa perspetiva europeia.

Neste artigo apresentam-se alguns dos resultados da investigação junto de um grupo de 425 educadores europeus e, em mais detalhe, os dados apurados na amostra portuguesa de 45 educadoras inquiridas a propósito das suas conceções sobre criatividade na educação pré-escolar. Acrescentamos igualmente um resumo do trabalho de investigação-ação levado a cabo no *focus group* (8 educadoras, não integrantes do grupo de 45 acima referido) ao longo dos três anos do projeto.

## O pensar e o agir criativos

São inúmeros os autores que desde a década de 50 do século XX tentam apresentar definições para o conceito de criatividade e o mesmo é, na opinião de alguns, mais fácil de reconhecer do que definir (Cramond, 2008; Fryer, 1996; Romo, 1997).

A atividade criativa manifesta-se precocemente no ser humano e acompanha-o ao longo de toda a vida, em maior ou menor grau, dependendo

---

<sup>3</sup> Inserido no programa Europeu Comenius – Redes Multilaterais, que decorreu de 2010 a 2013 - *Lifelong Learning Programme* 510473-LLP-1-2010-1-IT-ComeniusCNW. Para mais informação consultar: [www.creativityinpreschool.eu](http://www.creativityinpreschool.eu).

de fatores pessoais e contextuais, sendo que as experiências traduzidas em conhecimento conduzem à reelaboração que o ato criador pressupõe e que se constrói através de elementos da realidade que conhecemos, como o refere Vygotsky num texto de 1930, editado em 2009.

Parece ser consensual que a complexidade e multidimensionalidade do conceito se joga nesta relação entre as características pessoais, o contexto, os processos e os produtos dos atos criativos (Bahia & Nogueira, 2005; Morais, 2001, 2003).

Falar de criatividade numa idade pré-escolar é, porém, menos consensual, pois vários autores argumentam que falta às crianças destas idades, a experiência, o conhecimento, as capacidades de abstração e pensamento lógico, considerando inadequado tratar o assunto antes dos 10 anos (Ferrando & Ferrandiz, 2013).

Não se pretende afirmar que a criatividade das crianças é igual ou comparável à dos adultos, mas a prática fornece-nos evidências das possibilidades criadoras na infância, de formas não convencionais de pensar, por vezes acidentais, é certo, mas a não intencionalidade inicial do ato e a não consciência do potencial do mesmo não bastam como argumento para impedir o seu estudo. Ainda que os resultados dessas atividades não tenham um efeito relevante para a sociedade, têm-no para as próprias crianças e para os que com ela se relacionam.

Em muitas investigações é dado um particular realce aos ambientes educativos e às atitudes positivas dos adultos como fatores determinantes na promoção da criatividade na infância e o seu contributo para o desenvolvimento de crianças confiantes, autónomas e psicologicamente saudáveis.

Educar para a criatividade exige uma abordagem centrada no aprendiz e no reconhecimento do seu papel ativo no processo de aprendizagem e requer que se perceba como, mesmo as crianças em idade pré-escolar, são capazes de um sentido de auto direção, de correr riscos e encontrar soluções para os problemas de forma imaginativa e inventiva (Cardarello, 2013; Cardarello & Gariboldi, 2013).

As investigações de Craft e colaboradores a propósito do que designaram por *“possibility thinking”* - um tipo de pensamento que se desenvolve a partir de questões abertas e divergentes (*e.g.*, e se? - *what if?*?) são reveladoras dessas competências das crianças pequenas quando encontram ambientes educativos em que os adultos tomam a criança como um parceiro de aprendizagem com quem também podem aprender (*learner inclusive pedagogy*) e sabem estabelecer um equilíbrio entre atividades estruturadas e orientadas por si e as que permitem a liberdade de exploração e experimentação por parte da criança (Burnard et al., 2006; Craft et al., 2007; Craft et al., 2012; Cremin, Craft & Burnard, 2006).

## **As concepções dos educadores sobre a criatividade**

A investigação sobre as teorias implícitas de profissionais de educação a propósito da criatividade tem sido um campo de estudo bastante profícuo (em particular ao nível do ensino básico, secundário e superior), uma vez que se considera terem as mesmas um forte impacto nas práticas educativas e na forma como os docentes de vários níveis de ensino interpretam o currículo escolar (Diakidoy & Kanari, 1999; Fryer, 1996; Morais & Azevedo, 2008).

O estudo de Morais e Azevedo (2008) envolvendo 576 docentes do ensino básico e secundário demonstrou que ao nível da concepção da criatividade não se encontraram diferenças significativas relativas aos resultados obtidos noutros estudos internacionais (Fryer, 1996; Cheung, Tse & Tsang, 2003, citado por em Morais & Azevedo, 2008). Verificou-se, no entanto, que apesar do interesse pelo tema, a in(formação) sobre o mesmo era diminuta e difícil a tarefa de relatar experiências neste domínio.

Já no que se refere ao estudo das concepções dos educadores de infância, tanto a nível internacional como nacional, a sua escassez é evidente (Pequito, 1999; Pugnaghi, 2013). O grupo de educadores inquirido por Pequito (1999) mostrou conhecer metodologias e condições para o desenvolvimento da criatividade, mas a observação feita pela autora a algumas das práticas revelou uma certa discrepância entre o pensamento e a ação.

Um maior interesse e conhecimento sobre o tema poderão ter sido provocados por iniciativas como as ligadas ao ano europeu para a criatividade em 2009, que conduziram a um discurso abundante sobre a relação entre criatividade, inovação e desenvolvimento económico.

Em todo o caso, aquilo que perseguimos não é tanto o bem-estar económico de uma sociedade, mas o bem-estar na dimensão psicológica individual e coletiva que advém da liberdade para nos expressarmos em diferentes linguagens e suportes, que nos “abre a mente” para resolver problemas pessoais e sociais buscando soluções alternativas e transformadoras.

## **Estudo Empírico**

A investigação que apresentamos decorre da nossa participação no projeto CREANET em que estiveram envolvidos 12 parceiros (7 dos quais ins-



tuições do Ensino Superior) de 10 países, que agregaram 41 instituições de educação pré-escolar.

Os objetivos definidos visavam: 1) identificar, comparar e partilhar metodologias, estratégias e ambientes educativos facilitadores do desenvolvimento da criatividade das crianças e educadores dos países envolvidos; 2) aumentar a qualidade da oferta educativa através da promoção das competências dos educadores no âmbito da criatividade; 3) contribuir para a criação de um *forum* europeu de discussão do tema da criatividade no contexto pré-escolar; 4) desenvolver a criatividade de forma a favorecer a inclusão educacional e social das crianças e famílias pertencentes a grupos minoritários e/ou em situações de vulnerabilidade.

Para atingir tais objetivos, definiram-se duas linhas de investigação, uma focada na *Criatividade e os Contextos* (materiais, espaços, relações interpessoais) e outra na *Criatividade e as Linguagens Expressivas* (verbal, corporal, artísticas). Assim, foram desenvolvidas diversas atividades, nomeadamente: a investigação no âmbito da criatividade na educação pré-escolar; o trabalho conjunto dos investigadores com os educadores de infância e respetivas instituições; a partilha de boas práticas entre os educadores dos vários países, em reuniões anuais; a realização de ações de divulgação em conferências anuais a nível nacional e transnacional e a publicação dos resultados da investigação e de exemplos de práticas (Gariboldi & Cattellani, 2013; SERN, 2013; VVAA, 2013).

## Metodologia

Para compreender as concepções sobre o conceito de criatividade dos educadores dos vários países, bem como conhecer a sua opinião a propósito da natureza das atividades, estratégias e atitudes promotoras ou inibidoras da criatividade nos contextos de educação pré-escolar e ainda refletir sobre os processos e produtos da criação infantil, várias foram as abordagens metodológicas, sendo umas mais de cariz quantitativo e outras de cariz qualitativo.

Estas últimas tiveram como suporte o modelo de investigação-ação que enquadrou o trabalho desenvolvido com 8 educadoras de 4 instituições do Distrito de Beja, num processo de construção participativa e evoluindo em espiral com enfoque sobre: *os aspetos situacionais* (identificação de problemas/temas em contextos naturais); *as práticas colaborativas* (trabalho conjunto de investigadores e educadores); *as atividades participativas* (partilha de experiências entre investigadores, educadores, crianças e pais); *os métodos de autoavaliação* (envolvimento ao longo do processo com perspe-

tivas de melhoria para todos) (Cohen, & Manion, 1985). Visou-se não apenas descrever e interpretar, mas também introduzir mudanças em contextos e práticas educativas e contribuir para a formação/reflexão dos educadores.

Tais dados serão relatados resumidamente, uma vez que o foco deste artigo incide particularmente sobre as concepções de 45 educadores de infância a exercerem atividade profissional no referido distrito.

## **Técnicas de recolha de dados**

Os instrumentos utilizados foram o questionário, entrevista, *focus group* e observação. Alguns dos parceiros usaram apenas um método, enquanto outros usaram uma combinação de vários o que se revelou muito positivo para o cruzamento de dados e uma reflexão mais abrangente e multifacetada (Nousianen, 2013).

No nosso caso recorreu-se ao questionário e *focus group*, técnicas que a seguir evidenciaremos.

O **questionário** comum foi traduzido para as diferentes línguas nacionais e a estrutura do mesmo elaborada tendo em atenção os objetivos gerais do projeto e outros instrumentos desenhados por investigadores com propósitos semelhantes (e.g., Diakidoy & Kanari, 1999). Integrou 3 dimensões principais, a saber: *Prática educativa*, *Natureza da criatividade*, *Formação no domínio da criatividade* e contemplou questões fechadas e abertas, permitindo um tratamento quantitativo e qualitativo. Neste caso, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, cuja grelha de categorização foi construída a partir do discurso dos inquiridos e aferida entre parceiros para permitir uma maior comparabilidade (Bardin, 1991; Ghiglione & Matalon, 1992).

Este instrumento foi aplicado a 425 educadores de infância (Alemanha: 24; Croácia: 42; Espanha: 29; Finlândia: 57; Letónia: 51; Lituânia: 75; Portugal: 45; Suécia: 102).

O **Focus Group** foi usado pelas equipas de Portugal, Dinamarca e Itália de modo diferenciado e adaptado aos contextos, embora tenham tido alguns aspetos em comum como o de compreender as concepções dos educadores sobre criatividade e os fatores facilitadores e inibidores do desenvolvimento da criatividade na educação de infância (Nousianen, 2013).

O uso deste método mostrou-se particularmente útil no âmbito do modelo de investigação-ação que suportou o trabalho colaborativo que

desenvolvemos com oito educadoras de quatro instituições de educação pré-escolar.

## **Análise e discussão dos resultados**

### *Opiniões dos participantes europeus*

A análise dos resultados, numa síntese apresentada por Nousianen, Mussini e Santa Eufémia (2013), revelou uma grande concordância no modo como os educadores dos diferentes países identificavam formas de expressão da criatividade nas atividades e produções desenvolvidas pelas crianças no contexto de educação pré-escolar.

Relativamente aos fatores promotores ou inibidores da criatividade foi elevado o nível de concordância e o que consideraram como tendo um impacto mais positivo sobre a criatividade foram as atitudes positivas que reforçam e apoiam as iniciativas da criança num ambiente securizante (46% dos educadores).

Uma percentagem considerável dos educadores (45%) atribuiu um grande significado aos materiais, em particular os que são abertos, não estruturados, reciclados e não construídos formalmente para este contexto educacional, mas que fornecem infinitas possibilidades de expressão, exploração, transformação e invenção.

Ambientes educativos diversificados e flexíveis (interior e exterior) foram igualmente valorizados (40% dos educadores) e tidos como um forte estímulo ao pensamento e ação da criança, especialmente quando se faculta um tempo alargado para o seu envolvimento, autonomia, liberdade, descoberta e criação.

De um modo geral os dados apresentaram-se bastante consistentes com os relatados noutros estudos (Diakidoy & Kanari, 1999; Fryer, 1996, 2008; Morais & Azevedo, 2008; Pequito, 1999; Pugnaghi, 2013).

### *Opiniões das participantes portuguesas*

Focando-nos agora sobre o grupo de 45 educadoras portuguesas inquiridas, apresentam-se os dados com maior detalhe e uma análise mais aprofundada, dado o destaque que lhe queremos fazer no âmbito deste artigo.

### Concetualização da criatividade

O conceito de criatividade foi expresso pela maioria das educadoras através de asserções do tipo: “criatividade é um boom de ideias que emergem através de uma palavra que a criança diz e que pode despoletar várias ideias”; “é a capacidade de expressar ideias, emoções, sentimentos através das expressões estéticas”; “é o momento em que a criança se envolve numa atividade com imaginação e é respeitada na sua individualidade”.

As caraterísticas fundamentais para uma pessoa ser considerada criativa são na opinião destas inquiridas: a *Imaginação* (100%) seguida da *Autoconfiança* (93,3%), *Autonomia* (91,1%), *Capacidade de solucionar problemas* (91,1%), *Pensamento crítico* (84,4%), *Pensamento divergente* (84,4%) e *Capacidade de estabelecer os seus próprios objetivos* (84,4%). Estes resultados corroboram os que foram obtidos nos estudos levados a cabo por Fryer (1996) ou Diakidoy e Kanari (1999).

Quanto às caraterísticas de um trabalho criativo, o discurso destas educadoras remete para aquilo que vai além do “normal”, do expectável e que é original: “é algo diferente, algo que expressa uma ideia, mas é representado através de diferentes técnicas, formatos e materiais”; “a capacidade de criar, fazer mais do que nos foi dado, ir mais longe”; “é ultrapassar barreiras, inovar, explorar e aprender”.

Solicitadas a atribuir uma certa percentagem a vários fatores/qualidades necessários à criatividade (até um total de 100%) como: *Personalidade*, *Meio Envolvente*, *Inteligência*, *Conhecimento da área de estudo*, *Conhecimento prévio*, *Tarefa/Atividade* e outras, os resultados demonstraram uma certa dispersão e a média evidenciou um maior peso para: *Meio Envolvente* (18,78%), *Personalidade* (18,20%), *Inteligência* (13,22%). Nos estudos reportados por Fryer (1996), Diakidoy e Kanari (1999), Morais e Azevedo (2008), a relevância atribuída à *Personalidade* supera a dos outros fatores.

A criatividade é vista como algo possível de estimular através de atitudes e práticas, realçando-se a importância do educador, como o ilustram as seguintes unidades de registo: “podemos incentivar comportamentos, formas de interação com o mundo que permitam o desenvolvimento de novos padrões cognitivos”; “a originalidade das nossas propostas irá refletir-se nos trabalhos elaborados pelas crianças”.

### Crianças criativas

A maioria dos educadores descreveu a criança criativa como a que apresenta ideias, produtos, soluções fora do comum, originais e com uma grande capacidade de imaginação e expressividade: “o trabalho produzido

não é estereotipado”; “não é influenciado e pensa por ela própria”; “tem uma visão diferente”; “quando tenta ser mais expressiva, cria com prazer”; “revela imaginação, associada ao pensamento divergente”

Foram ainda referidos aspetos como o entusiasmo e motivação perante uma determinada atividade de forma independente e flexível, fluente e elaborada (*e.g.*, “transformar uma atividade simples noutra mais complexa”).

Esta definição da criança criativa é muito semelhante à da pessoa criativa em geral e as educadoras evidenciaram valorizar a criança em idade pré-escolar como um ser igualmente criativo, contrariando alguns estudos referidos anteriormente.

Quando solicitadas a classificar (numa escala com 3 níveis – 1=baixo; 2=médio e 3=elevado) os domínios em que uma criança e um adulto poderiam mais facilmente mostrar a sua capacidade criadora, referiram que as crianças atingiriam níveis mais elevados em: *Invenções* (N=36) *Jogo simbólico* (N=35) *Procurar explicações* (N=31) *Drama e expressão corporal* (N=30) *Construir coisas* (N=30). Já para os adultos, consideraram como mais provável esse nível máximo ser alcançado em: *Contar histórias e poesia* (N=29), *Produzir música* (N=27), *Construir coisas* (N=26), *Drama e expressão corporal* (N=25), *Produções artísticas e figurativas* (N=23). O valor médio mais elevado de cada domínio foi para as crianças o relativo ao *Jogo simbólico* (2,78) e nos adultos o de *Construir coisas* (2,53). Apesar das diferenças evidenciadas encontraram-se muitos domínios em que se reconhece a ambos os grupos - crianças e adultos - a possibilidade de terem bons desempenhos.

### *Produtos Criativos*

A avaliação de produtos criativos tem sido objeto de estudo de diversos autores e é considerada uma tarefa difícil (Bahia & Nogueira, 2005; Diakidoy & Kanari, 1999; Fryer, 1996; Morais 2001, 2003). Contudo, este grupo de inquiridas não pareceu desconfortável com a situação e apontou como critérios predominantes a originalidade/invulgaridade das produções (30 opiniões emitidas) expressas nos seguintes exemplos: “fazer algo diferente das outras crianças, não copiando algo elogiado pelo adulto, mas fazendo novas combinações de cores, palavras, conceitos”; “trabalhos fora do vulgar, bonitos, genuínos”; “produtos imaginativos em que não obedece a regras, expandindo-se de forma ‘diferente’ (...) muitas vezes não seguem a lógica, nem aquilo que seria esperado”.

O caráter único, invulgar dos produtos vai ao encontro do que a maioria dos autores considera como a característica de *novidade* inerente aos resultados dos atos de criação. Besemer e Treffinger (1981, citados por Fryer,

1996) listaram mais de cem critérios que agruparam nas categorias de *novidade, resolução, elaboração e síntese*.

Outros critérios como o do envolvimento das crianças são igualmente realçados (10 opiniões): “trabalhos nos quais a criança coloca todo o cuidado na execução e explica o processo e significado”; “pela maneira como executa e explica o que fez e como (...) o produto final é o menos importante, [o relevante] é o processo que a criança atravessa e como se sente”.

A referência ao envolvimento das crianças na entrega aos seus projetos é um fator considerado como fundamental nos processos criativos, pelo que a necessidade de um tempo alargado para algumas dessas realizações não é compaginável com rotinas rígidas (Cardarello & Gariboldi, 2013).

### *Análise da própria prática*

Quando questionadas sobre se já tinham desenvolvido alguma atividade promotora da criatividade, 39 (86,7%) participantes responderam positivamente e só 6 (13,3%) se pronunciaram negativamente. Porém, ao solicitar-se que dessem exemplos dessas atividades ou projetos, foram apenas 7 as referências a projetos específicos que se enquadravam fundamentalmente nas áreas ambiental e artes visuais. Curioso é o facto de 8 inquiridas afirmarem que todas as atividades realizadas no Jardim de Infância promovem a criatividade. Pensamos que tal opinião decorrerá de uma situação ideal, mas a nossa experiência de observação no âmbito das práticas profissionais da formação inicial dos educadores, revela-nos como muitos dos contextos de educação pré-escolar podem não favorecer o desenvolvimento da criatividade das crianças e dos adultos.

A análise que as próprias educadoras fizeram da sua prática educativa evidencia uma confiança nas suas atitudes e no saber construir um ambiente educativo conducente ao desenvolvimento da criatividade das crianças, embora a ênfase tenha sido colocada na linguagem artística como meio privilegiado, revelando a tendência para a dificuldade em entender a criatividade associada a um modo de pensar que atravessa o quotidiano e que, como afirma Cardarello (2013), se pode expressar em muitos outros domínios, combinando diferentes códigos e sistemas simbólicos.

### *Fatores promotores da criatividade*

Estas educadoras consideraram como fatores facilitadores da criatividade as suas próprias atitudes, que devem ser acolhedoras das ideias, processos e produtos das crianças, como o exemplificam as seguintes afirmações: “devemos valorizar as ideias das crianças porque quando se sentem

seguras, a sua criatividade desponta” ou “as crianças são naturalmente criativas, apenas temos que combater a normalização”.

Mostraram-se igualmente atentas à organização de um ambiente educativo favorável à expressão individual e coletiva, em que os espaços e materiais desempenham um papel fulcral no desenvolvimento da curiosidade e da experimentação, como realçam os seguintes elementos discursivos: “o acesso a múltiplos materiais pode dar asas à imaginação” ou “o que mais ajuda é a exploração livre de diferentes materiais”.

Verifica-se, assim, uma abordagem que não se centra apenas em eventuais características da criança, mas na importância dos fatores contextuais como elementos que permitem expandir as possibilidades do ser criativo.

Contudo, como o demonstram Cardarello e Gariboldi (2013), não basta deixar as crianças explorar livremente os materiais, sem que outras ferramentas sejam introduzidas e que permitam criar desafios intelectuais, inventar novas soluções para problemas conhecidos ou desconhecidos, pois para se ir além dos limites é preciso mais conhecimento e este tem que ser construído na interação com adultos que encaram a criança como um ser competente e que com ela enveredam por vários caminhos possíveis, geradores de um grande número e diversidade de ideias, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da fluência, da flexibilidade, bem como do pensamento analógico, combinatório, da imaginação e da originalidade.

### *Fatores inibidores da criatividade*

Sendo as atitudes dos educadores e a organização do ambiente educativo considerados fatores essenciais ao despoletar da criatividade é nos mesmos que também se encontram os obstáculos a esse desenvolvimento como o afirmou a maioria das educadoras inquiridas e o expressou nas seguintes asserções: “desvalorizar tudo o que a criança faz, não ouvindo o que ela tem a dizer”; “limitar a criatividade (...) usando expressões como - o sol não é azul, é amarelo”; “forçar a criança a fazer o que o adulto quer”; “não deixar a criança explorar, observar, descobrir e experimentar”; “propor atividades iguais para todos de forma a chegarem a um produto estandardizado”.

As educadoras reconhecem que atitudes e práticas autoritárias e demasiado intrusivas, limitando a liberdade de expressão das crianças e a sua capacidade de escolha, consubstanciam abordagens pedagógicas “pobres e negligentes”, que não têm em conta a inteligência e sensibilidade das crianças.

### *Formação no domínio da criatividade*

No que se refere à formação obtida neste domínio, a maioria afirma ter sido efetuada de forma autodidata através de leituras (34 opiniões), mas também durante o curso (30 opiniões). Os momentos formativos em criatividade que classificam como mais significativos estão relacionados com as expressões artísticas integradas (15 opiniões). As leituras foram consideradas uma importante fonte de inspiração, bem como as oficinas de contos, a partilha de práticas com outros colegas ou a participação em encontros e conferências sobre o tema.

Questionadas sobre as necessidades de formação neste campo, houve alguma dificuldade em especificá-las e, mais uma vez, são apontadas a falta de formação nas áreas artísticas (12 opiniões) e nove participantes referem o tema concreto da criatividade no plano teórico e prático, com um enfoque particular na compreensão das evidências da criatividade nas criações da criança e em propostas práticas.

### *Focus group: breve síntese*

A necessidade de uma maior reflexão sobre a prática é, em nosso entender, um dos aspetos fundamentais a desenvolver em situações de formação inicial ou contínua como o demonstrou o trabalho de colaboração/reflexão com um grupo de oito educadoras de infância (não integrante da amostra de 45, cujos dados referimos anteriormente).

Partindo de uma primeira abordagem ao conceito de criatividade e caracterização de práticas promotoras do seu desenvolvimento, os vários encontros (bimensais ao longo de 3 anos) permitiram, através das experiências partilhadas, aprofundar a reflexão sobre as atitudes e práticas dos membros do grupo, bem como incrementar o conhecimento teórico e prático sobre as infinitas possibilidades de uma educação para e pela criatividade.

A comparação e cooperação internacionais promoveram o alargamento do reportório inicial destas educadoras e mostraram como era possível introduzir alterações em práticas que sendo de boa qualidade, não tinham como núcleo central a criatividade.

Quando se mudou o foco, passaram a estar mais atentas ao potencial criativo da atividade espontânea da criança, dos incidentes e rotinas do quotidiano, do uso de uma maior diversidade de espaços e materiais e a compreender quando deviam intervir ou afastar-se e dar espaço e tempo para o envolvimento das crianças.



Estes adultos foram estimulados pelos ganhos em autonomia, autoconfiança das próprias crianças que diziam querer “fazer coisas diferentes” e que apresentavam progressivamente um número maior e diversificado de ideias e soluções para os problemas do dia a dia.

Por conseguinte, uma formação alicerçada na reflexão sobre a prática ofereceu um maior potencial para a mudança e um maior sentido crítico do que se fazia (Santos & André, 2013a).

## **Considerações finais**

Imaginar, fantasiar, combinar, criar são funções de grande relevância para se estabelecer a conexão entre cognição e emoção, essenciais ao equilíbrio mental (Santos, 1982, 1983).

Apostar numa educação para a criatividade, desde a infância, é contribuir para sociedades mais abertas, flexíveis, questionadoras e estimulantes à realização humana.

Os educadores europeus e os portugueses inquiridos no âmbito deste projeto revelaram concepções sobre vários aspetos da criatividade consonantes com as identificadas por outros autores. A descrição que fizeram de situações práticas evidenciou uma compreensão dos elementos essenciais para a construção de ambientes educativos favoráveis à ação criativa.

O trabalho colaborativo com os elementos do *focus group* conduziu a uma análise mais aprofundada sobre a relação entre o pensamento e a ação na prática educativa, a uma maior consciencialização da importância da formação em criatividade e da necessidade da mesma espelhar de forma explícita o seu conteúdo, com vista à desconstrução de ideias pré concebidas e ao aumento da literacia nesta área.

## **Referências**

- Bahia, Sara. (2002). Da educação à arte e à criatividade. *Sobredotação*, 3 (2), 101-126. Acessível em <http://hdl.handle.net/10451/2730>
- Bahia, Sara, & Nogueira, Sara Ibérico. (2005). Entre a teoria e a prática da criatividade. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.), *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 332-363). Lisboa: Relógio d'Água Editores.

- Bardin, Laurence. (1991). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Burnard, Pamela; Craft, Anna; Cremin, Teresa; Duffy, Bernadette; Hanson, Ruth; Keene, Jean; Haynes, Lindsay & Burns, Dawn. (2006). Documenting 'possibility thinking': a journey of collaborative enquiry. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 243-262.
- Cardarello, Roberta. (2013). Creativity and scientific thinking. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 59-69). Italy: SERN.
- Cardarello, Roberta, & Gariboldi, Antonio. (2013). Providing creative contexts. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 165-174). Italy: SERN.
- Cohen, Louis, & Manion, Lawrence. (1985). *Research Methods in Education* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Croom Helm.
- Craft, Anna, Cremin, Teresa, Burnard, Pamela, & Chappell, Kerry. (2007). Developing creative learning through possibility thinking with children aged 3-7. In A. Craft, T. Cremin, & P. Burnard (Eds.), *Creative Learning 3-11 and How We Document It*. London, UK: Trentham. Acessível em <http://oro.open.ac.uk/12952/2/6F6D71D8.pdf>
- Craft, Anna, Cremin, Teresa, Burnard, Pamela, Dragovic, Tatjana, & Chappell, Kerry. (2012). Possibility thinking: culminative studies of an evidence-based concept driving creativity? *Education 3-13*, 41(5), 538-556.
- Cramond, Bonnie. (2008). Creativity: An international imperative for society and the individual. In S. Bahia, & M.F. Morais (Coord.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp.14-40). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Cremin, Teresa, Burnard, Pamela, & Craft, Anna. (2006). Pedagogy and Possibility Thinking in the Early Years. *Thinking Skills and Creativity*, 1(2), 108-119.
- D.E.B. - Departamento da Educação Básica. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Gabinete para a Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- Diakidoy, Irene-Anna N., & Kanari, Elpida. (1999). Student teachers' beliefs about creativity. *British Educational Journal*, 25(2), 225-243. doi: 10.1080/0141192990250206.

- Ferrando, Mercedes, & Ferrandiz, Carmen. (2013). Early years' creativity. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 70-78). Italy: SERN.
- Fryer, Marilyn. (1996). *Creative teaching and learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Fryer, Marilyn. (2008). Creative teaching and learning in the UK: Early research and some subsequent developments. In S. Bahia, & M.F. Morais (Coord.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 136-156). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Gariboldi, Antonio, & Catellani, Nicola. (Eds.). (2013). *Creativity in pre-school education*. Italy: SERN.
- Ghiglione, Rodolphe, & Matalon, Benjamin. (1992). *O Inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- M.E. - Ministério da Educação. (s.d.). *Metas de Aprendizagem Pré-escolar*. Acessível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/>
- Morais, Maria de Fátima. (2001). *Definição e avaliação da criatividade*. Braga: Universidade do Minho.
- Morais, Maria de Fátima. (2003). Os produtos criativos: Introdução a uma alternativa de avaliação no contexto educativo. *Sobredotação*, 4(2), 9-24.
- Morais, Maria de Fátima, & Azevedo, Ivete. (2008). Criatividade em contexto escolar: representações de professores dos Ensinos Básico e Secundário. In S. Bahia & M. F. Morais (Coord.). *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 157-196). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Nousianen, Tuula. (2013). About the methodologies employed. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp.123-127). Italy: SERN.
- Nousianen, Tuula, Mussini, Ilaria, & Santa Eufémia, Nelson. (2013). Results of the European survey. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 128-148). Italy: SERN.
- Pavitola, Linda, & Jautakyte, Rasa. (2013). Creativity and arts in pre-school education. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp.59-69). Italy: SERN.
- Pequito, Paula. (1999). Representações de criatividade dos Educadores de Infância. *Saber (e) Educar*, 4, 61-77. Acessível em <http://purl.net/ese/f/handle/10000/218>

- Pugnaghi, Antonella. (2013). Teachers' implicit theories of creativity. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp.106-121). Italy: SERN.
- Romo, Manuela. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Romo, Manuela. (2008). Criatividade en los dominios artistic y científico y sus correlatos educativos. In S. Bahia, & M.F. Morais (Coord.), *Criatividade: Conceito, necessidades e intervenção* (pp. 66-90). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Santos, João dos. (1982). *Ensaio sobre Educação I – a criança quem é?* Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, João dos. (1983). *Ensaio sobre Educação II – o falar das letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Santos, Maria Teresa, & André, Maria do Céu. (2012). Criatividade na Educação de Infância: algumas reflexões. *Cadernos de Educação de Infância*, 96, 43-46.
- Santos, Maria Teresa, & André, Maria do Céu. (2013a). Creativity in pre-school teachers' education. In A. Gariboldi, & N. Catellani (Eds.), *Creativity in pre-school education* (pp. 95-105). Italy: SERN.
- Santos, Maria Teresa, & André, Maria do Céu. (2013b). Creativity and education in Portugal: the particular case of pre-school. In VV AA, *Exploring European literature on creativity in pre-school education and beyond* (pp. 43-55). Italy: SERN. Acessível em <http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/docs/Research%20activities/National%20literature%20review.pdf>
- SERN. (Ed.). (2013). *Promovendo Contextos Criativos – práticas educacionais criativas em instituições europeias de educação pré-escolar*. Italy: SERN. Acessível em [http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/docs/Publications/prevocrea\\_PT.pdf](http://www.creativityinpreschool.eu/creanet/docs/Publications/prevocrea_PT.pdf)
- VV AA. (2013). *Exploring European literature on creativity in pre-school education and beyond*. Italy: SERN.
- Vygotsky, Lev. (2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.

# Ações de crianças: práticas lúdicas no espaço-tempo<sup>1</sup>

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria<sup>2</sup>

**Resumo:** A criança, em interação social, estabelece relações ao negociar a sua existência no mundo e suas ações nos permitem compreender as peculiaridades da infância. O estudo discute as práticas lúdicas das crianças, considerando: interação social; dimensão corporal; e condição do ser criança. Caracteriza-se como pesquisa de cunho etnográfico, realizada com crianças de uma escola pública na cidade de Juiz de Fora (MG-Brasil). Para a coleta de dados, utilizou-se os seguintes procedimentos: observação participante; diário de bordo (criança); e produção de imagens. Da análise, pode-se dizer que a interação entre pares, permeada por conflito e reorganização constante, influencia a constituição das práticas lúdicas pela criança que as desenvolve numa relação espaço-tempo significativa e peculiar. Apresenta, como central, a dimensão corporal de um sujeito que expressa a sua forma de ser criança, em meio aos desafios existentes e às estratégias adotadas para viver a infância possível.

**Palavras-chave:** criança, infância, práticas lúdicas

## Crianças e infâncias: o contexto teórico do estudo

*Em todas as vidas existe qualquer coisa de não vivido, do mesmo modo que em toda palavra há qualquer coisa que fica por exprimir. O caráter é a obscura força que se assume como guardiã dessa vida intocada: vela atentamente por aquilo que nunca foi e, sem que o queiras, inscreve no teu rosto a marca disso. Por essa razão, a criança recém-nascida parece já ter semelhanças com o adulto: de fato, não há nada de igual entre esses dois rostos, a não ser, num como no outro, aquilo que não foi vivido. (Giorgio Agamben, 2012)*

Pensar a infância significa reconhecê-la como marcada por uma cultura atrelada ao contexto de vida das crianças, mas que, ao mesmo tempo,

---

<sup>1</sup> Esse estudo faz parte da tese de doutoramento em Estudos da criança, área da Sociologia da Infância, intitulada "Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação", vinculada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho (Portugal), sob a orientação do Prof. Dr. Manuel Jacinto Sarmento.

<sup>2</sup> Colégio de Aplicação João XXIII/Universidade Federal de Juiz de Fora (MG-Brasil). E-mail: eliana.anaeli@gmail.com

deve ser compreendida como uma construção e uma variável de análise social em que a criança é agente, construtora de cultura e ser peculiar pela sua alteridade. É influenciada pelo meio social e o influencia, modificando a realidade e criando novas representações<sup>3</sup> a partir da reflexividade transformadora (Pais, 2007). Essa compreensão nos permite desconstruir a ideia de infância como uma etapa em que pode-se identificar um pequeno adulto, passando a ser reconhecida e valorizada pela sua especificidade enquanto categoria social, conforme defende Sarmiento (2005).

Embora a criança tenha sempre existido, a ideia de infância é construída na Modernidade. A *invisibilidade* da infância e da criança na cena social é percebida em pesquisas científicas que, até final do Século XX, tinham amparo epistemológico em áreas de conhecimento como a psicologia e a psicanálise. De acordo com Qvortrup (2010), tinha como objetivo compreender o desenvolvimento da criança a partir da sua transição para a fase adulta, sendo a infância vista com um período - etapa individual da vida - para amadurecimento sexual, cognitivo e funcional (motor). O autor complementa que, ainda que sociólogos tivessem abordado criança e infância em suas pesquisas, o teor do conteúdo era fiel à ideia de socialização, cuja finalidade é socializar as crianças conforme as normas da sociedade e integrá-las ao meio regido por determinações adultocêntricas, que não permite o reconhecimento da infância como categoria estrutural e coloca tais reflexões numa perspectiva “preparatória” da criança para viver em sociedade. Portanto não era percebido o foco para a criança como ator social, predominando a perspectiva de pesquisa *sobre* e não *com* criança.

Na Sociologia da Infância, vertente que ampara esse estudo, criança, ser peculiar pela sua alteridade e ser social pela pertença a determinado grupo, é construtora de cultura e reflete marcas de sua geração e de seu contexto socioeconômico e histórico. Isso supera a visão da criança como um ser que nada sabe e que é dependente, ou seja, o *devir* criança.

Qvortrup (2010) explicita que parâmetros culturais, políticos, sociais, econômicos e tecnológicos interferem nos valores e normas da sociedade e dessa forma modificam a infância em cada momento histórico, mas não nega a sua existência enquanto categoria estrutural. Atesta que “[...] a infância, em termos estruturais, assume formas diferentes como resultado das transformações sociais” (Qvortrup, 2010, p. 641).

Assim, pode-se dizer que, ao mesmo tempo em que a infância se transforma constantemente, todas as crianças vivem-na, cada uma em seu espaço e tempo sociais, em função dos parâmetros que circunscrevem as

---

<sup>3</sup> As relações humanas estabelecidas pelas crianças na sociedade, seja com adultos ou entre pares, devem ser compreendidas a partir de uma visão macrossociológica, na qual particularidades da sociedade são analisadas em termos microsociológicos (Giddens, 2009). Isso significa dizer que situações “micro” afetam a globalidade e situações “macro” interferem nas particularidades de um grupo social.

suas vidas, explicitados nas interações sociais estabelecidas e que são percebidas nos pilares da cultura infantil propostos por Sarmiento (2004). Estes compreendem a Interatividade, relacionada à convivência com os pares que possibilita formas de desenvolvimento, de interação, partilha etc.; a Ludicidade, a partir da qual o brincar é entendido, como o que de mais sério é realizado pela criança; a Imaginação do Real no qual é possível a criança viver o jogo de forma aceitável pela mesma, ou seja, a imaginação como configuração do real; e a Reiteração em que a criança vive a brincadeira como flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas, repetir momentos vivenciados entre outras situações.

Em meio a estas experiências, o lugar social ocupado pela criança pode ser compreendido a partir das condições sociais de viver a infância, dado o contexto físico, geográfico e social e o lugar vivido, neste caso, como local restrito, com sentido, emoções e identidade. Possui, então, estreitas relações com as interações sociais, culminando na relação horizontal de identidade entre pares e vertical com os adultos, “[...] constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo” (Lopes & Vasconcelos, 2006, p. 111). Essas interações sociais são fundamentais para o processo de construção da cultura pela criança, evidenciando uma relação dinâmica e não estática.

Em termos dos espaços ocupados pela criança, é necessário pensar as suas ações como a capacidade de explorar e de se colocar plenamente no espaço/lugar, interferindo na forma “[...] como a criança desenvolve ao longo do tempo uma representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação) bem como uma liberdade progressiva de ação no espaço cotidiano” (Neto, 1999, p. 52).

Ao explorar os espaços, muitas práticas lúdicas são manifestadas pelas crianças e materializadas por meio dos jogos e brincadeiras. Porém, tais práticas devem ser entendidas para além dessas atividades, ou seja, identificadas nas ações realizadas pelas crianças em que pese o aspecto da ludicidade, uma vez que viver ludicamente independe da participação em alguma atividade que pressupõe esse estado. Para tanto, foram consideradas as ações que emergiram do campo, presentes no cotidiano das crianças.

Destaca-se a centralidade da dimensão corporal nas práticas lúdicas. Essa corporalidade não se reflete especificamente no movimento, entendido como as habilidades motoras, mas em todas as formas de ação e expressão corporal manifestadas pelas crianças. Podemos dizer que toda ação da criança é expressão corporal, é atitude.

Portanto, este estudo tem como objetivo discutir as práticas lúdicas das crianças a partir de alguns aspectos: interação social; centralidade da dimensão corporal; possibilidades identificadas, desafios encontrados e

estratégias criadas por elas a fim de viabilizarem o exercício de ser criança, de viver a infância possível.

### **Sobre o estudo: a pesquisa com criança**

Este estudo coloca a criança no centro da investigação, num espaço e num tempo cultural e historicamente situados, considerada como sujeito social pertencente a uma categoria geracional permanente, que vive em “[...] contextos específicos, com experiências específicas e em situações da vida real” (Graue & Walsh, 2003, p. 22).

Adotou-se a pesquisa *com* criança, apresentando-se como um espaço de descoberta constante, em oposição a pesquisas em que esse grupo social é colocado como mero objeto de estudo, sobre o qual pensa-se e fala-se a partir do olhar do adulto, inculcando-lhes uma visão adultocêntrica de criança e de infância como afirmam Graue e Walsh (2003) e Delgado e Müller (2005). Na pesquisa em que à criança é dada a condição de sujeito, o seu processo apresenta-se como um desafio para o pesquisador.

Em termos metodológicos, o estudo pauta-se na utilização de princípios da etnografia que, para Giddens (2009), “[...] procura descobrir os significados subjacentes às ações sociais” (p. 648). A investigação etnográfica compreende o estudo de um grupo social no sentido de compreender seus modos de vida, sendo a observação participante essencial para que o comportamento social seja compreendido a partir do olhar destes sujeitos.

Importante se faz que o pesquisador participe do cotidiano dos pesquisados, ocupando um lugar de fronteiras (Caria, 2002) em que paira a tensão entre o fato social e a realidade individual e social do pesquisador, provocada pela relação entre “interior e exterior”, “dentro e fora” expressas nas experiências do pesquisador. Sobre os acontecimentos que dão sentido ao viver dos sujeitos participantes do estudo, estes devem ser interpretados num contexto mais amplo “em termos hermenêuticos de uma dialética da interpretação” (Clifford, 2005, p. 18).

As crianças participantes deste estudo, num total de 20 - 10 meninos e 10 meninas, foram pesquisadas a partir de um local específico, a escola. São estudantes de uma instituição pública federal na cidade de Juiz de Fora (MG-Brasil), com idades compreendidas entre onze e treze anos, estudantes do 6.º ano do Ensino Fundamental. Como características gerais do grupo, tem-se o seguinte: as crianças residem em 11 bairros distintos, sendo a maioria distante geograficamente da escola, e numa cidade próxima a Juiz



de Fora<sup>4</sup>. Com relação aos deslocamentos casa-escola-casa, variadas formas são utilizadas, seja a pé ou por meio de transporte particular (carro), coletivo público (ônibus) ou coletivo privado (van escolar), predominando este meio.

O contato inicial com as crianças deu-se diariamente e teve como finalidade esclarecer os objetivos da pesquisa, a partir de conversas sobre o estudo, a fim de que pudessem definir sobre a sua participação, bem como a construção da relação pesquisador e sujeitos da pesquisa. Portanto, a inserção da criança na investigação deu-se mediante o consentimento, oficializado pela manifestação explícita do seu interesse<sup>5</sup>. Graue e Walsh (2003) afirmam ser necessário obter a permissão “[...] que vai além da que é dada sob formas de consentimento. É a permissão que permeia qualquer relação de respeito entre as pessoas” (p. 76).

Foi realizado entre os meses de fevereiro a novembro do ano de 2011. No início, o contato com as crianças acontecia nos intervalos diários entre as aulas e num período após em que elas esperavam a condução para retorno às suas casas. À medida que o consentimento da criança e de seus responsáveis se confirmou, o encontro com as crianças participantes do estudo transcendeu o espaço-tempo da escola e seguiu para as ruas de Juiz de Fora, seja a pé ou por meio das conduções utilizadas pelas crianças. Soma-se a isso a participação em eventos a convite das crianças, como mostra de música e ginástica por exemplo.

Para o registro dos dados que emergiram do campo, adotou-se como instrumentos e estratégias os seguintes: observação participante; diário de bordo (produzido pela criança); e produção de imagens (pela criança e pela pesquisadora). O diário de campo, construído no processo da observação participante, com o apoio dos outros instrumentos, foi organizado em episódios<sup>6</sup> que são apresentados e discutidos de forma inter-relacionada, considerando o foco do estudo.

A análise dos dados contou com a triangulação metodológica das informações obtidas, permitindo compreensão e interpretação do contexto do campo pesquisado. Dos diversos episódios construídos a partir do trabalho de campo, para este artigo foram considerados dois, ambos desenvolvidos no espaço escolar e que apresentam elementos para a discussão dos

---

<sup>4</sup> Essa situação é explicada pela forma de ingresso adotada pela escola que é mediante sorteio público. Dessa forma, os alunos que residem próximo ou não à escola encontram-se nas mesmas condições para ingresso.

<sup>5</sup> Foi adotado o Termo de Consentimento para criança, que, além de manifestar seu interesse, indicava um nome a ser usado na pesquisa. Posteriormente ao interesse explicitado, os pais/responsáveis foram contatados para se manifestarem acerca da efetiva participação das crianças, bem como outros, no contexto da escola, no sentido de permitirem a realização do estudo.

<sup>6</sup> Episódios são entendidos como histórias surgidas em um único encontro com a(s) criança(s) ou construídas de forma continuada, isto é, a partir de vários encontros em que a situação é resgatada e ampliada pela(s) criança(s).

objetivos propostos: "Jogo desassossegado" e "A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do 'pique-macaco'".

### **As ações das crianças: a ludicidade em questão**

*[...] Um grupo de crianças do 6.º ano soube que alguns colegas estavam jogando futebol e se aproximou do local. Elas queriam jogar, mas isso não foi permitido pelas que jogavam, e questionaram a bola usada, pelo fato de ser de basquete. Houve um desentendimento entre os grupos (crianças que jogavam e as que queriam jogar) pelo fato de não ser permitida a entrada no jogo. Aqueles que jogavam argumentavam que eles eram muitos e, na discussão que ocorreu, houve estranhamento entre as crianças e um colega empurrou outro. Houve insultos e uns apaziguaram o conflito e eles mesmos se organizaram novamente, jogando apenas os que já o faziam. A presença das meninas nesse espaço deu-se apenas numa rápida passagem, quando a organização era reestabelecida, correndo pelo espaço de jogo dos meninos que se incomodaram tremendamente. Eles tentam reiniciar o jogo. As crianças que estavam jogando afirmam que Rogério está atrapalhando. Ele (Rogério) e outros queriam jogar, mas isso não era permitido. Dessa vez incluíram nos argumentos que o espaço e o intervalo são pequenos para todos e para a troca de grupos. Essa situação não é aceita pelas crianças excluídas e, novamente, atrapalham o jogo, forçando sua inclusão. Mais uma vez o jogo é interrompido. As crianças conversam e aqueles que chegaram primeiro argumentam isso a seu favor. Após pouco tempo, recomeçam o jogo novamente e somente com os que já estavam jogando. A insatisfação daqueles que não jogavam continuava a existir, olhando, com seriedade, a trajetória da bola e os movimentos dos colegas. Rueiro estava visivelmente incomodado. Outros alunos do 7.º ano se aproximam, acompanham a movimentação e se juntam aos alunos que não participavam do jogo. Eles atrapalham o jogo ao desenvolverem uma brincadeira de toque e empurra (como se fosse uma brincadeira de luta), utilizando o mesmo espaço do futebol e forçando sua inclusão. Pareciam incitar uma reação dos colegas, que daria início a uma briga. O jogo é interrompido novamente. Conversam, argumentam e, após pouco tempo, recomeçam o jogo só com os que já estavam jogando. A insatisfação de alguns continuava a existir e, antes que a*

*brincadeira terminasse em briga, o intervalo acabou e as crianças correram para as salas de aula. (Episódio: Jogo desassossegado – Nota de campo: C. A. João XXIII, 14 de abril de 2011)*

A seriedade da brincadeira é visível no episódio "Jogo desassossegado", que nos traz elementos para refletir sobre essa questão, evidenciando os pilares da cultura infantil: ludicidade, Interatividade, Fantasia do real e Reiteração (Sarmiento, 2004). Estes manifestam-se em meio às ações, exercidas pelas crianças. A interação entre pares é percebida nas práticas lúdicas em que a centralidade da dimensão corporal apresenta-se como marcante e explicita a cultura infantil.

A *ludicidade* constitui-se em uma das atividades interativas de grande significação e é entendida como

[...] um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças, é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém, as crianças brincam, continua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (Sarmiento, 2004, p. 15)

Para Vasconcellos (2009), ainda que se reconheça a importância do lúdico na infância, o seu valor "como parte fundamental do processo de humanização tem encontrado pouco lugar de debate" (p. 83). A relação entre pares durante o jogo apresentado, construído em meio a conflitos e interrupções, acordos e recomeços, materializa a *Interatividade*, possibilitando formas de desenvolvimento, de convivência, de apropriação do mundo, de interação, de partilha, entre outras formas de conhecimento. Complementa o autor, ao afirmar que "[...] seria desajustado compreender as culturas da infância desligadas das interações com o mundo dos adultos" (Sarmiento, 2004, p. 15), mundo esse que se mostra controlador das ações da criança na infância.

Depois de várias pausas e reinícios, a atividade foi definitivamente interrompida, neste caso em decorrência da organização do tempo escolar, e sem uma solução que atendesse satisfatoriamente a todas as crianças envolvidas. Após a aula, a mesma é retomada. Essa é uma característica da *Reiteração*, em que a criança vive a brincadeira de forma flexível e num tempo recursivo, podendo recomeçar, atribuir pausas, repetir momentos vivenciados entre outras situações, como percebido na sequência do episódio e nas imagens da figuras 1 a 3, a seguir:

*Ao término da aula encontrei as crianças no pátio próximo à entrada da escola à espera de vans escolares e dos responsáveis. Algumas jogavam futebol com garrafa de refrigerante (pet) e compunham o mesmo grupo que brincava no intervalo. O uso da garrafa (pet) nesse dia deu-se em função do fato de a escola ter proibido a bola para que não ocorresse o jogo de futebol na portaria da escola, uma vez que muitos desentendimentos entre as crianças têm ocorrido nessa atividade. O não uso da bola foi respeitado, mas o futebol continuava existindo. Da mesma forma que aconteceu no intervalo, além desse jogo, outra brincadeira, de luta, acontecia. As crianças amontoavam-se umas sobre as outras e diziam que era brincadeira de "luta e de guerrinha". Os grupos eram os mesmos que não se entenderam muito bem no intervalo e, nesse dia, a brincadeira acabou em briga. [...]. (Episódio: Jogo desassossegado – Nota de campo: C. A. João XXIII, 14 de abril de 2011)*



Figura 1 - Brincadeira de luta



Figura 2 - Futebol com brincadeira de luta



Figura 3 - Futebol com garrafa pet

Fonte: Fotos Violet

Sobre a *Imaginação do real*, fica evidente o modo como a criança vive o jogo de forma aceitável por ela mesma a partir da imaginação como configuração do real. Apresenta relação com a brincadeira simbólica, que proporciona a experiência do processo cultural em toda sua complexidade e sua vivência está atrelada às condições disponibilizadas e negociadas para/com as crianças (Brougère, 2002). Vejamos a descrição do episódio "A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do 'pique-macaco'" e algumas imagens (figuras 4 e 5), ambos importantes para a compreensão desses aspectos.

*Acompanhando os acontecimentos do corredor próximo às salas de aula das turmas dos 6.ºs anos, a cada dia havia uma novidade. Muitas brincadeiras, confissões, danças, correrias, divisão de lanches, tro-*

ca de bolinhas e figurinhas, por exemplo. A localização dessas salas fica ao final do corredor, ao qual segue um pequeno acesso a outras salas de aula (artes) e a uma escada que leva ao andar superior. Local esse pouco movimentado, iluminado somente por luz elétrica. A luz solar de cada dia não chega a esse local. Parece muito apropriado para "namoricos" e determinados tipos de brincadeiras. Nesse dia, a correria era intensa e acompanhada de risos e gritos. Num primeiro olhar, identificava uma brincadeira de pique. Um tipo de pique-pegas que acontecia no corredor, nas salas de artes e seguindo até as escadas. As crianças, ora se escondiam nas salas próximas, ora desciam correndo as escadas e retornavam por outro lado do corredor. Percebia que uma criança corria atrás dos colegas imitando um animal, o macaco. Em uma das pausas da brincadeira, aproximei-me de Caã Kity e perguntei sobre o que brincavam e ela disse ofegante e com a mão sobre o peito: — "Pique-macaco"! É muito legal! Nesse momento, identifiquei a criança que fazia o papel do pegador, do macaco e ela complementou: — A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! E aos risos recomeçou sua corrida para fugir do "macaco". Aqueles que não participavam diretamente da brincadeira eram envolvidos pelos risos, correria e pela sensação de perseguição. Era impressionante a realidade vivida pelas crianças a partir de uma situação imaginária. Imaginária pela imitação e real pela vivência. Os risos, gritos, correrias e alterações da frequência cardíaca demonstravam o turbilhão de sentimentos que envolvia essas crianças num tempo de intervalo tão curto cronologicamente e tão intenso enquanto experiência. (Episódio: A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do "pique-macaco" – Nota de Campo: C. A. João XXIII, 25 de agosto de 2011)



Figuras 4 e 5 - brincadeiras no corredor  
Fonte: Fotos Eliete

Nos episódios "Jogo desassossegado" e "A gente sabe que é Marcos, mas o coração pula! É a vez do 'pique-macaco'" é perceptível a identificação do movimento como um meio de manifestação do sujeito social, sendo importante reconhecer que o não movimento também o é. Dessa forma, as expressões corporais denotam as permissões e os cerceamentos que a criança vive nos espaços em que ocupa e nos tempos que lhes são disponibilizados, normalmente orientados por uma visão adulta. Silenciar o corpo da criança representa uma forma de poder. A materialidade, ou seja, o que é visível salta-nos aos olhos quando o movimento é a essência da ação permitida ou mesmo do repúdio à ação controlada, impedida. O corpo é visto como natural e social, como físico e simbólico e, segundo Le Breton (2006), na perspectiva da sociologia "[...] o homem é socialmente criador dos movimentos do corpo" (p. 45). Na mesma perspectiva, Daolio (1995) afirma que a produção cultural da sociedade se dá por meio das experiências corporais do sujeito em seus contextos socioculturais. Assim, a dimensão corporal é reconhecida como forma de comunicação e adquire representatividade da relação física, social e cultural da criança com o mundo.

Considerando que o episódio em discussão se desenvolve no ambiente escolar, sujeito a regras e restrições impostas aos alunos, manter a ordem, ou fazer cumprir as regras estabelecidas, em muitos casos, acontece mediante o domínio sobre a criança, o domínio de seu corpo. Perceber as peculiaridades da infância que se apresentam nesse momento da vida exige reconhecer a corporalidade externada em cada movimento, olhar ou mesmo na inércia. A compreensão da corporeidade, que apresenta a ideia de que somos um corpo capaz de externar os nossos sentimentos, diferentemente da visão que compreende o corpo como algo apossado pelo sujeito, explicita as discussões apresentadas.

No tempo em que as obrigações escolares são o foco, a criança é submetida a comandos que se refletem no controle corporal. Como dito, o domínio do corpo na escola é traduzido no seu silenciamento, ou seja, no seu não reconhecimento. Da mesma forma, o controle do corpo pela própria criança pode ser uma forma de transgressão, uma linguagem de resistência. Autores como Akkari e Silva (2011) alertam-nos para o entendimento de que a previsibilidade do processo ensino-aprendizagem via controle corporal não é garantia de sucesso. Essa aparência se desfaz quando o "falso" controle evidencia brechas e a criança expressa o seu viver corporalmente. Uma contraposição entre a expressão ou a postura permitida pelo adulto e aquela desejada e manifestada pela criança, ainda que comedidamente, pode ser entendida como transgressão que gera, em alguns casos, ajustamentos secundários no espaço escolar.

A experiência do "Pique-macaco" evidencia a relação da criança com o espaço e o tempo. O curto período do intervalo entre as aulas, cronologicamente considerado, é percebido de maneira oposta pela criança a partir da intensidade, da duração em que é sentido. Conforme Kohan (2010), estamos

falando da concepção de *chrónos* e de *aión* respectivamente. Sobre a ideia de tempos vividos corporalmente pela criança, Goffman (2001) nos traz a compreensão dos ajustamentos primários e secundários que demonstram a organização institucional. No primeiro caso, sobre os ajustamentos primários, evidencia-se a ordem institucional adulta. No segundo caso, os ajustamentos secundários demonstram os espaços-tempos instituídos pelas crianças em que novas regras são criadas ou que as regras estabelecidas não são consideradas. No contexto da nota de campo, as determinações estabelecidas pela escola para uso dos corredores definem postura de silêncio e sem "correria". Na verdade, estabelecem que sejam usados para o fim específico de sua construção: deslocamento e acesso a diferentes áreas ou locais na escola. Contrariando tal funcionalidade, as crianças criam novas formas de usar e experimentar o espaço do corredor, por meio dos ajustamentos na relação entre pares.

Esses ajustamentos, considerados submundos, podem ser compreendidos como os momentos em que a criança se utiliza dos espaços e tempos com experiências significativas em sua vida. As ações exibidas pelas crianças são reprovadas, mas sua reincidência e seu não controle pela instituição leva à sua aceitação como legítima naquele espaço-tempo, para que o controle da organização institucional, mesmo que aparentemente, esteja sob a tutela do adulto.

Em "Jogo desassossegado" destacam-se as possibilidades de práticas lúdicas, desafios encontrados e estratégias criadas pela criança para viver a infância na atualidade. Pode-se dizer que tais desafios evidenciam a visão de infância presente na sociedade, ao mesmo tempo em que possibilitam às crianças o exercício possível de ser criança. Para Lopes (2008), essa forma de agir demonstra a sua condição enquanto "[...] produtoras de culturas próprias e negociam sua existência com as demais categorias presentes na sociedade, buscando negar a condição de categoria submetida – e é isso que possibilita a transgressão/inversão/criação do espaço originalmente concebido e concedido [...]" (Lopes, 2008, p. 77).

O caráter de agência (*agency*) expresso nas ações das crianças circunscreve o espaço-tempo ocupado por elas. Um tempo que delimita um momento histórico contextual e um espaço que marca o local, lugar vivido pelas crianças, categoria de humanização, como estabelece Harvey (1992). Nesse espaço-tempo, em meio às suas práticas lúdicas, a criança integra a infância como experiência, "[...] como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do 'seu' lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados" (Kohan, 2004, p. 8).

## **Para concluir**

A infância como construção social está intimamente associada à ideia de criança como ator social. O exercício de olhar o mundo através de seus olhos pode transformar a sociedade, e esse é o nosso desafio. A compreensão da criança como ser imerso em uma cultura específica relaciona-se diretamente às suas ações, em especial, aquelas dadas ludicamente. A cultura lúdica, entendida como determinante para a existência da brincadeira e para que o jogo seja possível, sem se limitar aos jogos com regras, produz uma realidade diferente daquela vivida no cotidiano. É dinâmica, viva, diversificada e representa hábitos de um grupo ou contexto, a partir das condições espaço-temporais.

Dada a centralidade da dimensão corporal nessas práticas, percebe-se que o controle sobre as ações da criança necessariamente passa pela ideia de controle do corpo. Como herança cartesiana, a visão de corpo é carregada com o peso da dicotomia corpo-mente. Embora se busque controlá-lo, ao mesmo tempo o corpo, a criança, foge e reage às imposições, criando submundos. Em relação ao poder exercido sobre o corpo da criança, duas escolhas ou duas possibilidades são encontradas:

Pode exigir corpos silenciosos, enfileirados, organizados, docilizados, prontos para agir a partir de um comando. Pode disseminar a vaidade, a superioridade de um corpo sobre outro como valor. Pode dividir, separar, rivalizar. Ou pode propor atividades nas quais os corpos se rebelem, se revelem, façam contato, produzam conhecimentos em cooperação. Pode desorganizar, para pensar; pode apenas propor, para abrir espaço à investigação, à experiência, às descobertas. (Fonseca & Verbena e Faria, 2012, p. 297)

Percebe-se que a ação das crianças em determinados locais, não pensados para esse grupo e do qual se espera determinada postura ou conduta, contribui para um repensar da infância na atualidade. Enraizadas na cultura lúdica, tais ações evidenciam a importância da interação com seus pares e sua influência na atribuição de significado às experiências com o espaço, local de encontro e com o tempo, vivificado, sentido. A manifestação da cultura lúdica, via práticas corporais, é entendida como forma de expressão, é atitude. Diante da experiência, percebida como desafio, a criança foca o olhar nas suas possibilidades, criando estratégias no constante exercício de ser criança, de viver a infância, seja na escola ou em outro contexto.



## Referências

- Agamben, Giorgio. (2012). *Ideia da prosa*. Belo Horizonte, MG: Autêntica Ed.
- Akkari, Abdeljalil, & Silva, Camila. P. da. (2011). Para romper com o silêncio na escola: corpo, currículo e cultura. In Anderson Ferrari, & Luciana P. Marques (Orgs.), *Silêncios e educação* (pp. 53-57). Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF.
- Brougère, Gilles. (2002). A criança e a cultura lúdica. In T. M. Kishimoto (Org.), *O brincar e suas teorias* (pp. 19-32). São Paulo, SP: Pioneira, Thomson Learning.
- Caria, Telmo. H. (2002). Introdução: a construção etnográfica do conhecimento em Ciências Sociais: reflexividade e fronteiras. In T. H. Caria, (Org.), *Experiência etnográfica em Ciências sociais* (pp. 9-20). Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento.
- Clifford, James. (2005). Sobre a autoridade etnográfica. In Manuela Ribeiro Sanches (Org.), *Deslocalizar a Europa: Antropologia, Arte, Literatura e História na Pós-Colonialidade* (pp. 1-14). Lisboa, Portugal: Cotovia.
- Daolio, Jocimar. (1995). *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus.
- Delgado, Ana Cristina C., & Müller, Fernanda. (2005). Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educ. Soc.*, Campinas, 26(91), 351-360, Maio/Ago. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a02v2691.pdf>
- Fonseca, Adriana de C., & Verbena e Faria, Eliete do C. G. (2012). Práticas corporais infantis e currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In, Miguel G. Arroyo & Maurício R Silva (Eds.), *Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (pp 280-300). Petrópolis: Vozes.
- Giddens, Anthony. (2009). *Sociologia* (7a. ed.). Lisboa: Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goffman, Erving. (2001). *Manicômios, prisões e conventos*. (7.ª ed.). São Paulo, SP: Editora Perspectiva.
- Graue, M. Elizabeth, & Walsh, Daniel. J. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Harvey, David. (1992). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural* (7.ª ed.). Edições Loyola: São Paulo.

- Kohan, Walter. O. (2004). A infância da educação: o conceito devir-criança. *Educação Pública*, CECIERJ, Biblioteca educação. Recuperado de <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0184.html>
- Kohan, Walter. O. (2010). Vida e morte da infância, entre o humano e o inumano. *Educação & Realidade* [Versão eletrônica], 35(3), 125-138.
- Le Breton, David. (2006). *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lopes, Jader. J. M. (2008). Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. *Contexto & Educação* [Versão eletrônica]. 23(79), 65-82.
- Lopes, Jader. J. M., & Vasconcellos, Tânia de. (2006). Geografia da Infância: territorialidades Infantis. *Currículo sem Fronteiras*, 6(1), 103-127.
- Neto, Carlos. (1999). O jogo e os quotidianos de vida da criança. In R. Krebs, F. Copetti & T. Beltram (Eds.), *Perspectivas para o Desenvolvimento Infantil* (pp. 49-66). Santa Maria, RS: Edições SIEC.
- Pais, José. M. (2007). Cotidiano e reflexividade. *Educação & Sociedade*, 28(98), p. 23-46.
- Qvortrup, Jens (2010). A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa* [Versão eletrônica], 36(2), 631-643.
- Sarmiento, Manuel J. (2004). *As culturas da infância na encruzilhada da 2ª modernidade*. CEDIC. [Mimeo]. Universidade do Minho, Braga: Portugal.
- Sarmiento, Manuel J. (2005). Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, 26(91), 361-378.
- Vasconcellos, Tânia de. (2009). Um minuto de silêncio: ócio, infância e educação. In J. J. M Lopes, & M. B. Mello (Orgs.), *O jeito que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis* (pp. 83-96). Rio de Janeiro, RJ: Rovellet.
- Verbena e Faria, Eliete do C. G. (2014). *Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação*. Tese de Doutorado em Estudos da Criança. Universidade do Minho (Portugal).

# Infância e espaços exteriores – perspectivas sociais e educativas na atualidade

Gabriela Bento<sup>1</sup>

**Resumo:** O presente trabalho discute a importância do brincar nos espaços exteriores, enquanto área de estudo em expansão no domínio da educação, considerando a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagens das crianças. Procede-se a uma breve descrição das mudanças sociais, familiares e educativas que têm vindo a transformar as rotinas e experiências das crianças, cada vez mais circunscritas a espaços fechados, longe da natureza. Procura-se também refletir em relação ao papel dos contextos educativos, no âmbito da promoção de experiências de brincar ao ar livre, considerando o significativo valor pedagógico dos espaços exteriores. Por último, são apresentados contributos e iniciativas recentes em áreas de investigação, da educação e mundo empresarial, evidenciando a importância e contemporaneidade desta temática.

**Palavras-chave:** espaços exteriores, brincar, educação

## 1. Introdução

Pensar no brincar nos espaços exteriores enquanto temática contemporânea no domínio da educação afigura-se como um desafio, que exige uma reflexão articulada em torno de diferentes fatores que envolvem crianças, famílias, escolas e comunidades. Em Portugal, a presença e influência dos espaços exteriores no quotidiano dos mais novos tem vindo a diminuir de forma significativa (Neto, 1997), trazendo mudanças nos domínios da educação, saúde e ambiente. Com efeito, o afastamento das crianças dos espaços naturais origina novas preocupações sociais, questiona políticas e práticas educativas e instiga à reflexão em torno do tipo de cidadão que se deseja para o futuro.

Assumindo-se que a vivência de situações de brincar nos espaços exteriores potencia um conjunto de aprendizagens e desafios que têm uma influência no desenvolvimento e na saúde da criança (Bilton, 2010; Tovey, 2011), pretende-se destacar diferentes iniciativas que têm vindo a surgir neste âmbito, tanto na área da educação e investigação científica, como no mundo empresarial. Tais iniciativas constituem-se como sinais de mudança

---

<sup>1</sup> Universidade de Aveiro. E-mail: bie.bento@gmail.com

e inovação na forma como se percebe e valoriza a importância do brincar nos espaços exteriores.

## **Infância e espaços exteriores na contemporaneidade**

As oportunidades para brincar nos espaços exteriores parecem estar a desaparecer do quotidiano das crianças, registando-se mudanças significativas no uso do tempo da infância (Neto, 2005). Ainda que associada a uma multiplicidade de fatores, a redução das experiências de brincar ao ar livre pode ser explicada pelo aumento do tráfego automóvel, que limita os espaços para brincar junto às habitações e reduz a sua segurança, pelo crescente desenvolvimento urbano (e.g. construção de edifícios, estádios, centros comerciais), que ignora as crianças, enquanto utilizadoras dos espaços e destrói áreas potenciadoras de experiências de brincar (e.g. pequenas matas ou zonas verdes) e pelo significativo interesse dos mais novos pelas tecnologias, trocando-se o tempo para brincar ao ar livre pela televisão ou computador (Freeman & Tranter, 2011).

O crescente receio dos pais em relação a possíveis perigos, como raptos, agressões ou acidentes, é também um fator que leva à redução das saídas para brincar com os amigos, sem supervisão do adulto. Apesar da probabilidade de situações negativas sucederem ser bastante diminuta, a cobertura mediática dada a situações dramáticas que acontecem com crianças e suas famílias contribui para o crescimento de uma cultura de medo, em que se promove uma preocupação excessiva em garantir a segurança das crianças (Gill, 2010). Neste sentido, substituem-se os tempos para brincar na rua por atividades estruturadas e institucionalizadas, circunscritas a espaços fechados, em que o adulto orienta e estrutura o espaço, sem que sejam dadas oportunidades significativas para que a criança possa decidir o que fazer e como fazer. O tempo escolar é cada vez mais prolongado, sendo possível considerar que após a escola se seguem “outras escolas” (e.g. catequese, inglês, música, explicações), que preenchem o horário da criança e retiram tempo ao brincar livre e espontâneo (Araújo, 2009). Ainda, a ansiedade e preocupação dos pais em garantir a segurança dos seus filhos reflete-se também na significativa redução dos níveis de autonomia da criança para circular no espaço urbano (independência de mobilidade). Atualmente, muitas crianças são transportadas de carro para todo o lado, adquirindo um conhecimento muito reduzido do meio onde vivem. Na investigação realizada por Moreno (2009), em que se compararam os níveis de independência de mobilidade de um grupo de crianças com as experiências de mobilidade dos pais, na época em que tinham a mesma idade que os filhos, foi possível detetar um decréscimo significativo neste âmbito, justificado pelos progenitores com base nas menores condições de segurança e no aumento do tráfego

automóvel. Comportamentos diários como ir a pé para a escola revelam-se experiências importantes para o desenvolvimento, através das quais é possível desenvolver um sentimento de pertença a um espaço e adquirir competências de orientação espacial e resolução de problemas (Rissoto & Tonucci, 2002; Tovey, 2007). Quando os percursos realizados são feitos com amigos, esta atividade adquire uma importante dimensão social, tornando-se numa oportunidade para partilhar ideias, aventuras e histórias com os pares. O progressivo “desaparecimento” das crianças das ruas, parques e largos, pode ser considerado como uma das mudanças mais significativas na paisagem urbana, a que se associam problemas relevantes (Tovey, 2007; Moreno, 2009).

A significativa redução de oportunidades para a atividade física e para o brincar ao ar livre, associa-se ao desenvolvimento de hábitos de vida cada vez mais sedentários e a mudanças nos hábitos alimentares, que conduzem ao surgimento de problemas de saúde infantil (Thigpen, 2007). Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2006), a obesidade é considerada como um dos principais problemas de saúde pública da atualidade, calculando-se que uma em cada cinco crianças do espaço europeu tem excesso de peso. Segundo dados revelados em 2013 (OMS), Portugal está no segundo lugar entre os países da Europa, com maiores níveis de excesso de peso, em crianças entre os 11 anos de idade (em primeiro lugar está a Grécia, com 33%, seguindo-se Portugal, com 32% e a Irlanda com 30%; a Noruega e a Suíça apresentam os valores mais baixos, com 13% e 11%, respetivamente). A obesidade infantil está relacionada com outro tipo de problemas de saúde, como a diabetes, a hipertensão ou problemas cardiovasculares, que se agravam na idade adulta e prejudicam a qualidade de vida. Durante a infância e adolescência, é também possível relacionar o excesso de peso com situações de baixa autoestima, reduzida confiança nas capacidades pessoais e dificuldades nas relações sociais (Tovey, 2007).

Importa referir que o aumento do tempo passado em espaços fechados também poderá ser prejudicial a outros níveis, tal como demonstra o estudo realizado por Viegas e colaboradores (2012), no âmbito do projeto *Environment and Health in children day care centres*. A partir da análise de 88 creches e jardins de infância portugueses, foi possível concluir que estes contextos apresentavam reduzidos ou inadequados meios de ventilação nas salas de atividades, verificando-se, um número significativo de contaminantes acima dos valores de referência (e.g. dióxido de carbono, fungos, bactérias), que facilitam a transmissão de doenças e contribuem para o agravamento de problemas respiratórios.

Neste sentido, torna-se possível assumir que não estão a ser criadas oportunidades suficientes para que as crianças atinjam um nível ótimo de atividade física, brincando e explorando o meio que as rodeia. Segundo Neto (2005), predomina uma preocupação em manter as crianças intelectualmente ativas, ignorando-se a necessidade destas mobilizarem ativamente o

corpo, no sentido de alcançarem aprendizagens sólidas, baseadas na experimentação, repetição e erro.

### **Importância do brincar nos espaços exteriores**

Os espaços exteriores oferecem oportunidades, experiências, sensações e desafios que não estão disponíveis no interior (White, 2011). A singularidade das suas características possibilita diferentes formas de aprender, interagir e comunicar, sendo importante valorizar esta diferença e compreendê-la de forma articulada com as características do interior (Tovey, 2007). A possibilidade de brincar ao ar livre, de forma autónoma e espontânea, permite desenvolver competências motoras, sociais, cognitivas e emocionais, que se revelam fundamentais para a vida adulta (e.g. capacidade de tomar decisões, cooperar com os outros). Na perspetiva de Thomas e Harding (2011), brincar nos espaços exteriores revela-se como um meio de aprendizagem por excelência, considerando-se que as experiências sensoriais decorridas nestes espaços mobilizam a criança como um todo, estimulando-a a ser uma construtora ativa do seu próprio conhecimento.

No domínio motor, os espaços exteriores permitem a mobilização de competências de coordenação, equilíbrio e agilidade, ao oferecerem estímulos que impelem a criança a realizar movimentos amplos, rápidos e ruidosos. A investigação realizada por Fjørtoft (2001) confirma esta ideia, revelando que brincar em espaços de natureza permite um maior desenvolvimento das competências motoras (e.g. coordenação e equilíbrio), do mesmo modo que potencia uma maior variedade de brincadeiras (e.g. brincar social, dramático, funcional, construtivo), por comparação a espaços de brincar mais tradicionais. Para além da motricidade global, o manusear de materiais naturais com diferentes texturas, tamanhos e pesos, permite treinar competências de motricidade fina e de coordenação mão-olho, que se revelam como aquisições importantes para aprendizagens futuras, como é o caso da leitura e escrita (Thomas & Harding, 2011).

O desenvolvimento motor relaciona-se de uma forma estreita com o desenvolvimento cognitivo, considerando-se que a compreensão do mundo é feita a partir das interações e explorações da criança. Através do movimento, a criança adquire informações em relação ao que a rodeia, testando esquemas cognitivos associados à ação, como a aprendizagem de sistemas de causa e efeito e a criação de mapas mentais. Outra dimensão importante do brincar nos espaços exteriores relaciona-se com a aquisição de uma consciência do corpo, em relação ao espaço.

Além disso, os espaços exteriores potenciam a mobilização de competências de imaginação e criatividade, em função da exploração de diferentes

materiais, sons e movimentos (White, 2008; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008).

Por sua vez, a imprevisibilidade dos contextos naturais conduz ao aparecimento de obstáculos que impelem a criança a encontrar estratégias de resolução de problemas. Na busca por soluções, surgem também oportunidades para a cooperação entre pares e para a partilha de ideias e objetivos, mobilizando-se assim importantes competências sociais.

No domínio emocional, brincar nos espaços exteriores envolve a promoção da confiança e da autoestima da criança, que aprende a enfrentar desafios e a mobilizar as suas competências, num processo constante de avaliação do risco e de gestão de comportamentos (Christensen & Mikkelsen, 2008; Sandseter, 2010; Little & Wyver, 2010).

Importa também considerar que a vivência de experiências de qualidade nos espaços exteriores permite a criação de um sentimento de pertença e valorização do espaço. Assumindo que cuidamos mais facilmente daquilo que nos é querido, parece fazer sentido potenciar a criação de uma ligação afetiva da criança com os espaços naturais, para que assim seja mais fácil a aquisição de hábitos de proteção e respeito pela natureza (Thomas & Harding, 2011; Carson, 2012).

### **Papel dos contextos educativos num novo cenário social**

No contexto português, os espaços de jogo e recreio parecem ser pouco investidos, verificando-se uma reduzida e padronizada oferta de estímulos. As práticas pedagógicas são ainda muito centradas naquilo que acontece dentro da sala, considerando-se que o tempo no exterior serve como “intervalo” das verdadeiras atividades educativas, onde as crianças podem esticar as pernas e gastar energia (Figueiredo, 2015). Tal como é referido por Neto (2005, p. 25), os espaços exteriores dos contextos educativos estão “na maior parte dos casos colocados ao abandono em termos de qualidade ambiental (falta de recursos financeiros e humanos), sem qualidade de estimulação (materiais e equipamentos) e sem uma conceção arquitetónica adequada às necessidades das crianças e jovens”. No recente estudo de Figueiredo (2015), sobre a utilização dos espaços exteriores, em quatro jardins de infância portugueses, verificou-se que a frequência de idas ao exterior é muito reduzida, sobretudo nos meses de inverno. Num dos contextos, no espaço de um mês, as crianças foram ao exterior apenas três vezes. Em qualquer dos jardins de infância estudados, o tempo passado no exterior é também curto, entre 16 a 30 minutos, não permitindo assim que as crianças tirem verdadeiramente partido dos benefícios dos espaços exteriores. Se compararmos estes dados com os obtidos no estudo realizado por Moser e Martinsen (2010), em que foram analisados 117 contextos de infância noruegueses, e em que a percen-

tagem de tempo diário passado no exterior, nos meses de verão, ronda os 70%, passando a 30 % nos meses de inverno, percebe-se a reduzida utilização dos espaços exteriores nos contextos portugueses.

Assumindo que a escola tem um papel central na vida dos mais novos, uma vez que o tempo passado neste contexto é cada vez maior, torna-se possível considerar que, perante este cenário social, os contextos educativos ganham uma responsabilidade acrescida para garantir experiências de brincar de qualidade, ao ar livre e em contacto com a natureza, contrariando hábitos sedentários. Importa aceitar e tirar proveito do potencial pedagógico do exterior, reconhecendo-se que através destes se mobilizam competências motoras, cognitivas, sociais e emocionais. Não obstante este aspeto, o reconhecimento do espaço exterior como uma área de aprendizagens não implica “trazer a sala de aula para rua”, importando respeitar a necessidade e o direito a brincar (Pelligrini & Bohn, 2005).

Os espaços exteriores devem espelhar os princípios educativos da escola, oferecendo oportunidades para que a criança faça escolhas, enfrente desafios, alargue os seus interesses, desenvolva amizades e partilhe experiências com os pares (Sebba & Churchman, 1986). Neste sentido, importa que os adultos que rodeiam as crianças estejam preparados para proporcionar e acompanhar estas experiências, gerindo a necessidade de garantir a segurança da criança com a oferta de espaço e liberdade para que esta explore o meio que a rodeia (Waller, 2011). A formação inicial e continuada dos profissionais assume uma grande importância neste âmbito, sendo pertinente encontrar momentos para que os profissionais possam questionar as suas práticas, partilhar ideias, avaliar estratégias, garantindo assim um processo de melhoria contínua da ação pedagógica.

## **Contributos e iniciativas para a mudança**

A ausência ou pouca frequência de experiências de brincar nos espaços exteriores, e o consequente afastamento da natureza, configura-se como um problema atual, que tende a agravar-se num cenário de crescente globalização tecnológica e sedentarização da população. É uma situação que traz desafios para a sociedade e, consequentemente, nos últimos tempos têm surgido cada vez mais iniciativas, sinais de mudança, por parte de comunidades de investigação, instituições de ensino, empresas, entre outros, que revelam a necessidade de atuar de forma concertada nesta área, cruzando diferentes domínios de saber e de intervenção.

No campo da **investigação científica** têm surgido vários grupos e projetos que procuram analisar com maior detalhe as diferentes dimensões do brincar nos espaços exteriores. Como exemplo, veja-se o surgimento do



*Special Interest Group - Outdoor Play and Learning* no âmbito da *European Early Childhood Education Research Association* (EECERA). Este grupo tem como principal objetivo o desenvolvimento e disseminação de investigação científica de elevada qualidade no âmbito do brincar no exterior, promovendo a criação de sinergias e pensamento partilhado entre profissionais de diferentes áreas científicas<sup>2</sup>.

Apesar de em Portugal ainda existir pouca investigação neste âmbito (Bento, 2012; Figueiredo, 2015; Marques, 2006; Neto, 1997), noutros países europeus (e.g. Inglaterra, Dinamarca, Noruega), nos Estados Unidos da América e na Austrália, o investimento científico na temática do brincar no exterior parece estar em expansão, registando-se uma preocupação significativa com a qualidade dos espaços pensados para as crianças. O foco de análise destas investigações é variado, explorando-se, por exemplo, aspetos relacionados com a influência dos espaços naturais no brincar da criança (Fjørtoft, 2001; Kuh, Ponte & Chau, 2013; Lucas & Dymont, 2010; Wolley & Lowe, 2013). Alguns estudos exploram também a questão do risco no brincar, procurando caracterizar este tipo de atividade, perceber o porquê de suscitar entusiasmo na criança e evidenciando a sua importância para o desenvolvimento e aprendizagens (Christensen & Mikkelsen, 2008; Little & Wyver, 2010; Sandseter, 2010). Outras investigações procuram explorar as perceções de pais e educadores em relação à importância do brincar nos espaços exteriores e o papel do adulto nestes contextos (Waters & Maynard, 2010; Stephenson, 2002; Waller, 2007). Ainda, será pertinente mencionar as investigações realizadas no âmbito da organização e planeamento dos espaços exteriores, em que surge destacada a importância de fornecer materiais soltos, sem fins específicos (e.g. caixas, tubos de plástico, garrafas, elementos naturais), uma vez que estes potenciam um brincar variado, rico e complexo (Herrington & Studtmann, 1998; Maxwell, Mitchell & Evans, 2008).

No campo das **políticas e ação educativa** surgem também alguns contributos que enfatizam e valorizam o potencial pedagógico dos espaços exteriores. Em determinados países da Europa, existem já documentos oficiais que procuram orientar a ação educativa nestes espaços, destacando-se a importância de se recorrer a estratégias e ambientes de ensino diversificado, no sentido de mobilizar diferentes competências, que extravasam conteúdos académicos restritos. Neste sentido, tome-se como exemplo o documento escocês *Curriculum for excellence through outdoor learning (Learning and Teaching Scotland, 2010)*, que surge como complemento aos programas curriculares desenhados para os níveis de ensino compreendidos entre os 3 e os 18 anos, no sentido de apoiar diferentes abordagens de aprendizagem. Neste guião, transmite-se a ideia de que as experiências nos espaços exteriores permitem trabalhar o currículo de uma forma relevante e única, poten-

---

<sup>2</sup> Veja-se <http://www.eecera.org/sigs/currentsigs.asp#outdoorPlay> (último acesso em 31 de agosto de 2015).

ciando a articulação entre diferentes conteúdos programáticos e o desenvolvimento de aprendizagens sólidas e significativas. Através da vivência de situações reais, a compreensão dos fenómenos é facilitada, mobilizando-se também competências de reflexão, análise, pensamento crítico, entre outras. Neste documento valorizam-se as tarefas de planeamento e avaliação das atividades, bem como a monitorização dos progressos das crianças, considerando-se que nos espaços exteriores crianças e jovens revelam competências que não devem ser ignoradas pelo professor na apreciação que este faz da sua evolução. Ainda, destaca-se a importância da formação inicial e contínua dos profissionais de educação no desenvolvimento de competências necessárias para garantir experiências de aprendizagem de qualidade nos espaços exteriores.

Por sua vez, na Noruega, a valorização do espaço exterior está também presente em várias dimensões do currículo (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*, 2012), aparecendo destacado como contexto de aprendizagem que, à semelhança do espaço interior, deve ser planeado e organizado de forma a potenciar experiências ricas para as crianças. Os espaços exteriores surgem também referidos na secção destinada ao brincar e à promoção da saúde e atividade física. Será pertinente referir que apesar das condições meteorológicas adversas que muitas vezes se registam neste país, o brincar no exterior é percebido como: “an important part of child culture that must be retained, regardless of the geographic and climatic conditions” (*Norwegian Ministry for Education and Research*, 2012, p. 28). À semelhança dos documentos escoceses, na Noruega foi também publicado um complemento orientador, focado apenas na exploração da natureza, em que se procura transmitir as vantagens deste espaço para o desenvolvimento da criança, considerando-se que na natureza surgem oportunidades para viver desafios, experimentar o risco, conhecer animais e plantas, estabelecendo-se assim uma relação de respeito e valorização do mundo natural (Lysklett, 2008).

Em Inglaterra, verifica-se uma evolução neste âmbito, surgindo mais referências aos espaços exteriores em diferentes fontes oficiais. Com efeito, o documento que orienta a educação dos 2 aos 5 anos aconselha a utilização diária dos espaços exteriores (*Statutory Framework for the Early Years Foundation Stage*, Department of Education, 2012) e a entidade que inspeciona os contextos educativos reconhece e valoriza a utilização destes contextos na avaliação realizada (Offstead, 2008). Ainda, o governo britânico publicou o *Learning Outside the Classroom Manifesto* (Department for Education and Skills, 2006), que apesar de não se focar exclusivamente na importância dos espaços exteriores, enfatiza a necessidade das aprendizagens ocorrerem em ambientes diversificados, envolvendo a comunidade, os pais e outros profissionais.

No contexto inglês, surgem também organizações e movimentos que trabalham em defesa do brincar, valorizando o espaço exterior e a presença das crianças no meio urbano. A *Play England*<sup>3</sup> é um desses exemplos que, sendo uma organização sem fins lucrativos, financiada tanto por entidades públicas como privadas, desenvolve um interessante e intenso trabalho de investigação, ação e formação.

Em Portugal, a valorização dos espaços exteriores nos documentos orientadores da ação educativa é praticamente inexistente. No caso da educação pré-escolar não existem orientações concretas em relação à forma como os espaços exteriores devem ser aproveitados, apesar de ser feita uma referência breve à sua importância nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997). Neste documento é referido que o espaço exterior deve ser planeado com o mesmo rigor e qualidade que o espaço interior, importando perspectivá-los de forma articulada. Em ambos, podem realizar-se situações educativas planeadas ou atividades livres, sendo necessário ponderar qual o papel do adulto nos diferentes espaços e momentos (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Já as Orientações Pedagógicas para a Creche (em fase de apreciação pública) enfatizam a importância do brincar nos espaços exteriores e apresentam sugestões de organização para estes contextos educativos (Portugal, Carvalho & Bento, 2015<sup>4</sup>).

A área empresarial não fica à parte destas iniciativas, identificando o crescente interesse nos espaços exteriores para a infância como uma oportunidade de negócio. Neste sentido, têm vindo a surgir muitas empresas direcionadas para o planeamento e organização dos espaços exteriores, como a *Outdoor Play and Learning*<sup>5</sup>, a *Play, Learning and Life*<sup>6</sup> ou a *Learning Through Landscapes*<sup>7</sup>. Por sua vez, nascem também empresas direcionadas para a venda de materiais e equipamentos de exterior, com uma forte componente de natureza (e.g. *Muddy Faces*<sup>8</sup>) e surgem outras entidades que vendem materiais de formação específicos para a temática do brincar nos espaços exteriores, como é o caso, por exemplo, da *Siren Films*<sup>9</sup> e o *Project Wild Thing*<sup>10</sup>.

---

<sup>3</sup> <http://www.playengland.org.uk/>

<sup>4</sup> Em resposta a solicitação conjunta e articulação entre o Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral da Educação e o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social/Instituto de Segurança Social, uma equipa coordenada por Gabriela Portugal encontra-se a elaborar “Orientações Pedagógicas para a Creche”, estando esse trabalho em fase de apreciação pública.

<sup>5</sup> <http://www.outdoorplayandlearning.org.uk/>

<sup>6</sup> <http://www.playlearninglife.org.uk/>

<sup>7</sup> <http://www.ltl.org.uk/>

<sup>8</sup> <http://www.muddyfaces.co.uk/>

<sup>9</sup> <http://www.sirenfilms.co.uk/>

<sup>10</sup> <http://projectwildthing.com/>

Neste contexto de mudança, em que emergem novos projetos, iniciativas e abordagens, importa referir que os diferentes contributos mencionados têm ainda uma ação muito circunscrita aos países em que surgem, sendo importante continuar a investir neste domínio para que seja possível informar e influenciar um conjunto mais vasto de pessoas. Os exemplos dados não pretendem, de forma alguma, representar todas as iniciativas que existem neste âmbito, tendo-se procurado selecionar aquelas que mais se relacionavam com os objetivos deste artigo e que foram encontradas no decorrer da pesquisa realizada.

## Conclusão

A necessidade de garantir que as crianças têm a possibilidade de brincar ao ar livre, com os amigos, vivendo aventuras e desafios, sem que sejam dirigidas pelos adultos, assume-se como uma preocupação recente nas sociedades desenvolvidas. Evoluímos para uma realidade mais moderna, tecnológica, globalizada e informada mas, neste processo, fomos perdendo hábitos, vivências e espaços que exercem uma grande influência na qualidade de vida do cidadão. Neste sentido, um dos grandes desafios da atualidade poderá prender-se com a necessidade de encontrar um equilíbrio entre uma sociedade cada vez mais “atarefada” com compromissos de várias ordens e a preservação de experiências de bem-estar e de ligação ao mundo, que garantam infâncias plenas, em que o brincar nos espaços exteriores é assumido como uma prioridade por pais, educadores e decisores políticos.

Sem ignorar que a realização de mudanças nas práticas se constitui como um processo lento, preenchido por avanços e recuos e dependente de uma multiplicidade de fatores individuais e organizacionais (e.g. tipo de exigências requeridas, compreensão e aceitação dos objetivos), importa encetar esforços para que se encontre um modelo de ação que se adapte à realidade portuguesa. Neste processo, as iniciativas estrangeiras e a investigação científica devem servir como fonte de inspiração e aprendizagem, ajudando a melhorar a qualidade da oferta educativa e alertando para a necessidade de políticas e orientações específicas neste âmbito. Sabendo-se que uma das maiores fragilidades da produção científica na área das ciências da educação reside na sua transposição para a prática, podemos assumir que será necessário desenvolver projetos de intervenção e de formação em contexto que, partindo de necessidades identificadas pelos principais atores, possam servir como meios de sustentação e difusão da mudança.

## Referências

- Araújo, Maria José. (2009). *Crianças Ocupadas*. Prime Books: Estoril.
- Bento, Gabriela. (2012). *O perigo da segurança: estudo das perceções de risco no brincar de um grupo de educadoras de infância*. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bilton, Helen. (2010). *Outdoor learning in the early years. Management and innovation*. Oxon: Routledge.
- Carson, Rachel. (2012). *Maravilhar-se. Reaproximar a criança da natureza*. Santa Maria da Feira: Campo Aberto – Associação de Defesa da Natureza.
- Christensen, Pia & Mikkelsen, Miguel (2008). Jumping off and being careful: children's strategies of risk management in everyday life. *Sociology of Health & Illness*, 30 (1), 1-19.
- Department for Education. (2012). *Statutory Framework for Early Years Foundation Stage*. England: Department for Education, 2012.
- Department of Education and Skills. (2006). *Learning outside the classroom manifesto*. Nottingham: DfES Publications.
- Figueiredo, Aida. (2015). *Interação criança-espço exterior em jardim de infância*. (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Aveiro, Departamento de Educação, Aveiro.
- Fjørtoft, Ingunn. (2001). The natural environment as a playground for children: the impact of outdoor play activities in pre-primary school children. *Early Childhood Journal*, 29(2), 111-117.
- Freeman, Claire, & Tranter, Paul. (2011). *Children and their urban environment – Changing worlds*. London: Earthscan.
- Gill, Tim. (2010). *Sem medo. Crescer numa sociedade com aversão ao risco*. Cascais: Princípiã.
- Herrington, Susan & Studtman, Ken (1998). Landscape interventions: new directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42, 191-205.
- Viegas, João, Cano, Manuela, Nogueira, Susana, Papoila, Ana L., Proença, Carmo, Aelenei, Daniel, & Neuparth, Nuno. (2012). Riscos Ambiente e Qualidade do Ar Interior – Estudo da Qualidade do ar interior em creches e infantários (projeto ENVIRH). Ciclo de Encontros Científi-

- cos a Ciência na Prevenção e Mitigação dos Riscos em Portugal, 8 de Novembro de 2012, Lisboa, Portugal. Acedido a 31 de agosto de 2015 <http://envirh.fcm.unl.pt/images/stories/docs/cn06.pdf>
- Kuh, Lisa, Ponte, Iris, & Chau, Clement. (2013). The impact of natural playscape installation on young children's play behaviors. *Children, Youth and Environments*, 23(2), 49-77.
- Learning and Teaching Scotland. (2010). *Curriculum for excellence through outdoor learning*. Glasgow: Learning and Teaching Scotland. Retirado em 12 de janeiro de 2014 de <http://www.educationscotland.gov.uk/learningteachingandassessment/approaches/outdoorlearning/about/cfethroughoutdoorlearning.asp>
- Little, Helen, & Wyver, Shirley. (2010). Individual differences in children's risk perception and appraisals in outdoor play environments. *International Journal of Early Years Education*, 18 (4), 297-313.
- Lucas, Adam, & Dymont, Janet. (2010). Where do children choose to play on the school ground? The influence of green design. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38(2), 177-189.
- Lyskelett, Olav. (2008). *Compendium on Nature and Environment*. Queen Maud's College of Early Childhood Education. Translated for UiS by Tone Wang-Nilsen & Mark Drews, February, 2008.
- Marques, Amália. (2006). *Jogo de luta e bullying no recreio escolar* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade Técnica de Lisboa, Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Maxwell, Lorraine, Mitchell, Mari, & Evans, Gary. (2008). Effects of play equipment and loose parts on preschool children's outdoor play behaviour: an observational study and design intervention. *Children, Youth and Environments*, 18 (2), 36-63.
- Ministério da Educação. (ed.). (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Moreno, Duarte. (2009). *Jogo de actividade física e a influência de variáveis biossociais na vida quotidiana de crianças em meio urbano*. Tese de doutoramento não publicada. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.
- Moser, Thomas, & Martinsen, Marianne. (2010). The outdoor environment in Norwegian kindergartens as a pedagogical space for toddlers' play,

- learning and development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 457-471.
- Neto, Carlos. (1997). Tempo & espaço de jogo para a criança: rotinas e mudanças sociais. In C. Neto (Ed.), *O Jogo e o Desenvolvimento da Criança* (pp.10-22). Lisboa: Edições FMH.
- Neto, Carlos. (2005). A mobilidade do corpo na infância e desenvolvimento urbano: um paradoxo da sociedade moderna. In D. Rodrigues & C. Neto, *O corpo que (des)conhecemos* (pp.15-30). Lisboa: Edições FMH.
- Norwegian Ministry for Education and Research. (2012). *Framework plan for the content and tasks of kindergartens*. Ministry for Education and Research, 2012. Retirado de [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/engelsk/Framework\\_Plan\\_for\\_the\\_Content\\_and\\_Tasks\\_of\\_Kindergartens\\_2011.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Barnehager/engelsk/Framework_Plan_for_the_Content_and_Tasks_of_Kindergartens_2011.pdf)
- Ofsted. (2008). *Learning outside the classroom. How far should you go?* England, 2008.
- Organização Mundial de Saúde. (2006). *European Charter on counteracting obesity*. WHO European Ministerial Conference on Counteracting obesity, 15 a 17 de novembro, Istambul, Turquia.
- Organização Mundial de Saúde. (2013). *Country profiles on nutrition, physical activity and obesity in the 53 WHO European Region Member States*. WHO Regional office for Europe, 2013, 1-13.
- Pellegrini, Anthony, & Bohn, Catherine. (2005). The role of recess in children's cognitive performance and school adjustment. *Educational Research*, 13-19.
- Portugal, Gabriela, Carvalho, Cindy, & Bento, Gabriela. (2015). *A Rosa dos Ventos. Orientações Pedagógicas para o trabalho com crianças dos 0 aos 3 anos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção Geral de Educação e o Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social/Instituto de Segurança Social. Documento em fase de apreciação pública.
- Rissotto, Antonella, & Tonucci, Francesco. (2002). Freedom of movement and environmental knowledge in elementary school children. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 65-77.
- Sandseter, Ellen. (2010). *Scaryfunny: A qualitative study of risky play among preschool children*. Tese de doutoramento não publicada, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.

- Sebba, Rachel, & Churchman, Arza. (1986). Schoolyard design as an expression of educational principles. *Children's Environment Quarterly*, 3(3), 70-76.
- Stephenson, Alison. (2002). Opening up the outdoors: exploring the relationship between the indoor and outdoor environments of a center. *European Early Childhood Research Journal*, 10(1), 29-38.
- Thigpen, Betsy. (2007). Outdoor Play. Combating Sedentary Lifestyles. *Zero to three*, 28(1), 19-23.
- Thomas, Felicity, & Harding, Stephanie. (2011). The role of Play. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Tovey, Helen. (2007). *Playing Outdoors. Spaces and places, risk and challenges*. Berkshire: Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Tovey, Helen. (2011). Achieving the balance. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Waller, Tim. (2007). 'The trampoline tree and swamp monster with 18 heads': outdoor play in the foundation stage and foundation phase. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 35 (4), 393-407.
- Waller, Tim. (2011). Adults are essential. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp.12-22). London: Sage Publications.
- Waters, Jane, & Maynard, Trisha. (2010). What's so interesting outside? A study of child-initiated interaction with teachers in the natural outdoor environment. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(4), 473-483.
- White, Jan. (2008). *Playing and Learning Outdoors*. Oxon: Routledge.
- White, Jan. (2011). Capturing the difference. In J. White (Ed.), *Outdoor Provision in the Early Years* (pp. 12-22). London: Sage Publications Ltd.
- Woolley, Helen, & Lowe, Alison. (2013). Exploring the relationship between design approach and play value of outdoor play spaces. *Landscape Research*, 38 (1), 53-74.



## O povo criança e suas infâncias: fragmentos de uma pesquisa coletiva

Carmen Lúcia Vidal Pérez<sup>1</sup>

Lorena Lopes Bonomo<sup>2</sup>

Marcia Fernanda Carneiro Lima<sup>3</sup>

**Resumo:** As investigações que desenvolvemos em nosso grupo de pesquisa privilegiam o cotidiano das salas de aulas de escolas públicas de periferia urbana. São nas salas de aulas que encontramos as crianças e suas diferentes infâncias. A busca pelo compreender das crianças e suas infâncias reflete o desejo de fazer pesquisa segundo outro paradigma de produção do conhecimento. A procura não se dá por leis gerais do desenvolvimento ou sistemas de classificação infantil, mas por partilhar *com* as crianças suas andanças e presenças no mundo. Assumimos a pesquisa *com* as crianças no cotidiano da escola e, adotamos a *conversa* como um dispositivo metodológico que nos permite captar e capturar a multiplicidade do *povo criança* e suas diferentes infâncias, apostando em suas potencialidades e modos singulares de produzir conhecimento sobre o mundo e a vida no mundo contemporâneo.

**Palavras-chave:** povo criança, infâncias, pesquisa com crianças

### Introdução

O presente artigo busca apresentar nossas investigações com as crianças e suas diferentes infâncias. O artigo está organizado em três momentos distintos. Inicialmente tecemos algumas considerações sobre a pesquisa coletiva, metodologia de investigação que vimos desenvolvendo no GEPEMC<sup>4</sup>. Entendemos a pesquisa coletiva como ato de pesquisar *com* - modo singular de pesquisar o cotidiano, as crianças e suas infâncias nas escolas públicas; uma forma de investigação que afirma a não neutralidade de nossas pesquisas “interessadas” e coloca na cena investigativa o pesquisador e seu outro, um modo de pesquisar cuja marca é a experiência de alteridade. Pesquisar *com* é enredar-se no complexo movimento de tecer (fazer

<sup>1</sup> Universidade Federal Fluminense, Brasil. E-mail: clvperez@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Brasil. E-mail: orenbonomo@hotmail.com

<sup>3</sup> Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: fernandauff@hotmail.com

<sup>4</sup> O Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano – GEPEMC - é articulado ao LABORATÓRIO GRUPALFA.

junto) redes de *saberes fazeres*<sup>5</sup> com os sujeitos e suas vidas cotidianas; é pesquisar *com* a escola e pensar *com* a escola e com as professoras, é pesquisar *com* as crianças e dialogar *com* suas lógicas.

Num segundo momento, apresentamos o conceito de *povo criança* desenvolvido pelo professor e pesquisador francês Emile Chartier (Alain), que nos apresenta a perspectiva de *povo criança* como relação entre iguais com suas leis próprias e seus interesses específicos. A escola possibilitar o agrupamento das crianças e a constituição do *povo criança* - é na relação entre iguais que as crianças pensam, produzem e criam. A ação docente é uma ação diplomática - o professor é o embaixador, aquele que, mesmo sendo estrangeiro ao *povo criança* o conhece e entende seus interesses e necessidades. Para além das formulações de Alain (idem), assumimos em nossas investigações a perspectiva de *povo criança* como acontecimento político, como possibilidade de desinstrumentalizar as crianças e suas infâncias.

Por fim apresentamos fragmentos de duas das pesquisas coletivas desenvolvidas por pesquisadores do GEPEMC, “A infância IN-visível: crianças cuidadoras” e “Infância e Geopolítica”, que deram origem, respectivamente a uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado.

### **Primeiras palavras: sobre uma pesquisa coletiva**

A investigação coletiva como metodologia de pesquisa tem origem na experiência vivida no GRUPALFA<sup>6</sup>, que ao pesquisar o cotidiano, afirma um modo singular de pesquisa: a pesquisa *com*.

Desenvolver uma pesquisa coletiva é afirmar outra política epistemológica para a investigação: a pesquisa *com* se engendra a partir de um olhar plural e tece o que Garcia e Alves (2010) chamam de *solidariedade epistemológica* - um fazer investigativo em que a pesquisa é pensada/praticada como um território “comum”.

Inspiradas nas formulações *teórico metodológicas* sustentadas nas pesquisas *com* o cotidiano escolar e nas experiências vividas e (com)partilhadas no GRUPALFA, assumimos a pesquisa coletiva como meto-

<sup>5</sup> Articular palavras implica fraturar sentidos e significados fixados inventando um novo termo, que inclui movimento e fluxo e, nos obriga a pensar outras possibilidades para o concebido/vivido.

<sup>6</sup> O Laboratório GRUPALFA é coordenado por Regina Leite Garcia é composto por grupos de pesquisas sediados na Universidade Federal Fluminense - UFF, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ.

dologia: uma rede coletiva de investigação que nos permite viver a experiência de uma comunidade investigativa.

## **O povo criança e suas infâncias**

Nossas investigações coletivas privilegiam o cotidiano das salas de aulas das escolas públicas das classes populares. É nessas salas que encontramos as crianças e suas diferentes infâncias. É dessas infâncias de que falamos: a infância que vai à escola; a infância que cuida da casa, dos irmãos menores ou dos pais ou avós doentes; a infância que trabalha nas ruas com os pais; a infância agredida e mal tratada; a infância abandonada; a infância assustada; a infância abrigada; a infância estigmatizada na escola; a infância que mesmo com tantas adversidades deseja a escola, quer a escola, luta pela escola... Infância que se potencializa no coletivo e transforma a escola no território do *povo criança*.

Assumir a infância como povo implica em pensar a educação da criança como *a novidade do novo*, o que exige uma ruptura radical com as noções de aluno e sujeito pedagógico. Atrélada a invenção da infância está a invenção do aluno, pois a modernidade ao designar a pedagogia à responsabilidade da educação das crianças institucionalizou a escola como espaço próprio da infância.

Segundo Narodowsky (1993) a pedagogia ao engendrar a noção de aluno engendrou a noção de sujeito pedagógico, tão cara a uma concepção que vê a infância como uma fase vazia do desenvolvimento humano e a criança como um corpo que precisa ser disciplinado, como tão bem demonstrou Foucault.

Ariès (1981) ao nos apresentar a invenção da infância pela modernidade, nos permitiu acompanhar os movimentos que transformaram a criança de um ser anônimo, em miniaturas de adultos e, posteriormente, de seres não dotados de fala (*infans*) para aqueles que necessitam de atenção e cuidado, tanto do ponto de vista biológico, quanto social. Tais processos de regulação da criança engendraram a invenção da infância, seja pelo enquadramento e pela classificação em parâmetros que definem a infância em sua relação com o mundo adulto, seja pela homogeneização do ser criança que aprisiona as crianças e suas infâncias num modelo definido.

Modernamente os conceitos de desenvolvimento e crescimento definem a “condição humana” como uma vida fragmentada em fases evolutivas lineares e socialmente padronizadas em faixas etárias e em classificações tipológicas. Do ponto de vista científico, os estudos da infância - as pesqui-

sas sócio históricas, as investigações antropológicas, sociológicas e da psicologia do desenvolvimento - têm como referência de problematização a concepção de infância como o período vivido pela criança.

Concordamos com Narodowsky (idem), para quem longe de vivermos o *fim da infância*, estamos diante da urgência da ruptura de sentidos que foram atribuídos à infância e aos sentimentos que modernamente dedicamos às crianças. Para o autor, o desafio que a contemporaneidade nos coloca é o de romper com os modos viciados com os quais olhamos e “compreendemos” as crianças e suas infâncias. O modo moderno de conceber a criança torna-a refém da infância vista como “etapa educativa por excelência do ser humano”, o que possibilitou a Pedagogia engendrar classificações biológicas, psicológicas e sociais da infância.

Distinguir as crianças e suas infâncias é um dos esforços que vimos desenvolvendo em nossas investigações coletivas. Buscamos em nossas inter(in)venções com as crianças (des)inventar a infância a partir das crianças.

Na busca por romper com as simplificações que categorizam a infância como um período da vida humana do “fazer-se ouvir” e a criança como ser psicobiológico universal, embora socialmente constituída, ancoramos nossos estudos e investigações no “campo” da Filosofia da Educação da Infância (Kohan, 2010). Buscamos estar *com* as crianças, ouvi-las narrar sua própria existência, suas experiências *no* e *com* o mundo cotidiano que habitam e, compartilhar suas histórias, imagens e saberes na tentativa de compreender como pensam e vivem suas infâncias.

Na escola habitam diferentes e desiguais formas de viver a infância. O *povo criança* é um povo que fala, pensa, questiona debate e cria soluções para seus problemas cotidianos. O *povo criança* vê o mundo com outros olhos - um olhar singular que se volta para o pequeno, para o miúdo, para o insignificante. O *povo criança* participa da cultura produzindo uma cultura própria que modifica (microbianamente) o contexto sócio, histórico-cultural mais amplo.

As diferentes infâncias configuram diferentes modos de ser criança. Buscamos compreender, *com* as crianças, os diferentes sentidos de suas infâncias: as experiências cotidianas engendram suas hipóteses de vida e marcam diferentes formas de viver suas infâncias. Em nossas investigações buscamos nos contrapor aos modos e discursos que colonizam as crianças e suas infâncias e uniformizam a produção social da existência - histórias escritas na pele, no rosto, nos pequenos corpos das crianças que registram e denunciam suas existências; escritas inscritas em seus corpos, em seu nome; escritas cotidianas que definem seu lugar na história, pois quem escreve a história inscreve o outro na história.

Ensaíamos com as crianças uma outra grafia de suas experiências e existências: escrita palimpsesta de histórias invisíveis de crianças que fazem de sua presença na sala de aula uma experiência resistência - insistem em existir e reexistem resistindo pela existência.

Experiência e existência constituem noções fundamentais à compreensão das lógicas das infâncias. A formação do conceito de existência representa um ganho cognitivo, pois atribui força à criança e integra de maneira potencial o campo das relações humanas. A incorporação da experiência e das condições de existência de cada criança ao cotidiano da sala de aula, conduz a formulação de *experiências existências* co implicadas em que o grupo funciona como *nutriente afetivo* (Cyrulnik, 1995).

As crianças têm nos ensinado, com seus diferentes modos de aprender, que a aprendizagem é fluxo, é algo que não se pode controlar. As singularidades de suas aprendizagens têm nos permitido cartografar outros movimentos do aprender como nos aponta Rayane (10 anos), ao afirmar que *“ainda não sabe escrever, mas já sabe por que está aprendendo”*. Rayane, não leu Deleuze, mas sabe que aprender é o *entre* do não saber e do saber, uma tarefa infinita, uma passagem permanente...

As crianças nos convidam a pensar em uma educação que habita o território de um pensamento interrompido o tempo todo pela presença do outro – as crianças. Nesse sentido, pesquisar *com* as crianças é investir, não na falta, na ausência, mas nas potências, naquilo que ainda *“não sendo”* é: as crianças e suas infâncias.

### **A infância IN-visível: crianças cuidadoras**

Noites Brancas de Dostoiévski foi um belo encontro. Encontramos Nastenka que em nome do cuidado é presa à avó por um alfinete. Cabe a ela cuidar da avó que é cega.

...Tenho uma velha avó. Fui para casa dela muito pequenina, pois perdera o meu pai e a minha mãe. É de crer que a avó foi rica em tempos, pois ainda hoje recorda esses dias melhores. Foi ela que me ensinou francês e, depois, me contratou um professor. Quando fiz quinze anos — tenho agora dezessete — abandonei os estudos. Foi nessa altura que cometi a tal tolice de que lhe falei (...) uma bela manhã, a avó chamou-me junto dela e disse-me que, como era cega e não podia andar atrás de mim, resolvera prender a sua saia à minha com um alfinete, acrescentando que, deste modo, iríamos passar toda a vida presas uma à outra, a não ser que eu me emendasse. Em suma, nos primeiros tempos não havia maneira de conseguir me

afastar: para trabalhar, ler, estudar, tinha de estar sempre junto da avó. Uma vez tentei, uma manhã convenci Fiokla a tomar o meu lugar. Fiokla é a nossa criada e é surda. Fiokla sentou-se no meu lugar; a avó, durante esse tempo, adormecera na sua poltrona e eu saí com uma amiga para bastante longe. Pois bem, a história acabou mal. A avó, durante a minha ausência, acordou e perguntou qualquer coisa, pensando que eu continuava ajuizadamente sentada no meu lugar. Fiokla via bem que a avó lhe estava a perguntar fosse o que fosse, mas não conseguia ouvir. Pensou e tornou a pensar no que devia fazer e, não encontrando solução, abriu o alfinete e fugiu... (Dostoiévski, 2003, p. 18)

A história provocou a reflexão sobre os “alfinetes” que unem algumas crianças aos outros que cuidam, seriam elas, crianças (in)visíveis? Tal pergunta conduziu a hipótese de que o que é invisível não é a criança cuidadora, o que é invisível é que a criança cuida. Neste sentido é necessário ponderar sobre as diferentes maneiras de cuidar e apontar o sentido de “cuidado” ao qual nos referimos. Não pretendemos aprofundar, por limitação de espaço, a concepção de cuidado presente na escola. O cuidar no contexto escolar é em geral compreendido como ação de garantir a integridade física da criança pequena. Este fazer está, em grande medida, atrelado à tarefa.

A escola tende a desconsiderar a existência de diferentes formas de cuidado e que essas formas trazem distintas marcas culturais. Sob a perspectiva do paradigma hegemônico imprimiu-se em nossos olhos a concepção de infância burguesa, branca e europeia. Esse olhar brota a partir século XVII, germina até os dias atuais e se manifesta, de forma colonizadora, nos modos pelos quais olhamos as crianças e as infâncias.

Em nossas andanças chegamos à duas escolas da zona rural do Rio de Janeiro e encontramos crianças que habitam as regiões quilombolas - comunidades negras rurais formadas por descendentes de africanos escravizados, que vivem, na sua maioria, da agricultura de subsistência em terras doadas, compradas ou ocupadas - da cidade de Areal (situada na região serrana do Rio de Janeiro), meninos e meninas que moram na Estrada da Cachoeira e na Estrada da Boa Esperança. Semanalmente encontrávamos as crianças no pátio da escola para conversarmos sobre suas vidas e experiências cotidianas. Na pesquisa buscamos *com*-versar com as crianças sobre outras formas de cuidar, de aprender, de ensinar.

As crianças cuidadoras são crianças, que não aparecem nos livros que tratam da história da infância brasileira, mas estão presentes nas salas de aula e trazem consigo distintas possibilidades de pensar o cuidado.

Num dos encontros de pesquisa perguntamos à professora se em sua sala de aula havia crianças que cuidavam de outras pessoas, ela nos disse

haver duas ou três. Por sugestão sua combinamos levar o tema para nossa roda de conversas. Passamos toda a manhã conversando com as crianças, pois, todas afirmavam ser cuidadoras.

Percebemos que as crianças tinham experiências que envolviam o cuidado de diferentes formas. Érica com 13 anos cuidou de seu irmão Wellington, mas hoje cuida do seu bebê de três meses. Wellington (11 anos) que um dia foi cuidado por Érica, agora cuida de seu sobrinho enquanto ela cuida da casa no horário que sua mãe trabalha. Os dois cuidam e estudam juntos, na mesma sala de aula.

Perguntamos à Érica sobre o que para ela era cuidar.

*- Cuidar é tratar direito. É não deixar jogado, é não judiar, é não deixar com os outros. É não deixar sujo.*

Em seguida perguntamos se sua vida havia mudado depois que o bebê nasceu e ela nos disse que não. Ela ainda gosta de brincar e de jogar queimada no “terreiro” com as amigas.

Já Wellington nos disse que cuidava do bebê quando fazia mamadeira, trocava fralda e passeava com o sobrinho. Ele tem certeza de que o bebê gosta dele porque sorri para ele. E ainda sobre o cuidado acrescentou que além do neném, cuida dos bichos à noite e pela manhã.

Junto com o dia, acorda Matheus (10 anos) que desempenha um importante tipo de cuidado: acordar a mãe e os irmãos que vão para escola. Ao voltar da escola, cuida do cavalo e da sua maitaca, depois almoça e brinca. Para ele cuidar é a mesma coisa que tratar.

*- Eu cuido do meu irmão de um ano, cuido quando minha mãe está fazendo as coisas. A gente fica no terreiro e eu fico olhando ele.*

Depois que chega da escola cabe à Gabriela (11 anos) arrumar a cozinha do almoço, o irmão ela “olha” enquanto a mãe executa as tarefas domésticas, no restante do tempo brinca.

Tamara (10 anos) cuida da avó que passa longos períodos na sua casa.

*- Minha vó tem problema de pressão alta e passa muito mal, quando ela precisa eu sento ela, eu deito ela... eu tomo conta dela e fico parada perto dela, ela gosta de me contar coisas dos antigos. Eu não tenho paciência é para ficar com criança. Minha paixão é minhas panelinhas, eu tenho muitas.*

Tamara não gosta de domingo porque ela tem que abrir a porta de casa tarde da noite para o pai que chega embriagado.

*- Eu fico acordada até ele chegar para abrir a porta pra ele porque minha mãe não abre não.*

Fátima (10 anos) além de cuidar da casa, cuida das irmãs de seis e de oito anos. Fátima é cuidada, na ausência dos pais, pela irmã de 13 anos.

Marcos com (11 anos) cuida da casa e Pedro – seu irmão – cuida dele e da cozinha.

João Paulo (13 anos), cuida das galinhas e da casa.

Aliny, (9 anos) nos diz:

*- Eu cuido do meu irmão. É difícil. Ele não obedece. Arrumo a casa e cuido dele. Cuidar é ajudar uma pessoa, eu ajudo a Priscila na hora do dever e a minha mãe arrumando a casa.*

Alice (10 anos) nos conta:

*- Almoço, dou banho no meu irmão desde que nasceu. Eu não brinco muito porque eu vejo bastante TV com ele. Cuidar é se preocupar com a pessoa que você está cuidando. Ah! Ando bastante de bicicleta.*

Breno (11 anos) cuida, só não sabe por que cuida.

*- Jogo vídeo game e ajudo meu pai no trabalho. Fecho a cerca depois que o boi entra, brinco muito, escorrego de canoa na folha de coqueiro. Cuidar é cuidar de uma pessoa, só não sei por quê.*

Para Igor (12 anos) cuidar é solidariedade.

*- Eu cuidava do vô. Ele não enxerga. Dava a mão para atravessar a rua, dormia na casa dele, e fazia a comida. Ajudo também a cuidar dos bois. Cuidado é uma responsabilidade que tu tens que ter com uma pessoa. Isso ensina a pessoa. Tu aprendes quando cuida. Tem vezes que é ruim porque é muita responsabilidade. Isso me preocupa, mais tarde eu posso ficar assim e meus netos vão fazer por mim.*



E Joyce (10 anos) fala das dificuldades e responsabilidades do cuidar do outro:

*- Eu cuido dos bichos, uma porca e seis porquinhos, do coelho e do cachorro. Ajudar o próximo não é fácil.*

Na pesquisa descobrimos que as crianças vivem o ato de cuidar como algo que acontece no momento em que o acontecimento se dá. Elas nos apresentam o cuidar como uma forma de saber, nos mostram que existem diversas formas de cuidar distintas das que a escola reconhece - ainda, que não exista “um grupo”, ou categoria, de crianças cuidadoras porque todas as crianças cuidam. O cuidado é algo que é cultivado pelas crianças em suas diferentes infâncias.

Na investigação buscamos capturar as invisibilidades cotidianas em dois movimentos: o conceito de (IN)visibilidade – que se refere ao que está invisível não por estar fora do nosso campo de visão, mas que mesmo dentro (IN) deste campo não vemos. Nos referimos ao que não vemos apesar de estar presente. Nosso olhar envolto por nossas experiências muitas vezes não nos permite ver para além do que concebemos.

O segundo movimento refere-se ao conceito de IN-visibilidade - tentativa de dialogar com o que está na dimensão do que já foi, ou está sendo apagado, negado; nos referimos aos IN-visíveis da sala de aula - como a grafia da palavra sugere, o que representa o dentro “IN” deslocado para fora do visível.

O IN-visível remete ao que foi retirado do campo de visão, retirado da criança, através da reconhecimento, da padronização, do enquadramento, da normalização, da colonização. IN-visível passa a ser o que faz com que a criança “não se adeque”, não se “encaixe”, “não aprenda”, “não entenda”, “não brinque”, “não cuide”. IN-visível é também o que elas sabem, podem, querem, pensam, criam, inventam, desejam. IN-visível é o lugar de onde vêm, a cultura que trazem. Des-IN-visibilizar os IN-visíveis na/da sala de aula é realizar uma ruptura epistemológica a favor da justiça cognitiva na escola, num movimento de desconstrução do discurso fundado na culpabilização e desresponsabilização do cuidar e do educar, que nos afasta da compreensão e do diálogo com outras formas que emergem em outros contextos culturais: as crianças cuidadoras e suas concepções de cuidado nos fazem ponderar acerca da existência como acontecimento humano a partir da aprendizagem como experiência estética.

## Infância e geopolítica

A pesquisa se desenvolveu com crianças do ensino fundamental, do 6.º ano de escolaridade, em encontros semanais com 50 minutos de duração, realizados na escola, durante as aulas de geografia. Nos encontros buscamos dialogar com as crianças a partir das imagens apresentadas em livros ou filmes, e as produzidas por elas sobre suas infâncias. O campo problemático da investigação foi engendrado a partir das seguintes questões: o que nos permitem pensar as vozes infantis, os olhares, as imagens, os gestos e as descobertas das crianças sobre suas infâncias? Como *grafam* novos espaços, novas territorialidades, outros lugares? Como tecem, desmontam, rearranjam com fragmentos os restos e as miudezas dos discursos de mundo que encontram? A investigação assume como objetivo conversar, entender e fazer ressoar os sentidos dessas geo-grafias (Porto Gonçalves, 2012) que as crianças produzem.

Privilegiamos as composições geográficas inventadas pelas crianças que, nas dimensões políticas e poéticas de suas geografias existenciais, rememoram, afetam, conciliam, discordam, aprendem e ensinam.

Iniciamos a investigação com as crianças com a leitura dos diários de meninos e meninas que viveram guerras - e ao terem suas *vozes roubadas*, escreveram, registraram tempos de horror - o que nos inspirou a dialogar com as crianças dessas obras - Zlata e Piete - e com as crianças com as quais convivemos na pesquisa: suas vozes encontram eco e escuta ao falarem de seu mundo, embora em épocas diferentes, repleto de barbáries. As rodas de conversas semanais, nos mostrou como as crianças veem o mundo e suas transformações, sentem as mudanças políticas, acolhem/provocam a convivência com o outro/estranho e ampliam suas visões de mundo. Na pesquisa, somos nós as estranhas e, assumindo essa condição buscamos em nossas investigações engendrar possibilidades de sentir e compreender *com* as crianças que “mundo novo” nasce nas mudanças geopolíticas e que mundos possíveis podem existir nesse mundo novo.

Buscamos, aproveitar os acontecimentos e com seus restos, escavar fragmentos que nos permitam pensar a infância, a geopolítica e a educação. Acontecimentos que nos deslocam e nos desafiam a compreender as *infâncias possíveis* em meio às imposições de um mundo contraditório, em processos radicais de mudanças,

Os confrontos entre diferentes são detonadores dos conflitos. Zlatla Filipovic (2008), menina que entre os 11 e 13 anos viveu a guerra na Bósnia-Hezergovina, trata do tema com a revolta de quem vive uma guerra inventada:

O tempo inteiro tento entender essa sacanagem que é política. Acho que foi ela que provocou a guerra e que é por causa dela que nosso

cotidiano é a guerra. Hoje o que passa não é o tempo, é o horror. Tenho a impressão de que “política” quer dizer sérvios, croatas, muçulmanos. Entre meus colegas, entre nossos amigos, em nossa família há sérvios, croatas e muçulmanos. O resultado é um grupo variado de pessoas, e eu jamais soube quem era sérvio, quem era croata, quem era muçulmano. Hoje a política enfiou o nariz nessa história toda. Marcou os sérvios com um S, os muçulmanos com um M e os croatas com um C. A política quer separá-los. E para escrever essas letras ela usou o pior dos lápis. O lápis da guerra, que só sabe escrever duas palavras: infelicidade e morte. (p. 278)

É o horror que passa, e não o tempo. Um tempo que faz do outro próximo, um inimigo eleito pela política. Invenção adulta e ilógica para uma criança. Para que inventar algo que separa os homens. Temos observado que a aversão à política tem sido um grande desafio ao encaminhar aulas de história e geografia com as crianças. Resistir à política, atitude vista há muito tempo como alienação, se aponta como tática de enfrentamento das crianças a essa invenção adulta que fere.



Figura 1 - GEOPOLÍTICA

Fonte: Desenho de Dalton – Acervo da Pesquisa

Não é raro as crianças expressarem suas opiniões, defesas e argumentos de caráter político, sobre os conflitos mundiais atuais. Utilizando-se dos diversos meios disponíveis para pesquisar os fatos, as versões, as crianças produzem narrativas críticas e aguçadas para denunciar faltas de sentido, concordâncias ideológicas, esperanças. Sua inserção na história é flagrante. “*De que serve uma criança quando há uma guerra*”? Escreveria Pietie Kuhr (2008, citado por Challenger), no seu diário, registro de seu tempo na

1ª Guerra Mundial, na Alemanha. Desnaturalizar a história parece fácil nesses seres que subvertem as ordens do vivido e acentuam uma visão crítica do presente. As crianças, como aponta Iturra (2008), ainda andam a tatear o mundo. Seu discurso revela os saltos entre universos reais e imaginários, explorando contradições e possibilidades desse trânsito.

*-Brasil, Argentina, México... Países emergentes? Só se for porque tem muitas emergências na saúde, na educação. (Dalton – 13 anos)*

Na escola a fala de Dalton, que brinca com a linguagem, e explora criativamente seus sentidos, provoca o diálogo. O que é isso de chegar com um mundo pronto, dividido, com conceitos dados, mas que não resistem a uma brincadeira com as palavras? Provocadora, a criança denuncia ser a pergunta nosso exercício, ser o diálogo, mais que uma estratégia pedagógica, a origem e o destino da educação. Miseráveis de experiências comunicáveis, vivemos a/na barbárie. Benjamin (2004) aponta que é possível dela arriscar o futuro. Sem deixar o passado intocado, radicalizar o presente. Assim também é na lógica das crianças, o que reforça a necessidade de deixar de ensinar o já sabido para ensinar diferente, a exigência de deixar de pensar como se pensava. Esse movimento parece ser resguardado pela infância, na escola. Lugar de resistência e de necessidade de descolonizar o pensamento. Deixando de pensá-las como ausência nos faz considerá-las agentes, e assim reconhecemos sua potência de expressão.

*-Guerra fria? Por quê? Já sei que eles não se bombardearam, mas muita gente morreu, em outros países para que eles demonstrassem poder, teve sangue derramado, sangue quente... Guerra a sangue frio, devia ser. (Yuri, 12 anos)*

O que é contar uma história, histórias, uma História? De que *tempo espaço* nos apropriamos para narrar às crianças, nosso mundo? De quais maneiras podemos fazer desse nosso encontro, nas cercas, atrás dos muros da escola, um espaço onde a multiplicidade de histórias e versões floresçam?

Afirmamos que a barbárie, em seu sentido negativo, se perpetua no ensino como transmissão, em que predomina a informação, não a experiência, não o conhecimento. Informamos um passado e, acreditamos que assim transformaremos o futuro. A mesma lógica que serve à utilidade da educação de nossas crianças, aprisionando-as num vir-a-ser, como a-lunos (sem-luz), in-fans (sem-voz).

O diálogo com Arendt (2002) nos ajuda entender a necessidade de assumir um lugar de fala, de narração inacabada, de abrir espaços para esse novo mundo poder ser afirmado e potencializar esse novo tempo do qual nos

fala Benjamin - o tempo de agora - que tece as relações de infância, alteridade e linguagem. No caminho investigativo fomos desafiadas pela necessidade de *educar contra a barbárie*, de atentar ao mundo que afirmamos às crianças, de repensar nossas práticas e ações no cotidiano compartilhado com as crianças na escola.

Benjamin (2004) propõe um tempo de agora, uma fusão de tempos, em que passado, presente e futuro sincronizados, estilham a História, descontextualizando o objeto para irradiar novos sentidos. Essa história, inacabada aberta às leituras infinitas, advém da narrativa e afirma as crianças, como sujeitos da experiência, o que torna possível pensar as infâncias como territórios da experiência comunicável. E a política, nessa relação, apresenta-se em sua potência, repleta de seu sentido: a liberdade, como algo que sempre pode realizar-se de novo.

Explorar *com* as crianças a linguagem, ter um *espaço tempo* de aula como lugar da narrativa, da escrita de si e do outro, talvez sejam caminhos de testemunharmos outra política, outra escola, outra educação, que se permite dizer o avesso do mundo.

O olhar infantil que subverte a ordem das coisas, nos ensina que é possível reescrever sempre a história. Que o mundo não está dado. Seus conselhos e registros têm aquele gosto de que podemos testemunhar muitas histórias, muitas geopolíticas, muitos tempos e espaços simultâneos, e estão nas nossas mãos, tateando esse mundo, as possibilidades de novos recomeços.

## Referências

- Alves, Nilda, & Oliveira, Inês Barbosa de. (2001). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas. Sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Arendt, Hannah. (2002). *O que é política?* (3.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Ariès, Philippe. (1981). *História Social da Criança e da Família* (2.<sup>a</sup> ed.). Rio de Janeiro: LTC.
- Benjamin, Walter. (2004). *Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura* (7.<sup>a</sup> ed., Vol. I). São Paulo: Brasiliense.
- Bonomo, Lorena. (2015). *Políticas e Poéticas Infantis na Invenção de Lugares-Comuns*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educa-

- ção da Universidade Federal Fluminense – UFF, Niterói, Rio de Janeiro. Disponível em <http://www.poseduc.uff.br>
- Challenger, Melaine, & Filipovic, Zlatka. (2008). *Voices Roubadas: diários de guerra*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Chartier, Émile Chartier. (Alain). (1978). *Reflexões sobre a Educação*. São Paulo: Saraiva.
- Cyrułnik, Boris. (1995). *Nutrir os Afectos*. Lisboa. Editora: Instituto Piaget.
- Dostoiévski, Fiódor. (2003). *Noites Brancas e Outras Histórias*. São Paulo. Editora: Martin Claret.
- Garcia, Regina Leite, & Alves, Nilda. (2002). A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre o cotidiano – duas experiências. In L. Bianhetti & A.M. Machado (2002), *Bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações* (pp. 345-61). São Paulo. Editora: Cortez.
- Iturra, Raul. (2001). *O Caos da Criança*. Ensaios de Antropologia da Educação. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kohan, Walter. (2010). *Devir-criança da Filosofia – Infância da Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Lima, Marcia Fernanda Carneiro. (2013). *À Captura do INvisível em diálogo com os IN-visíveis da sala de aula*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói. UFF. Disponível em <http://www.poseduc.uff.br>
- Narodowsky, Mariano. (1993). *Infância e Poder: a conformação da pedagogia moderna*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br>
- Pérez, Carmen Lúcia Vidal, & Alves, Luciana Pires. (2012). Diálogos extemporâneos no cotidiano escolar: a pesquisa com as crianças. *Revista ETD. Educação Temática Digital*, 14(1). Campinas. UNICAMP: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd>
- Pérez, Carmen Lúcia Vidal. (2014). De criança para criança - leitura e escrita: um convite à autoria. *Revista Linha Mestra*, 24, jan/jul. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 25-36.
- Porto-Gonçalves, Carlos.W. (2012). *Da geografia às geo-grafias: um mundo em busca de novas territorialidades*. Biblioteca Virtual da CLACSO. Buenos Aires, Argentina. Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>

## **Antologia**

### **A Escola Atraente**

Irene Lisboa

Revista Escolar, Ano 6.º, N.º 10, 405-419

Dezembro de 1926

A instância do Grémio dos Professores Primários Officiais, proferi na Sociedade de Geografia, a 5 de junho de 1926, as seguintes palavras:

Feito que me foi o convite e dado título da palestra – sublinhado o assunto – um recurso se me oferecia: pensar, lembrar, ordenar, dar luz às faces vivas e mortas das minhas observações pessoais.

Encarei o propósito do Grémio sob este aspecto: curiosidade e interesse.

Nobre propósito, mas de difícil satisfação. Saber de uma professora engrenada no maquinismo escolar, que significa escola atraente, escola sem peias, nova, liberal?

Ocasião magnífica era esta para quem versado nos problemas da educação os simplifica com seguros juízos, ocasião de comunicar ideais e de elucidar.

A mim, obscura e desafeita ao formalismo das conclusões há-de custar-me a acilhar, a manter o espírito sob acicate. Amparando-me, porém, à memória falarei do que fiz e do que vi, dos meus erros e tentativas. Quando me referir à “escola atraente” sairei dos meus estreitos âmbitos e aludindo aos meus erros darei o passo das pequenas conquistas e reconsiderações.

Sujeita continuo e continuarei a tatear, a sentir o chão falso, mas já me surpreendo de quando em quando a olhar para trás.

Quando entrei para as escolas sentia-me embaraçada, atordoada. Não sabia como ensinar, nem que ensinar, propriamente. Pôsto um pé firme-me, parecia-me que tudo se cifrava nisto: amar as crianças e dominá-las. As escolas não pedem muito mais, de facto: metodização de trabalho, insuflação de regras, espírito de disciplina. E, quem excede estas normas evitando as humilhações e acarinhando, regosija-se.

A mestra nova que tem o luxo de aborrecer a rotina julga que dá grandes saltos a cada momento: aboliu as cópias, proibiu as delações, castiga

pouco e aconselha, estabelece as composições escritas e orais, os cálculos e os problemas dos alunos, etc.

E, se vê a classe animada, palpável nos seus esforços, contenta-se.

A minha simplicidade trazia-me satisfeita às vezes.

Passei para o ensino infantil. Criaram-se as primeiras “classes Preparatórias” anexas às escolas de ensino primário geral e uma delas coube-me em sorte.

Direi de passagem que tive gosto de me ver sem programa nem horários. O tempo escolar todo meu para retalhar e ocupar à vontade...

Continuei a ensinar: Antes ensinava umas coisas, agora outras: A recortar bonecos, a fazê-los por dobragem, a desenhar, a cantar, dançar, a jogar, etc.

Eu via gosto nos pequenos aprendizes e tirava disso estímulo. Multiplicava-me, fazia da minha imaginação o jardim da classe, alegria e recurso dos apetites dos alunos. Também... numa casa armada de carteiras, sem material de jogar nem ocupações forçadas, com vontade de agradar e de excitar... natural era que caísse no excesso da prestidigitação.

Veio com o tempo a ameaça de fadiga, o apaziguamento da imaginação sobre excitada, e mais ou melhor atenção para as crianças desobrigadas.

Muitas perguntavam-me ‘e agora?’ e aquela expectativa das maravilhas começou a preocupar-me. Relaxei os excitantes, entrei a diminuir-me:

Os recreios vigiados pouco estimulados; menos trabalhos manuais e cada vez mais pueris; os passeios mais curtos e mais frequentes (conforme o tempo) e sujeitos às contingências exteriores, não às chamadas à observação, a rodas ou a jogos; menos aparato para excitações sensoriais; despreocupação de ensinar a calcular e a falar bem; menos canto; menos imposições, enfim.

Abrandada disciplina da atividade e do prazer, observadas as crianças com mais isenção, alargavam-se as deficiências da escola.

A casa grande e desconsolada, escadas para subir e descer, falta de jardim, de animais domésticos, de ocupações caseiras. A pobreza das crianças sempre evidente e subsistentes as suas necessidades e o mau aspecto físico.

Somos às vezes como cegos que recuperam a vista e acham o mundo vazio... Que oferece a escola às crianças livres de pressões? Como as satisfaz? E como as considera?



A escola alheia-se, vagamente, sob um aspecto sentimental e particular é que sabe do que falta ou que conviria aos seus tutelados. Sufoca-a a preocupação de preparar os espíritos, de tabelar o ensino, e receia os escapes...

Longe está de fomentar uma boa sociedade, de gente pequena, embora.

Não cura de saber o que mais agrada ou aborrece, não melhora as situações precárias: doença, fome, nudez, não proporciona gosos nem intimidades.

V.V. Ex<sup>as</sup>as melhor saberão que eu as reais deficiências da Escola. Retomo, pois, o meu fio.

Instituí na minha classe a "roda do lenço"; êste nome deram-lho as crianças. Depois de todas chegarem, de manhã, faz-se uma roda. Escôlho uma das crianças mais asseadas, que vai para o meio de lenço na mão. Todas as outras mostram o lenço e à ordem de assoar – dada pela do meio – assoam-se.

Guardados os lenços, a que manda – hoje mando eu, costumam elas dizer – passa a revista às unhas, à cara, ao fato, etc. As excluídas vão para os lavatórios ou ao corte das unhas.

No entanto, estimuladas pelo interêsse da distinção ou pelo receio dos reparos, se muitas se lembram do lenço ou capricham no fato, no penteado, etc., outras há que raramente merecem mandar. Duas meninas, Alda e Deolinda, imaginativas, com a paixão do desenho e dos jogos, sociáveis, amorosas, teem sido incapazes de se apresentar limpas dias seguidos, e há mais casos.

¿De que servem a estas crianças os exemplos e os conselhos? De vexame, quási.

A Escola gesticula e arenga muitas vezes para um pôço. ¿Que sabe das vidas particulares? Conhece as mães das crianças, os seus hábitos, as suas faltas? Quantas vezes se arroga poderes vãos ou tem exigências absurdas.

Lembro-me da resposta de uma mulher dada a uma professora que a aconselhava a não mandar a filha à Cantina por estar convalescente de uma infecção intestinal. ¿E a senhora julga que ela tem melhor lá em casa?

Geralmente as crianças desaparecem e reaparecem e com o vago prestar de contas – estive doente – fica tudo solucionado.

A Escola não oferece assistência médica, nem sequer acompanha o aluno além da porta. A Escola é rígida, indiferente. Não supre as faltas do lar, não dá saúde, não é generosa, enfim.

Se V. V. Ex<sup>as</sup> me permitem, sem pretender remediar as faltas nem improvisar soluções para os problemas complexos da assistência, higiene, horários, ensino, interesses, actividades, visionarei uma escola em funcionamento. É qualquer, não importa distinguir.

Reparo: Tempos de aulas, tempos de recreio, compartimentos isolados, mapas, caixas métricas, carteiras e quadros.

Nos tempos de aula os alunos submetidos a aprender conservam-se dependentes do mestre, do quadro e do livro. Aceitam, por via de regra, conceitos indiscutíveis e chamados a discorrer amuam ou desviam. Tem um campo visual obrigado: a parede fronteira, nela se projecta o mestre e se esquina o quadro. Devem ser atentos, pautar os esforços, não se precipitar nem atrasar.

São frequentes os desequilíbrios, mas o professor esforça-se por manter a classe nivelada, daí depende toda a boa ou má probabilidade de tornar aceite o seu ensino.

Quebra-se a uniformidade da classe, às vezes, por mais tenaz e vigilante que seja a acção do seu director, estabelecendo-se os grupos: atrasados, adiantados, diligentes, preguiçosos, como queiram...

¿Mas são realmente estas as naturais distinções ou diferenciações que poderiam caracterisar os temperamentos? ¿Fica-se por elas conhecendo qual é o aluno mais activo e o mais imaginoso? ¿Se êste é metódico, se aquele é desordenado, se um é paciente e outro é volúvel?...

E, na verdade ¿ que importava ao mestre um conhecimento tão delicado das qualidades dos seus alunos se delas não podia tirar o bom partido?

Uma escola é, bem ou mal comparada, um armazém de ferragem, de lenha e de papel. Lá se agita um povo que não altera a feição antiga do lugar e as horas regulam isócronas por um mostrador comum. Assim: agora é a gramática, depois é a aritmética e a botânica, a história, o desenho, etc...

Nunca o professor sujeito às praxes escolares, sem liberdade, peiado, contido, irá muito além deste desiratum: ensinar, impor.

Ensinar não é bem procurar o que mais pode convir aos alunos no momento ou no local, o que os pode interessar; nem ver se uns precisam de umas ocupações e certos estímulos e outros de diferentes; se há uns que hesitam e pedem apoio e outros, mais independentes, o recusam.

Ensinar, finalmente, não é encaminhar, é, perdoem-me a semcerimónia, vasar, escorrer.

O aluno serve de recipiente e o professor doseia a sabedoria.

Estávamos dentro de uma Escola, se V. V. Ex.<sup>a</sup> bem se lembram. É a hora do recreio.

Em todas as crianças que vão saindo das classes aparentes manifestações de desentorpecimento, de reacção.

Agora as correrias, os atropelos, a balbúrdia. E os ralhos, os gritos, as navéns de poeira.. Estabelece-se, enfim, uma acalmia, um esboço de equilíbrio. Pronto, toca novamente para entrar. Guardam-se os lunchs, refazem-se as formaturas.

Se o mestre tarda voam os cadernos e os livros na classe e repetem-se as corridas. Surde quem manda, há uma reviravolta de actividades. Todos os alunos serenam e se dispõem a imitar, a obedecer.

Nesse dia ou noutro, determinando o programa, correm êles com o mestre as sete partidas. Imóveis, mas figurando e avaliando coisas estranhas.

Raramente se relacionam os assuntos, cada lição, obrigada ao horário, fecha a porta sobre si, a que vem não lhe toma a deixa.

Na Escola toda a criança se submete a um viver artificial, é estudante.

Leva anos a aprender frases, tudo a desvia dos seus pequenos interesses.

Pouco aproveitará do que ouve e do que copia, está presa e contrariada. Não parte, não mexe, não apalpa, não discute, não tem preferências... tem deveres, é subordinada.

Aprenderá a ler, escrever e contar, se não fôr de inteligência ou memória rebeldes, e mais umas coisas literárias, ornamentais, que pouco servem e pouco duram.

Criaram os dogmas escolares o tipo estudante e êste tipo affecto à Escola afasta-se do comum. O rapaz, a rapariga quando deixam de ser estudantes, ao cabo da escolaridade ou nos intervalos diários de vida livre, teem umas ocupações tão distintas das escolares e umas formas tão diferentes de actuar que chegam a parecer outros. Não pareçam estas minhas afirmações gratuitas, são correntes.

A Escola acalcanha as crianças, a trôco de as formar e preparar para um futuro indefinido obriga-as a renúncias. Deixarão de ter gostos, de ser consoante eram, vão refazer-se.

Obtém a escola, por bem ou por mal, a sujeição do aluno e não raro o seu apêgo e amor. Ele sente saudades nas férias e nos termos dos cursos, é-lhe grato, manifesta aquele humaníssimo interesse de conservar as ligações de refazer o feito, de manter o equilíbrio moral.

Não se julgue pelo que digo, e é velho, que a Escola por mais desagradável e mal conduzida é sempre boa... Não, a Escola dificilmente se humaniza e condescende, as crianças é que são boas e plásticas.

A Escola analisando o seu poder devia realmente desdobrar-se, amplificar as suas vistas; não assestar um óculo para o futuro, mas catar e esmiuçar o presente.

Trabalho de tanto valor! Poder contentar, realmente, sem iludir... As multidões de crianças que se aglomeram nas más casas, sem liberdade nem agrados, mirificamente postas em condições de ser felizes... Ser a Escola o lugar das satisfações, das respostas, dos bons impulsos, de jogar, de conversar, de trabalhar, de descobrir, de viver...

Os 4 ou 5 anos actualmente obscurecidos por regras de ler, escrever e contar, vividos humanamente! Os aprendizados não seriam castigos, evitar-se-iam os logros.

Na Escola primária tudo gravita em torno da leitura, escrita e contas, negue-o quem quizer. Estou dentro da escola comum e real e a ela me refiro.

Pelos livros e pela palavra se estudam os fenómenos da natureza, os casos da consciência, os factos que inúmeras vezes se poderiam presenciar ou provocar. ¿Não é lida e decorada a geografia? ¿E a gramática, a higiene, a educação cívica?

Tem muitas vezes o professor a ilusão de figurar melhor, de produzir a miragem porque substitui o livro falando. «Eu explico, quem não tiver entendido, pergunte...» E esfalfa-se de carteira em carteira a vigiar, a instigar, a corrigir.

Assim faz por bem e mais consegue que, mantido num posto fixo, a ordenar secamente. No entanto, forçado pelas circunstâncias: hábitos escolares, classes numerosas, meio ingrato e desprevenido de estimulantes, nunca abdica da sua superioridade. Êle procura, êle fornece, êle instrui o aluno que só erra por desleixo... Êle supre o exercício dos sentidos com a ficção, êle excita, êle acalma... O professor não é encarado pelos alunos como uma criatura comum e infelizmente mal pode abalançar-se a sê-lo...

Mas, como eu queria dizer, à roda do ler, escrever e contar se apertam as actividades escolares.

Lê-se muito, escreve-se muito, fazem-se muitos cálculos, muita contagem. A Escola durante 4 ou 5 anos não faz mais do que obrigar a ler, escrever e contar.

¿Ler coisas agradáveis, aprender a ler com pequeno sacrifício? Não, aprender a ler... ler...

¿E escrever?

Laboriosamente, também. Primeiro riscos e depois letras, palavras, cópias, ditados.

¿E contar?

Contar sem contar... Dizer a numeração, apanhar o mecanismo das operações aritméticas, calcular.

E sobre estes três pilares joguetos assenta a cúpula da instrução.

Tudo aprendeu, tudo viu e tudo conheceu o aluno que saiu da Escola aprovado.

Calculou o valor de muitos hectares de terreno, o volume, o pêso de muitos hectolitros de água destilada, o preço de víveres, fazendas, prédios, etc. Escreveu imaginárias descrições, decalcou e copiou desenhos alheios, aprendeu muitas nomenclaturas, decorou preceitos, datas e regras, excitou a imaginação sem a demolhar em observações e materialidades, foi à viva força o ambicioso ludibriado.

Não é meu intento desclassificar processos e métodos, quaisquer que eles sejam. Só cada professor jungido à sua classe é que sabe a que recursos se pode ater, e quantas vezes não sofre a inanição, o desânimo de todo o bom esforço...

Mas, não sufoquemos a agitação interior, a comunicação de ideais, a ânsia e a fé que criam o assento das conquistas e das melhorias.

Se o professor quizer...

Falseará as regulamentações, rejeitará ou não o horário oficial e o programa, alijará a carga de autoridade quando a achar incômoda, espreme-rá as didácticas e as mecanizações escolares até lhes encontrar suco vital.

É tudo mais fácil de dizer que de fazer estáveis vós pensando, se por amabilidade acompanhais a minha parlenda. Também o creio e peço me desculpais os abusivos conselhos. O mal maior, ao que parece, é a impropriedade do que se ensina, o desagregado de matérias, a secura dos assuntos

que não correspondem à curiosidade e à expectativa dos espíritos em infância.

Dizem os reformadores que os pequenos remédios, as mèsinhas, não hão-de sarar o corpo da Escola, combalido de velhice. Terão razão, mas nós que vivemos num mundo feito, sem a faculdade de abraçar cada ideal novo, de o implantar, de o defender, havemos de ir dando os passos cautelosos que nos convenham. E, enfim, trabalhar de sapa é preparar as consciências...

As “Escolas novas” ainda se não contam aos milhares pelo mundo e os pedagogos que possam dizer “vi” e “vou fazer melhor” também não abundam.

As “Escolas novas” acreditadas, deslindadas do mito, bandeira de pensadores, são para nós, mestres, as vagas promessas, o desejo. A imaginação empurra-nos, mas tudo é inconsistente e desconhecido para nos servir de apôio.

De “Escolas novas” se tem escrito e falado bastante; fácil é a qualquer traçar um quadro pelos alheios.

A “Escola nova” assentará sempre em bom local e será alegre, ordenada, à vista de água, de jardins e de árvores. O seu interior é agradável e o viver entre mestres e alunos familiar. Admitirá a mais inteligente reciprocidade de actos e de propósitos, melhor, um espírito de simpatia generalizado.

As funções da comunidade serão escolhidas ou distribuídas sem arbitrarismos. Todos os elementos prestimosos e activos consoante as idades, gostos e disposições.

O trabalho manual de oficina, de classe ou de campo pôsto em plano primário, fonte de observações imediatas, de equilíbrio de funções, de gostos simples e sãos.

O trabalho intelectual sempre estribado em observações e possíveis concretizações. Permitir que o tempo e o meio exerçam sôbre o espírito franca influência. Bastam às crianças para isso companhias inteligentes e a liberdade de se manifestarem.

Jogar, trabalhar e brincar sem imposição, a gôsto, segundo hábitos que pareçam racionais. Haver esquemas de conduta semanal, mensal ou trimestral à vontade de mestres e alunos, preponderando a vontade dos mestres ou a dos alunos segundo a idade dêstes.

A Escola fomentando entre os alunos o sentimento das responsabilidades pelos direitos dados, o respeito dos interesses colectivos e individuais, a criação de organismos escolares tais como: associações, caixas, grupos.

Ser a Escola encarada como um organismo social não imitante ou dependente dos círculos dos adultos, mas com relações estreitas e naturais com o mundo e sujeito às suas influências. Representar sem ludíbrios o campo de expansão dos corpos e espíritos a formar. Permitir a revelação das tendências, a escolha de actividades, o desenvolvimento das aptidões. Descobrir virtudes, manter harmonias... Tornar felizes, sãos e hábeis os seus tutelados. Nunca figurar como um quadro de normas infalíveis, impostas sem ensaio, mas sim como um permanente laboratório de experiências e adaptações. Fugir a aconselhar por hábito, liberalizar instrução e educação.

Se educar comporta desenvolver sentimentos, deverá a boa Escola rodear-se de estímulos materiais e morais que provoquem a compreensão, o culto da beleza, da bondade e da sinceridade.

A “Escola Nova” não é o paraíso dos justos, a meu ver, dela não é eliminado o trabalho e a pena. Mas o trabalho será condicionado às forças dos pequenos trabalhadores e por eles bem aceite. O gosto e o esforço não se encontrarão dissociados, como frequentemente acontece, mas irmanados de molde a reduzir os descontentes.

Este meu crivo tosco e largo não deve espumar as melhores características de uma “Escola Nova”, joeira ideias e sem muita responsabilidade...

As nossas Escolas, tornando à vaca fria, são desconsoladas e não teem cunho seu. Não aconchegam, não cativam, são escolas...

A Escola não é a casa! Há-de haver quem opine.

Evidentemente. Mas, dispensar-se-iam escolas se o meio familiar fosse considerado bastante às necessidades expansivas, sociais, das crianças. Qualquer parente de boa vontade ensinaria a ler e escrever.

A Escola não é a casa, segundo a minha e a geral consciência, mas lucraria em se aproximar da casa.

Se no lar pode haver conforto e boa ordenação, correspondendo cada objecto à solicitação dos olhos, tendo cada lugar sua particularidade, porque há de a Escola, onde as crianças gastam parte da sua infância, manter-se impessoal e sêca?

As crianças na Escola vivem contrafeitos. Se lá tivessem ao menos os seus cantos e prateleiras, brinquedos, utensílios próprios e se sentissem com a liberdade de arrumar e enfeitar! Ao menos, digo... quando esta aspiração corre mundo a esbarrar e a tropeçar em mil obstáculos...

As crianças em suas casa prestam muitos serviços, tornam-se úteis, mórmente as pobres. Chegando à Escola não apanham um papel. É o divórcio das ocupações, a vida aos retalhos, prematura, infelizmente.

Se lhes dessem a escolher entre a vida escolar e a de casa, tenho que elas se inclinariam para a de casa que lhes permite movimentação e ocupações simples. Não é crível que a modorra sobre as carteiras tente criaturas instáveis.

A vida das crianças na Escola devia ser alegre, activa, natural, semelhante quanto possível à das famílias. E a Escola literalmente oferecer o que o lar não tem ou não pode dar.

¿Manifestam-se antagonismos entre grandes e pequenos? ¿Os filhos perguntam e os pais não respondem?

¿Parte-se e perde-se e há ralhos? ¿Impacientam-se as crianças, curiosas e activas, quando são contrariadas? ¿Tornam-se rebeldes e indóceis? ¿Falta-lhes, finalmente, a sociedade dos seus semelhantes, a partilha dos gostos, a agitação livre, a disputa, o direito de primazia?

A Escola, que supre o lar, nas possíveis medidas, apresenta-se e não diz: proíbo-te, cala-te, obedece me, mas ¿ fala, que desejas? ¿que te falta?

E ainda: não és fraco, nem inábil, eras me indispensável... estimo a tua presença, constranger pouco. Conta aos teus pais o que aqui fazes, trá-los cá.

Ora a Escola diria estas coisas pelas bocas de todos os alunos e mestres que bem se entendessem e amassem.

Diria ou dirá. A terra é grande e os benefícios cubitados teem sempre raís.

Tomarei agora por tema a rua.

Sermonando os pequenos vádios a Escola finge ignorar que a rua com todos os seus perigos é a nesga do mundo livre, o campo dos jogos, a mestra da sagacidade...

Sempre que uma criança diz: é da minha rua, foi na minha rua, fala da sua rua como a via de todo o trânsito e o lugar dos mais impressionantes espectáculos.

A rua antepõe-se à Escola com grandes valores desprezados e abocanhados.

A Escola devia espiá-la por intermédio das crianças e copiar-lhe as boas artes.

A rua é franca e chama a toda a hora sete sentidos espertos para a defeza e observação, cria os seres da oportunidade, expeditos e inventivos.

Mas, como é de grandes e de pequenos e a inocência destes se corrompe com as gírias grosseiras e outros maus exemplos – pedincha, furto,



pancadas, etc., - deixa a desejar no capítulo moral... e também não faculta modos de trabalho contínuo, responsável.

A rua podia inspirar a Escola pelo que tem de liberal e variado. Não era a invasão de veículos e peões pelos pátios escolares, entende-se, era a persuasão, o conselho de que as crianças a ver sem pressões se habituavam a distinguir e a aplicar-se melhor.

É muito vago este alvitre, mas V. V. Exas bem compreendam que o móbil da minha palestra é aludir como possa aos atractivos da Escola e não pontuar as suas formas de remodelação.

Queria eu dizer que participando a Escola das qualidades dos meios familiares à criança perderia a rigidez que a mantém incomunicativa e superficial.

“A minha Escola”, frase habitual na boca das crianças, devia significar “Escola do meu coração”. Relevam V. V. Exas a pieguice que pretende englobar todos os gostos e boas satisfações.

Sensíveis ou insensíveis as mudanças na Escola deviam aspirar sempre a atrair o aluno e a aligeira-lhe os labores. E assim será...

Vejam V. V. Exas ¿ o canto, os trabalhos manuais, os jogos, o desenho não eram ainda há poucos anos olhados como luxos? ¿Quem os cultivava em Escolas sem ser a título de experiência? E hoje fazem parte dos programas. Se não teem a aplicação regular das mais disciplinas é porque ainda não são considerados de importância indiscutível mas, enfim, estão introduzidos e com o tempo firmarão os seus direitos.

Das metodologias se dirá também que tendem a amenizar-se, que se tornam mais capciosas.

As crianças nestas eras democráticas ganham o seu quinhão de atenções e de respeito. Abençoados os pedagogistas e os sociólogos que se afadigam a abrir caminhos limpos, a arredar o lixo do tempo...

Cada professor na sua Escola imprime o cunho dos seus hábitos ou do seu interesse e, fácil lhe é, interrogando-se, avaliar se pode mais, se tem virtudes por experimentar. Ouvindo e vendo sem fazer muitas perguntas, observando sem paixão, surpreenderá os íntimos gostos, os temperamentos. Daí por diante abrem-se-lhe caminhos.

Verdade é que as classes são desagradáveis e atravancadas de carteiras convidando as crianças à imobilidade e à expectativa. Só uma imaginação esperta descobrirá os poucos palmos de chão livre...

Mas, enfim, permitir que os alunos escolham as suas companhias, que circulem na classe, que vão à janela e ao quadro, que se distraiam com estampas e caixinhas, que falem, que se contraditem e se zanguem até, é repudiar aquela bitola que media todas as virtudes pela capacidade de sujeição.

Com esta relativa liberdade outros bens podem surgir. ¿A leitura de qualquer livro recreativo apresentado pelo professor ou por algum aluno? ¿Um jogo, uma narrativa ou um passeio oportunos? A escolha dos trabalhos, dos assuntos de lição? ¿As conversas, as cópias e as imitações francas, as coisas novas para mostrar ou descrever?

Em vez de me pôr a dar voltas concêntricas em torno da “liberdade condicionada”, prefiro ocupar-me das disciplinas recreativas, dos passeios, dos museus e das festas.

É costume intensificarem-se os trabalhos manuais para abrihantarem as exposições escolares e ensaiarem-se cantos, exercícios gimnásticos e danças para as festas. Dêstes labores esporádicos, intensivos, resulta geralmente a fadiga e o desequilíbrio da classe. Depois veem ainda as pressas, a febre de recuperar o perdido e o recuo de umas disciplinas para o avanço de outras. As crianças sujeitas a estas jigas-jogas é que pagam, sem culpas...

Porém cantar e dançar, cultivar as habilidades manuais e jogar podia e devia entrar regularmente na semana lectiva. Não era em um só dia, por atacado, ou espectacularmente. Era hoje e amanhã, após uma lição mais exgotante, para aclamar, para bem dispor, ou de permeio com as disciplinas que até agora tem rejeitado os auxílios estranhos.

Estranhos ou novos, aqueles que se reconhece já, poderem provocar mais agrado e boas excitações.

Estão introduzidos e aceites, geralmente, os jogos sensoriais para os inícios o cálculo, da leitura e da escrita e emprega-se a modelação e o desenho sob qualquer pretexto e a todo o momento durante as aulas.

Fazem-se “croquis” do que se vê e do que se viu – melhor se representa muitas vezes desenhando que parolando – e também se modela o que apeetece ou convém.

Estas formas de exteriorização do pensamento, acessíveis até a crianças de 5 anos e de menos, empregadas durante a escolaridade tornam os alunos bons observadores, equilibrados. Modelar e desenhar emparelham com ler e escrever quanto ao valor educativo, e quantas, quantas vezes lhes servem de bordão!

Não falo dos trabalhos de papel, de cortiça e de arame, etc., que pertencem aos programas da instrução primária, para poupar aos meus Ex.mos e benévolo ouvintes delongas enfadonhas.

Falarei dos museus. A palavra museu é bafienta, arrasta consigo uma figuração de tranquilidade absoluta. Museus significa: lugar de reserva, vitrines invioláveis, paredes enfeitadas.

E quem não tem vitrines nem objectos dignos de apartar para todo o sempre fica julgando... O que fica julgando não sei, sei só que nas Escolas o museu escolar é qualquer dúzia de pedras, de frascos, de inutilidades. Têm-se por obrigação e as histórias vagas que lhes dizem respeito esquecem.

Um museu escolar – não vou dar novidades – deve ser qualquer coisa de andar na mão. É toda a casta de coisas bonitas e feias que as crianças apanham e guardam, as flores que estampam, os insectos que caçam, as colecções de conchas e de penas, os inúmeros objectos que ficam evocando os lugares e as circunstâncias. Segundo as idades e o grau de cultura serão as crianças melhores ou piores seleccionadoras, mas como o museu individual ou da classe serve para conservar os documentos e inspirar o espírito de pesquisa e de observação, não é considerado inútil por lhe faltar ciência. Numa caixa de papelão se pode armar um museu e qualquer aluno das primeiras classes pode ser seu dono e apresentante. Cumpre aos mestres favorecer a tendência de colecionar, tão expontânea nas crianças. E oferecer-lhes meios de verem e reconhecerem.

V.V. Exas estão notando que eu me encaminho para as saídas, para os passeios, para as visitas a locais escolhidos.

É estúpido levar crianças à frente de um monumento só porque êle represente descobertas ou conquistas, ou mostrar-lhes paramentos e quadros antes de elas terem a curiosidade de tais assuntos. São as falsas lições de coisas, o teatro com pano de fundo e um único actor: o mestre.

Mas, fora estes exageros, quantas coisas lindas e agradáveis para mostrar!

Um passeio pode ser sempre uma festa, tanto que ver e que mexer e que descobrir! Mas à vontade... e para bons sítios...

As crianças das escolas públicas vivem tão necessitadas de ver árvores e água! Trazem uma bebedeira de alegria quando voltam das saídas e falam que tempos do que fizeram e viram. Pena é que os passeios se não repitam a miúdo, normalmente, como hábito escolar. Por via de regra tudo o que se não faz parece difícil de fazer e os passeios ainda estão no número dos actos incómodos. Os meios de transporte são caros... os jardins são longe... nunca faltam impedimentos. Mas os professores de boa vontade ven-

cem-nos, geralmente. E aproveitam do melhor modo o entusiasmo dos alunos.

Na classe, depois, provocam os relatos, as conversas animadas e impressivas, as evocações.

Fora conversar à vontade, as crianças que teem o hábito de guardar recordações apresentam-nas. São observadas e historiadas, ficam documentando o passeio.

Também se fazem as descrições escritas ou desenhadas, ao gosto dos alunos, e depois do intervalo conveniente de horas ou de um dia a sua apreciação crítica.

Quem não contrafaz as crianças com exigências de estilo e de exactidão obtém delas manifestações encantadoras de graça e de personalismo.

A Escola mal mobilada e feia permite estas liberdades e ainda outras. V. V. Exas mentalmente as estarão enumerando, e eu só vejo a recuar os espantalhos de terror que antigamente coagiam as crianças ao silencio e à dissimulação: as carapuças, os letreiros nas costas, as palmatoadas e as reguadas, as repreensões severas, as lições de cór, as obrigações penosas e estéreis.

Deve haver por êsse mundo interessantíssimas Escolas – sociedades de crianças – onde viver seja criar fôrças de amar, de querer, de gosar.

Onde os olhos e as mãos façam inventários repetidos ao que topem sem haver quem peça contas, sem o flagelo da ampulheta: passa o tempo... está exgotado o assunto...

Escolas onde não se coma por esmola, onde se brinque e onde se repouse convenientemente, com mobiliário comum, roupas, plantas e animais domésticos e todos os chamarizes possíveis dos interesses francos, naturais. Escolas não consideradas fábricas de escreventes, leitores e matemáticos.

Mas quantos quadros idealistas e romances ainda serão precisos para as impor e generalizar!

Vale a pena a qualquer, para se não secar de impotência ou desman-dar-se, olhar à roda, seccionar o círculo da vida e repisá-lo.

Por mim... Quando me encontro entre os vinte ou trinta petizes, alegres e pobres, que me chamam mãe por engano e riem, que me pedem histórias e brincadeiras, que me contam mil puerilidades e julgam que os passarinhos os entendem, considero a vida espiritual deles muito mais desafogada que a minha, em criança.

Eu não andava descalça nem mal vestida e não passava fome, mas sofria atritos sem conta e era rebelde e triste.

Mais elástica, realmente, é a norma disciplinar actual que permite às professoras alegrar os seus alunos e amá-los.

Estas e outras observações eu faço pensando que dos pequenos poderem algum benefício urde sempre.

Não se dirá, senhores, que atraente seja toda a escola onde o espírito afectivo paire, que ele transfigure recintos e cubra falhas. Mas sem êle muito bons propósitos sairiam pecos...

Tudo fica por dizer sôbre a escola atraente. Quem não viu, não sabe, e fantasia, é o que me acontece.

Irene Lisboa



## Abstracts – Résumés

---

### **Infância, educação e sociedade num tempo de múltiplas crises**

Peter Moss

**Resumo:** Nos últimos anos, novas perspectivas e conhecimentos sobre as crianças e a infância têm vindo a conhecer uma expansão significativa. No entanto, embora tenha havido um elemento emancipador nessa expansão (por exemplo, a tónica nos direitos das crianças, a voz do aluno), este tem sido ofuscado pela aplicação de novos conhecimentos e técnicas (tecnologias humanas) para aumentar a governação das crianças, de forma mais notória no âmbito da educação e escolas, lembrando-nos que (nas palavras de Foucault) "tudo é perigoso". Isto está ligado ao surgimento de um regime político-económico neoliberal altamente instrumental e técnico, em que o social e o político entraram em colapso na economia, as crianças são construídas como "capital humano", a ciência social positivista tornando cada vez mais estridente esta afirmação. Considero urgente a construção de uma abordagem crítica, política e democrática que atenda à relação entre infância, educação e sociedade, que considere os novos conhecimentos e o papel dos cientistas que os produzem. Assumo que a construção deste quadro é por demais urgente numa era de crises múltiplas, que exigem mudanças transformadoras, que garantam a nossa própria sobrevivência enquanto espécie, e a renovação das nossas sociedades enquanto espaços de desenvolvimento individual e coletivo.

**Palavras-chave:** infância, educação, sociedade, crises múltiplas

### **Enfance, éducation et société à un moment de profondes et multiples crises**

Peter Moss

**Résumé:** Ces dernières années, de nouvelles perspectives et connaissances sur les enfants et l'enfance se sont fortement développées. Néanmoins, cette expansion (concernant, par exemple, les droits des enfants, la voix de l'apprenant) a été retardée par de nouvelles connaissances et techniques, qui veulent rendre plus facile la gestion de l'enfant, notamment dans le cadre de l'éducation et des écoles, qui nous rappellent, tout comme Foucault, que "tout est dangereux". Ce mouvement est lié à l'avènement d'un régime politico-économique néolibéral, très instrumentalisée et technique, où le social et le politique sont entrés en débâcle, notamment en ce qui concerne l'économie, et les enfants sont vus comme un "capital humain", situation aggravée par la vision imposée par la science sociale d'inspiration positiviste. Il me semble urgent de construire une approche critique, politique et démocratique, qui tienne en compte le rapport entre l'enfance, l'éducation et la société, ainsi que les

nouvelles connaissances et le rôle des scientifiques qui les produisent. J'assume que l'élaboration de ce cadre est trop urgente, dans une époque de crises multiples, qui demandent des transformations capables d'assurer notre survivance en tant qu'espèce animale et le renouvellement des sociétés vues comme contextes de développement individuel et collectif.

**Mots-clés:** enfance, éducation, société, crises multiples

---

**From children's speech "at the" centre to the centralization of children in the community**

Teresa Vasconcelos

**Abstract:** This paper focuses critically on the dominant discourse of "children at the centre", de-constructing this neoliberal speech in the light of a critical and postmodern theory. I suggest a return to the concept of child as member of a community, demonstrating, through a set of theoretical concepts - "complex sets", "border" and "relational agency" - how a child, when inserted into a complex set of interactions, should replace the child "in the centre". At the end I weave a set of proposals for an education inscribed in the future.

**Keywords:** child "in the" centre, children in the community, educational discourse

**Du discours des enfants "au" centre à la centralisation des enfants dans la communauté**

Teresa Vasconcelos

**Résumé:** Cette étude relève d'une approche critique du discours libéral dominant sur "l'enfant au centre", en le déconstruisant à la lumière d'une théorie critique post-moderne. On suggère le retour à la conception qui voit l'enfant comme un membre de la communauté, en démontrant, moyennant le recours à un ensemble de concepts théoriques – "ensembles complexes", "frontière" et "agence relationnelle" – que cette entité, lorsqu'elle est placée dans un ensemble complexe de relations, doit remplacer le concept de l'enfant "au centre". Par la suite, on présente des suggestions pour étayer une éducation capable de faire face à l'avenir.

**Mots-clés:** l'enfant "au centre", l'enfant dans la communauté, discours éducatif

---

**Political and ideological choice in the early childhood sector: effects in France and Brazil**

Silvia Valentim



**Abstract:** Do the political measures concerning early childhood in France and Brazil guarantee day care centres as a place of children's rights? This article will try to answer this question from the experiences of children and professionals in both countries by a doctoral research which deals, more broadly, on the development of managing methods in childcare organisations. Our observations underline how complex experiences are when day care is only seen in an economical light, based on rationalisation and productivity. The institutional transformations in recent years in both countries, which are not subject to comparison, indicate a hegemonic vision concerning the use of day care in our society. The development of the private sector and the financial logic considered as a main justification for day care, as an early childhood institution, call into question the definition of children as citizens and their a right to education. The ethnographic method applied here will allow, thanks to proximity, to understand the political logic in day care centres.

**Keywords:** day care, politics, childhood, professionals

### **Choix politiques et idéologiques dans le secteur de la petite enfance: effets en France et au Brésil**

Silvia Valentim

**Résumé:** Les mesures politiques en direction de la petite enfance en France et au Brésil garantissent-elles la crèche comme un espace de droit des enfants? Cet article propose de répondre à cette question à partir du vécu des enfants et des professionnels dans les deux pays concernés par une recherche doctorale qui porte plus largement sur l'évolution des modes de gestion des organisations de la petite enfance. Nos observations mettent en exergue la complexité de ces vécus lorsque la crèche n'est considérée qu'à partir des critères économiques, de rationalisation et de productivité. Les transformations institutionnelles survenues dans les deux pays au cours des dernières années, ne font pas objets de comparaison, mais pointent une vision hégémonique quant à l'utilité de la crèche dans la société. Le développement du secteur privé et la logique financière comme justification principale de la crèche en tant qu'institution petite enfance, nous interpelle sur la valeur du l'enfant citoyen et de son droit à l'éducation. La méthodologie ethnographique mise en œuvre permet une proximité que donne à comprendre les logiques politiques en action dans les crèches.

**Mots-clés:** crèche, politique, petite enfance, professionnels

---

### **Teaching in early childhood education: contours of the meeting experience with children**

Kátia Adair Agostinho & Patrícia de Moraes Lima

**Abstract:** Teaching consists of human relationships. It is the understanding of the educational relationship as a social relationship that has allowed us to think the place that the child occupies in pedagogical practice. In early education, it is children 0-6 years and their teachers, an interactive work in which adults and children, with their specific social-historical determinations, circumscribe the nature of teachers' work. Our text deals with specifics of teaching in this educational level, emphasizing the exercise approach to children, their own generational ways of being and living in institutions, and tools of pedagogical action: observation and recording and its contours on teaching in early childhood education.

**Keywords:** teaching, early childhood education, children

### **L'enseignement dans l'éducation préscolaire: sur les contours de l'expérience pédagogique dans la rencontre avec les enfants**

Kátia Adair Agostinho & Patrícia de Moraes Lima

**Résumé:** L'enseignement se compose des relations humaines. C'est la compréhension de la relation éducatif comme une relation sociale que nous a permis de penser la place que l'enfant occupé dans la pratique pédagogique. L'éducation infantile, ce sont les enfants de 0 à 6 ans et leurs enseignants, un travail interactif dans laquelle les adultes et les enfants avec ses déterminations socio-historiques spécifiques limitent sa propre nature du travail des enseignants. Dans le texte, on parle sur les spécificités de l'enseignement de cette étape éducative, soulignant l'exercice de l'approchement aux enfants et à ses propres modes générationnelles d'être et de vivre dans l'institution et l'outil de l'action pédagogique: observation et le registre de ses contours sur la permanence de la constitution de l'enseignement dans l'éducation infantile.

**Mots-clés:** enseignement, éducation infantile, enfants

---

### **Teaching "little kids": daily life in French preschools**

Maria Renata Prado

**Abstract:** During the twentieth century, preschools in France were gradually affirmed in its singularity. On the edge of the 21st century, the school carries a project that reflects both the ever-increasing importance of the child in contemporary societies and new educational and pedagogical aims. Beyond the "maternal" side and "soft" than we can imagine when referring to the kindergarten, the emphasis of early childhood skills, as well as the crucial role of kindergarten in both academic and personal development seem to cause discomfort among teachers/kindergarten teachers. Interviews and observations made in several preschools in Paris and in its

suburbs (empirical work, socio-clinical type) are presenting, step by step, the different approaches to their experience of teaching in kindergarten.

**Keywords:** french preschools, teachers/kindergarten teachers, quotidian

### **Enseigner aux "tous petits": l'école maternelle Française dans le quotidien**

Maria Renata Prado

**Résumé:** Au cours du XX siècle, l'école maternelle Française s'est progressivement affirmée dans sa singularité. Cette école, à l'orée du XXIème siècle, est porteuse d'un projet qui témoigne à la fois de l'importance toujours croissante prise par l'enfant dans les sociétés contemporaines et de nouvelles visées éducatives et pédagogiques. Au-delà du côté "maternel" et "tendre" que l'on peut imaginer lorsqu'on se réfère à la maternelle, cette mise en avant des compétences précoces des enfants, suivie de la mise en relief du rôle déterminant de l'école maternelle dans la suite scolaire et personnelle de chacun, semble causer des malaises chez les enseignants/éducateurs. Les entretiens et observations réalisés dans quelques écoles maternelles parisiennes et de sa banlieue (travail empirique, de type socio-clinique) font découvrir, pas à pas, les différentes manières d'aborder leur vécu de la pratique en maternelle.

**Mots-clés:** école maternelle Française, enseignants/éducateurs, quotidien

---

### **The child's month schedules: ambiguity and power in the participation of babies and little children**

Ana Cristina Coll Delgado, Carolina Machado Castelli & Francine Almeida Porciuncula Barbosa

**Abstract:** This article presents the results of an ethnographic study on the participation of babies and little children in the child's month celebrations. Based on Child Studies, it is proposed to think of babies as people who develop communication and social exchange. The used research instruments were: recording and observations of the festivities and interviews with adults. It can be said that, for children, this is a participation disputed and conquered through acts of resistance, negotiations and deviations. In the festivities, adults seek to represent an innocent childhood, in which they only play and consume, leaving babies to the role of spectators. Moreover, the design of a variety of schedules can express a meeting with childhood. Participation is, then, experienced ambiguously, adults interfering in order to keep children safe, or children resisting to adults intentions.

**Keywords:** babies, child's month, ambiguity, participation

### **L'ambiguïté et le pouvoir dans la participation des bébés et des jeunes enfants aux programmations du mois de l'enfant**

Ana Cristina Coll Delgado, Carolina Machado Castelli & Francine Almeida Porciuncula Barbosa

**Résumé:** Cet article présente les résultats d'une étude d'inspiration ethnographique à propos de la participation des bébés et des jeunes enfants dans les célébrations du mois de l'enfant. Établie sur l'Étude de l'Enfance, l'étude propose d'aborder les bébés en tant que personnes capables de développer la communication et l'échange social. Les instruments de recherche utilisés ont été les suivants: des vidéos enregistrées lors des célébrations ainsi que l'observation réalisée par les auteures et aussi des entretiens avec des adultes. On peut dire que les enfants disputent et conquièrent cette participation par le biais des actes de résistance, des négociations et des transgressions. Dans ces célébrations, les adultes essayent de représenter une enfance innocente, qui ne fait que jouer et consommer, tandis qu'ils attribuent aux bébés le rôle de spectateurs seulement. D'un autre côté, la planification d'une programmation très diversifiée peut exprimer un renouement avec l'enfance. La participation est donc vécue de manière ambiguë, les adultes intervenant pour que les enfants ne se blessent pas et les petits résistant face aux intentions des adultes.

**Mots-clés:** bébés, mois de l'enfant, ambiguïté, participation

---

### **Preschool teachers' perceptions about creativity**

Maria Teresa Santos & Maria do Céu André

**Abstract:** Education for creativity since childhood seems to us a determinant factor for the full development of human beings. Formal teaching contexts often repress the creativity of children and adults, which represents an impoverishment of learning opportunities. If one believes that there is a need to develop skills such as those of analogical, combinatorial, inventive, scientific and critical thinking, creativity should be at the heart of educators' concerns. Their attitudes and practices are crucial to an education with a focus on creativity instead of uniformity, aiming to develop people who can think for themselves. Since the training of professionals has a key role in this process, this article intends to analyse the conceptions, practices and training of early childhood educators in the field of creativity as a result of research carried out within the European project CREANET (Creativity in pre-school education).

**Keywords:** creativity, education, childhood

### **Conceptions d'éducateurs sur la créativité**

Maria Teresa Santos & Maria do Céu André

**Résumé:** L'éducation pour la créativité en enfance nous paraît un facteur déterminant dans le développement intégral de l'être humain. Les contextes d'enseignement formel sont souvent répressifs de la créativité des enfants et des adultes, ce qui représente un appauvrissement des possibilités de l'apprentissage. Si nous comprenons qu'il y a besoin de développer des compétences telles que celles de la pensée analogique, combinatoire, inventif, scientifique et critique, la créativité doit être au cœur des préoccupations des éducateurs. Leurs attitudes et leurs pratiques sont fondamentales pour une éducation qui met l'accent sur la créativité au lieu de l'uniformité, qui vise à former des personnes capables de penser par eux-mêmes. La formation des professionnels a un rôle clé ici, donc dans cet article on analyse les conceptions, les pratiques et la formation des éducateurs d'enfance dans le domaine de la créativité à la suite des recherches effectuées au sein du projet européen CREANET (Créativité dans l'éducation préscolaire).

**Mots-clés:** créativité, éducation, enfance

---

### **Children actions: playful practices in space-time**

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria

**Abstract:** The child, in social interaction, establishes relationships to negotiate its existence in the world and its actions allow us to understand the peculiarities of childhood. The paper discusses the play practices of children, considering: social interaction; body dimension; and the condition of being child. The study is characterized as an ethnographic research conducted with children from a public school in the city of Juiz de Fora (MG-Brazil). To collect data, we used the following procedures: participant observation; logbook (child); and producing images. From the analysis, it can be said that the interaction between peers, permeated by conflict and constant reorganization, influences the formation of playful practices by the child that develops it in a significant and peculiar space-time relationship. It presents as main, the body dimension of a subject that expresses its way of being a child, among the existing challenges and strategies adopted to live the possible childhood.

**Keywords:** child, childhood, playful practices

### **Actions d'enfants: pratiques ludiques dans l'espace-temps**

Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria

**Résumé:** L'enfant en l'interaction sociale, établit des relations de négocier leur existence dans le monde et leurs actions nous permettent de comprendre les particularités de l'enfance. L'étude examine les pratiques ludiques des enfants, en tenant compte: l'interaction sociale; la dimension du corps; et la condition d'être enfant. Cette étude est caractérisée comme une recherche ethnographique, réalisée avec

enfants d'une école publique dans la ville de Juiz de Fora (MG-Brésil). Pour recueillir des données, nous avons utilisé les procédures suivantes: observation participante; carnet de bord (enfant); et la production d'images. De l'analyse, on peut dire que l'interaction entre pairs, imprégné par le conflit et la réorganisation constante, influe sur la formation des pratiques ludiques par l'enfant qui développe une relation espace-temps importante et particulière. Présenté comme central, la dimension du corps d'un sujet qui exprime son façon d'être un enfant, parmi les défis existantes et les stratégies adoptées pour vivre l'enfance possible.

**Mots-clés:** enfant, enfance, pratiques ludiques

---

### **Childhood and outdoor spaces – social and educational perspectives in present times**

Gabriela Bento

**Abstract:** The present work debates the importance of outdoor play for learning and development. This subject is recognized as a growing research theme in the area of education. Childhood routines and experiences are changing, due to relevant transformations in societies, families and school settings. Children tend to spend a great amount of time indoors, away from nature, despite the importance of outdoor play for learning and development. In this line of thought, we also debate the role of school settings in promoting outdoor play experiences. Finally, the need to explore the contemporary dimension of this subject involved brief analyses of educational, research and business initiatives and contributions.

**Keywords:** outdoor spaces, play, education

### **L' enfance et les espaces ouverts - perspectives sociales et éducatives aujourd'hui**

Gabriela Bento

**Resumé:** Cet article propose un débat sur l'importance du jeu dans des espaces en plein air, domaine d'étude en expansion en éducation, compte tenu de son importance pour le développement et l'apprentissage des enfants. On présente une brève description des changements sociaux, familiaux et éducatifs qui ont transformé les routines et les expériences des enfants, de plus en plus confinés à des espaces fermés, loin de la nature. Nous essayons de réfléchir sur le rôle des milieux éducatifs, dans la promotion des expériences de jeu en plein air, compte tenu de la valeur pédagogique des espaces extérieurs. Finalement, afin d'explicitier le caractère contemporain de cette question, sont également présentées des contributions et des initiatives récentes dans les domaines de la recherche, de l'éducation et du monde des affaires.

**Mots-clés:** espaces extérieurs, jeu, éducation

**The people children and their childhoods: fragments of a collective research**

Carmen Lúcia Vidal Pérez, Lorena Lopes Bonomo & Marcia Fernanda Carneiro Lima

**Abstract:** The research we have developed in our research group favour the daily lives of classrooms in urban periphery public schools. We find the children and their different childhoods in the classrooms. The research for understanding children and their childhoods reflects the desire to do research according to another paradigm of knowledge production. The demand is not by general laws of development or child classification systems, but to share with the kids his wanderings and presence in the world. We take research with children in school daily; we adopted the conversation as a methodological device that allows us to capture the multitude of people children and their different childhoods, betting on its potential and unique ways of producing knowledge about the world and the life in the contemporary world.

**Keywords:** people children, childhood, research with children

**Le peuple enfants et ses enfances: fragments d'une recherche collective**

Carmen Lúcia Vidal Pérez, Lorena Lopes Bonomo & Marcia Fernanda Carneiro Lima

**Résumé:** Les enquêtes que nous avons développées dans notre groupe de recherche favorisent la vie quotidienne des salles de classe dans les écoles publiques en périphérie urbaine. Sont dans les classes que nous trouvons les enfants et leurs différentes enfances. La recherche de la compréhension des enfants et de leurs enfances reflète le désir de faire des recherches selon un autre paradigme de la production de connaissances. La demande ne est pas par des lois générales des systèmes de développement ou de classification de l'enfant, mais à partager avec les enfants de ses errances et de la présence dans le monde. Nous prenons la recherche avec des enfants à l'école et tous les jours, nous avons adopté la conversation comme un dispositif méthodologique qui nous permet de capturer et de capturer la multitude de personnes enfants et leurs enfances différentes, les paris sur ses façons possibles et uniques de la production de connaissances sur le monde et la vie dans le monde contemporain.

**Mots-clés:** peuple enfants, enfance, recherche avec des enfants

---

