

“O muro serve para separar os grandes dos pequenos”: narrativas para pensar uma pedagogia do cotidiano na educação infantil”

Rodrigo Saballa de Carvalho¹
Paulo Sergio Fochi²

Resumo

O propósito do artigo é problematizar o tema do cotidiano como eixo estruturante da Pedagogia da Educação Infantil. Para tanto, defendemos que é imprescindível considerarmos a legitimidade dos fazeres e saberes que permeiam os acontecimentos cotidianos vivenciados pelas crianças na Escola de Educação Infantil. O *corpus* analítico do artigo é constituído por narrativas geradas em uma pesquisa com um grupo de crianças de 4 anos de idade sobre o cotidiano vivenciado em uma instituição educativa. A partir das análises, sugerimos que os campos de experiência, arranjo curricular indicado pela Base Nacional Comum Curricular, se tornem espaços para acolher o cotidiano e as relações entre os adultos e as crianças no contexto da escola.

Palavras-chave: pedagogia do cotidiano, educação infantil, campos de experiência, currículo

“The wall is made to keep the big kids apart from the small kids”: narratives to think a pedagogy of everyday life in early childhood education”

Abstract

This paper aims to discuss the topic of everyday life as a structural axis of Early Childhood Education Pedagogy. To this end, we argue that it is vital to consider the legitimacy of the activities and knowledge that permeate the everyday events experienced by children in Early Childhood Education Schools. The paper’s analytical corpus consists of narratives generated through a survey of a group of 4-year-old children on their everyday life in an educational institution. From the analysis, we suggest that the experience fields, curriculum arrangement indicated by the Curricular Common National Base, become spaces to welcome the daily life and the relations between adults and children in the school context.

Keywords: pedagogy of everyday life, early childhood education, experience fields, curriculum

1 Pós –Doutorado em Educação (UFPEL), Doutorado em Educação (UFRGS). Mestrado em Educação (UFRGS). Professor do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da mesma Universidade (PPGICH).

2 Doutorando em Educação na linha de Didática e Formação de Professores (USP), Mestre em Educação na linha Estudos sobre Infância (UFRGS), Especialista em Educação Infantil (Unisinis), Pedagogo. Professor do curso de Pedagogia (Unisinis) e Coordenador e professor do curso de especialização em Educação Infantil (Unisinis). Pesquisador colaborador do Contextos Integrados em Educação Infantil (USP/ CNPq). Consultor da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil (MEC).

INTRODUÇÃO

O cenário atual para a Educação Infantil no Brasil é de intenso debate. Completamos mais de meia década após a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (2009), documento que representa importante avanço e amadurecimento da área. Além de tratar da criança em sua inteireza e de reafirmá-la como sujeito de direito, as diretrizes propõem uma concepção de currículo bastante inovadora, que não apenas considera o conhecimento, mas inclui as práticas cotidianas como aquilo que nos subjetiva.

Ao mesmo tempo, para atender as metas e objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), estamos diante da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que inclui no debate a Educação Infantil e que tem a previsão de entrega da versão final do documento, com direitos e objetivos de aprendizagem, em junho deste ano. Os campos de experiência e a proposta de arranjo curricular para a Educação Infantil na BNCC aparecem como uma alternativa para garantir que a especificidade da etapa seja finalmente reconhecida, superando as práticas de escolarização e assistencialismo.

Mas o que realmente está impactando a gestão pública e o sistema educacional de um modo geral é o fato de que 2016 é o ano em que deve ser implementada a Emenda Constitucional n.º 59, que obriga os municípios a universalizar a oferta da pré-escola, tornando-a de matrícula obrigatória para crianças a partir de 4 anos de idade. A expansão no atendimento representa uma importante conquista para a efetivação do direito das crianças a frequentarem a escola; por outro lado, é preciso estar atento para que a especificidade da Educação Infantil não seja soterrada pela exigência de atendimento.

Assim, neste horizonte que se vislumbra de ampliação da oferta de vagas e de proposições para o currículo para a etapa, estamos convocados a refletir cuidadosamente sobre os rumos que queremos dar às instituições que acolhem as crianças pequenas. Neste texto, pretendemos abordar a relação entre a Educação Infantil, o cotidiano e a pedagogia. Acreditamos que, no encontro desses fatores, seja possível constituirmos o sentido da prática pedagógica nessa etapa e afirmar a especificidade do trabalho com as crianças pequenas.

Iniciamos o texto apontando algumas noções sobre cotidiano que nos orientaram a pensar a possibilidade de uma Pedagogia do Cotidiano. Cabe

destacar que compartilhamos a ideia de Barbosa (2006, p. 22) ao defender uma perspectiva plural de pedagogia; isso significa que consideramos que a dimensão de pluralidade desse campo auxilia “no aprofundamento das discussões e no avanço dos conhecimentos”. Entre tantas as pedagogias existentes, entendemos que a do cotidiano se encontra entrelaçada com as pedagogias para a pequena infância (ROCHA, 1999; BARBOSA, 2006), criando uma espécie de “cultura pedagógica – inquieta, incerta, antirreducionista, metodologicamente plural” (BARBOSA, 2006, p. 23).

Paralelamente, trabalharemos com fragmentos decorrentes de um conjunto de narrativas geradas em uma pesquisa com um grupo de 15 crianças de 4 anos de idade sobre o cotidiano vivenciado em uma Escola Pública de Educação Infantil (CARVALHO, 2014). Nesse sentido, cabe esclarecer que a pesquisa ocorreu em dois momentos distintos. No primeiro momento, com base em uma foto etnografia, foram produzidas imagens do cotidiano institucional das crianças, procurando evidenciar os modos como elas se relacionavam com a rotina instituída pela escola. Já no segundo momento, foram realizadas rodas de conversa com o grupo de crianças participantes da pesquisa, tendo como foco de discussão cenas do seu cotidiano.

Diante desse cenário, o que estamos questionando é a possibilidade de constituir o estatuto de uma pedagogia que acolha as especificidades das crianças pequenas. Temos a hipótese de que isso só será possível se dermos atenção àquilo que emerge do cotidiano, ou seja, do sistema de relações que é gerado a partir da escuta recíproca entre os protagonistas das instituições: crianças, profissionais e famílias (ALTIMIR, 2010; MALAGUZZI, 2005).

Por isso, a proposta desenvolvida neste texto é mobilizada pela narrativa de Marcos, um menino de 4 anos, que afirma que “os muros servem para separar os grandes dos pequenos”. Assim, o esforço deste artigo será problematizar os tantos muros presentes na Educação Infantil, muros que historicamente impossibilitam diálogos, que não consideram o tempo e o modo como as crianças aprendem, que aniquilam a sutileza dos gestos infantis para interpretar e recriar seu entorno. Acreditamos, assim como Cabanellas (2007, p. 35), que é preciso “iluminar a complexidade natural das atuações infantis para que o olhar do adulto mude, para encontrar novas vias de abordagens didáticas, mais viáveis, mais respeitosas e mais ricas, para romper os limites que separam a cultura da infância da cultura do adulto”.

CONVERSAR COM OS PEQUENOS PARA PENSAR EM UMA PEDAGOGIA

Eu e a Sofia vamos todos os dias no muro dos buracos do solário, pois a gente tem uma missão importante. Adivinha qual é a missão? Não sabe? É fácil. Vamos ali para conversar com os pequenos e acalmar a minha irmã. A gente também troca brinquedos com eles e conta o que está fazendo na nossa sala. É uma pena que logo a profe chama. Não podemos conversar com os pequenos no solário. Cada turma tem o seu lugar. A profe disse que o muro serve para separar os grandes dos pequenos. Ela disse que nós somos grandes e podemos machucar os pequenos. Mas nós nunca machucamos eles. A minha irmã é pequena e chora muito. Ela só se acalma quando me vê no muro dos buracos. Eu passo o meu braço pelos buracos e faço carinho nela. A Sofia sempre empresta uns brinquedos para ela. (Marcos – 4 anos de idade)

Os acontecimentos do cotidiano estão longe de serem levados a sério. Não possuem o *status* que os momentos dedicados à apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade ocupam nas jornadas das crianças nas escolas. Atravessar a mão por entre os buracos do muro para acarinhar a irmã que chora a ausência daqueles que lhe são importantes não toca com a mesma intensidade as preocupações dos professores que compartilham seus dias com os meninos e meninas que frequentam os espaços da Educação Infantil.

Lutamos intensamente para o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e, hoje, essa luta precisa ser feita no sentido da garantia da sua especificidade. Pesquisas recentes encomendadas pelo Ministério da Educação indicam que as creches e pré-escolas representam três importantes funções indissociáveis: social, política e pedagógica (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a).

A função social se dá pelo caráter de acolhimento das crianças menores de 6 anos; em parceria com as famílias, as instituições compartilham o processo de formação das crianças pequenas em sua inteireza. Da mesma forma, tornam-se um dos primeiros espaços públicos fora do âmbito familiar que os meninos e meninas passam a frequentar e, por isso, um lugar de encontro, de partilha. As instituições podem ser espaços de manutenção da cultura local, de transmissão de saberes e fazeres das comunidades e de criação de novas narrativas pessoais e coletivas.

A função política pode ser vista a partir de duas perspectivas. A primeira, por atualmente reivindicarmos o direito de as crianças frequentarem essas instituições, ou seja, superamos a ideia assistencialista de suprimento de guarda na ausência da mãe; passamos do direito da mãe à creche para o direito das crianças a frequentarem a Educação Infantil pública e de qualidade. Isso significa dizer que as crianças, que até então não eram vistas como sujeitos de direitos, passam a exercer o papel de cidadão, o gozo de direitos e a participação social.

A outra perspectiva é a possibilidade da formação de um sujeito que é educado para participar. A escola de Educação Infantil, pela sua especificidade de acolhimento de crianças desde os primeiros meses de vida e por tantas horas diárias, pode converter-se em importante espaço de transformação social, desde que fique atenta às suas práticas cotidianas. Imbuída de um senso democrático, ou seja, de “práticas contínuas de certas atitudes que formam o caráter pessoal e determinam os desejos e os propósitos em todas as relações e vida” (DEWEY, 1939, p. 3), é possível pensar a educação como um valor fundamental para a formação do homem.

Por fim, a função pedagógica das instituições se dá pela oportunidade de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas. Na sociedade contemporânea, temos o desafio de acolher e celebrar a diversidade, contribuindo para que meninos e meninas consigam construir uma percepção mais ampliada do seu universo pessoal, para que possam ver o mundo sob o olhar do outro, sem cancelar as diferenças. A produção do conhecimento dentro da Educação Infantil se efetiva nas práticas cotidianas, nas experiências de socialização e no acesso a patrimônios já sistematizados pela humanidade. Assim como na visão da criança, o conhecimento é inteiro, não é fragmentado e é construído em uma relação dialógica entre o homem e o mundo.

A articulação dessas três funções, além de sinalizar a promoção do bem-estar das crianças, dos profissionais e das famílias (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009b), também abre um campo de reflexão para nos ajudar a pensar o que é específico da pedagogia para a pequena infância.

Podemos começar nos perguntando: por que ficar atento ao cotidiano na Educação Infantil? Nossa resposta para tal questão recorre mais uma vez à missão de Marcos: conversar com os pequenos. Aproximar os discursos da pedagogia aos diálogos dos pequenos nos parece a entrada para os acontecimentos subterrâneos das instituições de Educação Infantil. E, nesse subterrâneo espaço, conseguimos reconhecer que a instituição de Educação

Infantil “é uma organização complexa em que ocorrem acontecimentos complexos” (HOYUELOS, 2015, p. 16).

O cotidiano da Educação Infantil subverte as perspectivas lineares, isto é, não se trata de conceber uma ideia de primeiro sentir, depois pensar, depois comunicar, mas, ao contrário, de modo interdependente e circular, se sente, se pensa e se comunica como um mesmo processo tramado por vários fios. Ou seja, existe uma unidade de inteireza da vida constituída por várias camadas. Isso confronta programações evolutivas e binárias das escolas: do mais fácil para o mais difícil; do individual para o coletivo; disso para aquilo. Cabanellas (2007), referindo-se à crença de Malaguzzi (2005), prefere chamar de “descontinuidade de aprendizagem”. Em outras palavras, essa trama de acontecimentos e experiências que os meninos e meninas vivem nas instituições de Educação Infantil é um risco, é contradição. Não é certeza, é dúvida que, eventualmente, abre janelas invisíveis e vislumbra um cenário potente para outras descobertas e, portanto, novas dúvidas.

Isso significa reconhecer que o adulto não controla o pensamento infantil. As crianças aprendem muito além dos momentos que o adulto estabelece em seu planejamento e orientação. As crianças aprendem em seus próprios percursos, com seus pares, nas interações com as coisas e, também, nas transmissões da cultura e dos adultos. Daí a importância da constituição de uma pedagogia mais aberta aos acontecimentos extraordinários; interessada em escutar “a complexidade das relações entre todos os elementos que entram em jogo em um contexto como o da escola” (ALTIMIR, 2010, p. 17).

Para acolher a complexidade das atuações infantis, precisamos repensar a didática da escola. O investimento não pode estar no ensino, mas concentrado em criar contextos favoráveis para as diversas possibilidades de aprender. Por isso, apostamos em ter as práticas do cotidiano como direção e sentido da ação pedagógica.

O conceito de cotidiano vem sendo discutido por diferentes autores, dentre os quais destacamos Certeau (1994), Pais (2002; 2003), Ferraço (2007), Brougère e Ulmann (2012) e Brougère (2012) enquanto intercessores teóricos potentes para pensarmos na possibilidade de encontrarmos o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças nas horas, dias, semanas, meses e anos que passam na escola.

Aprendemos com Certeau (1994) que o cotidiano é uma história a caminho de nós mesmos, que é o espaço no qual o indivíduo, a partir de suas

“artes de fazer” (astúcias sutis e táticas de resistência que alteram objetos e códigos), inventa maneiras de viver. A contribuição do autor nos é profícua para pensarmos nas “artes de fazer” das crianças, considerando a legitimidade de suas estratégias e táticas próprias de viver o cotidiano escolar.

Brincar com gravetos por entre as pedras do pátio querendo encontrar tesouros e segredos a serem desvendados, conversas debaixo da mesa, caretas em frente ao espelho enquanto escovam os dentes são cenas facilmente vistas no cotidiano da Educação Infantil. Não são ensaiadas, e, possivelmente, as emoções que dali emergem permanecem na ordem das experiências que não se repetem, por isso equacionam a possibilidade de produzir narrativas que vão atribuindo sentidos pessoais e coletivos aos acontecimentos diários.

No entanto, para falarmos de práticas, criações e artes na escola, é preciso ouvir as crianças e observarmos as operações que ocorrem no interior das instituições, procurando encontrar devires minoritários que interrompem o que está dado pela ordem institucional. Além disso, as contribuições de Certeau (1994) nos possibilitam pensar nas múltiplas formas com que as crianças diariamente “metaforizam” a ordem institucional (regulada geralmente por tempos e espaços pouco flexíveis), fazendo funcionar os seus regramentos com base em outros registros.

Corroborando as considerações apresentadas, Ferraço (2007) aponta que as pesquisas com o cotidiano, por terem relação com a dimensão do “habitado”, “praticado” e “vivido” nos espaços investigados, ocorrem em meio às situações diárias, por entre fragmentos das vidas vividas. Nesse sentido, esse mesmo autor defende a ideia de que o cotidiano é constituído por redes de fazeres e saberes tecidas pelos sujeitos. Em tal perspectiva, as crianças, enquanto sujeitos dos cotidianos escolares, são consideradas protagonistas de aprendizagens.

Como lembram Brougère e Ulmann (2012), é nas situações ordinárias da vida, no cotidiano, que ocorrem aprendizagens que servem de vias de acesso para a compreensão dos funcionamentos sociais que são construídos (e que constroem) a relação das crianças com o mundo. Desse modo, ao observarmos o cotidiano das crianças na Educação Infantil – nos usos que elas fazem de seus tempos/espacos, nas linguagens que utilizam, nas relações que estabelecem e nas aprendizagens que se efetivam, é possível perceber que, mesmo nas situações que se repetem todos os dias, devido à força dos modos de organização institucional, ocorrem rupturas e reinvenções nos modos de viver a infância.

Podemos ainda considerar o cotidiano como um “conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas que nenhuma outra ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem” (BROUGÈRE, 2012, p. 11-12), dimensão que imprime a sua marca no conjunto da vida social. Eis a razão pela qual nos propomos a pensar o cotidiano no contexto de vida coletiva das crianças, enquanto possibilidade de promoção de outras “potências de vida infantil, de outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola” (KOHAN, 2004, p. 65).

Pelos motivos expostos, consideramos interessante destacar que o cotidiano pode ser caracterizado pela “lógica da descoberta”, conforme define Pais (2002). Isso porque, embora o cotidiano seja costumeiramente associado à ideia de tempo presente, daquilo que acontece todos os dias, que se repete, ele traz consigo a possibilidade de ser transgredido e reinventado, a partir das “artes de fazer” (CERTEAU, 1994) dos sujeitos que tramam suas redes. O desafio que se coloca é que possamos, a cada dia mais, evidenciar a vida social das crianças na textura da “aparente rotina de todos os dias, como a imagem latente de uma película fotográfica” (PAIS, 2003, p. 31), como algo que pode ser convertido em permanente surpresa e aprendizagem. Isso porque consideramos que o cotidiano é constituído por um amplo e variado repertório de importantes práticas que são compartilhadas no contexto social.

E é nesse contexto que compartilhamos do desejo de que os professores envolvidos com a Educação Infantil deixem de se preocupar “tanto em transformar as crianças em algo distinto do que são, para pensar se acaso não seria interessante [inventar] uma escola que possibilite encontrar devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas a interromper o que está dado, propiciando novos inícios” (KOHAN, 2004, p. 66), com base na potência que emerge das práticas cotidianas vivenciadas pelas crianças.

A nossa aposta enquanto professores que atuam diretamente na formação de futuros docentes de Educação Infantil e pesquisadores do campo da infância é que possamos, partindo das múltiplas relações tecidas pelas crianças diariamente nos espaços e tempos da escola, pensarmos, como nos desafia Kohan (2004), em um lugar molecular para a infância na espacialidade molar e concêntrica da escola. Entendemos que é também nas espacialidades e temporalidades da vida cotidiana escolar que as crianças constroem o sentido de suas ações, que interrompem a ordem institucional e que propiciam novos inícios com base em questionamentos e teorizações sobre a vida, sobre as relações que estabelecem com seus pares e sobre si mesmas. Afinal, é notório

o fato de que as crianças têm iniciado suas vidas escolares cada vez mais cedo e permanecido por um tempo cada vez maior nos espaços institucionais.

INVENTARIANDO O COTIDIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Todos os dias eu e o Pedro espiamos na janela o que está acontecendo lá fora. Acontece tanta coisa. Passam as professoras, passam as filas para o lanche, chegam os pais de todo mundo, a gente vê quem vai para a praça, os pequenos passando, os passarinhos comendo grama e as mães chegando. Na janela sempre tem um montão de coisas acontecendo. A gente fica sabendo de tudo que fica acontecendo. Na porta da sala também tem um vidro que dá para ver quem passa na rua e o que estão fazendo. A profe não gosta que ninguém fique nas janelas, para a gente não se atrasar na hora de fazer as letras. (Caio – 4 anos de idade)

Quando eu acordo, eu sempre fico bem parado como está aparecendo na foto. Parado mesmo, que nem estátua. Fico pensando, pensando... Pensando na vida, na minha casa, nos meus brinquedos, nos meus amigos e na minha mãe. Não gosto de acordar rápido. Eu acordo sempre bem devagar e fico pensando nas coisas importantes da minha vida. Eu não gosto quando tem que acordar bem rápido. Às vezes a profe fica brava porque eu demoro muito para levantar. Na verdade ela não entende que eu demoro porque fico pensando um pouco. (André – 4 anos de idade)

Tomar os acontecimentos do cotidiano como algo que dê o que pensar é deixar tocar-se pelos segredos das crianças, pois “valorizar o cotidiano na escola significa pôr atenção na realidade, não ensinar por esquemas” (STACCIOLI, 2011, p. 24), e isso é uma digressão do rotineiro, do sempre feito. Em tal perspectiva, as narrativas de Caio e André são exemplares no sentido de possibilitarem pensar a respeito de situações ordinárias da vida cotidiana que possuem extrema relevância na vida das crianças. Isso porque as situações descritas pelos meninos, além de constituírem experiências para eles, podem ser entendidas como um modo de compartilhar a vida no contexto do cotidiano da escola.

São evidentes as reivindicações dos meninos com a temporalidade das instituições. Isso nos lembra da advertência de Malaguzzi (2011, p. 44 apud HOYUELOS, 2015, p. 39), ao lembrar os dizeres do poeta português:

“Fernando Pessoa, [quando] diz que a medida do relógio é falsa. E é realmente falsa em relação ao relógio das crianças, das experiências infantis, das experiências subjetivas e das situações de aprendizagem e de ensino”. O tempo da janela, o tempo de acordar, ou ainda, o tempo de comer, de deslocar-se pela escola, de explorar a areia atravessando os dedos, não se encaixam nas programações prévias dos adultos e, infelizmente, ainda estão longe de serem pautas de suas reflexões.

Também há o que pensar sobre a espacialidade. Caio, através de sua narrativa, evidencia a potência de sua parceria com Pedro na busca pela vida que “pulsa” fora dos limites da sala-referência, pois há muita vida lá fora (CARVALHO, 2015). Como afirma o menino, “na janela sempre tem um montão de coisas acontecendo”. É como se a janela da sala pudesse ser entendida metaforicamente como uma moldura de um quadro pintado com muitas cores, ou seja, como a moldura da vida que crianças como os dois meninos, que permanecem em período integral dentro da escola, muitas vezes enxergam somente através das vidraças das janelas.

Outra vez, é outro muro que separa os grandes dos pequenos, ou a vida que pulsa de fora da pressa silenciadora de dentro. Realmente fora dos espaços internos das instituições acontecem muitas coisas, “passam professoras, passam as filas para o lanche, passam os pais, os pequenos para a praça”, e, além disso, ainda é possível ver “os passarinhos comendo grama”. O menino aborda vida e educação em sua narrativa. Ele evidencia o dinamismo das relações sociais que são estabelecidas para além das paredes de sua sala, ensinando que as crianças precisam de mais tempo e de mais espaço para que possam protagonizar a vida na escola.

Afinal, não é de vida cotidiana em contexto coletivo que estamos nos referindo quando pensamos em uma Educação Infantil que respeite os direitos fundamentais das crianças? Sob essa perspectiva, o que significa partilhar a vida no contexto da escola? De que modo nós, professores, estamos prestando atenção nas narrativas das crianças sobre o que ocorre no período em que elas permanecem conosco no espaço institucional? Como temos colaborado para que as crianças construam sentidos sobre as coisas, sobre a vida e sobre si mesmas dentro dos espaços e tempos da escola? Essas perguntas nos colocam diante do dilema posto por Malaguzzi (2005, p. 28 apud HOYUELOS, 2015, p. 39), pois, “se hoje estamos em uma época em que o tempo e os ritmos das máquinas e do benefício são modelos contrapostos aos tempos humanos, então se faz necessário saber de que lado está a psicologia, a pedagogia e a cultura”.

Defendemos o lado das crianças, dos seus encontros e relações com outras crianças, adultos e com o mundo, por isso o argumento de que cada momento do cotidiano na escola tem uma extraordinária potência, como nos sinaliza André, ao descrever o momento em que se acorda após o período de “descanso” que constitui a rotina da instituição da qual frequenta. André nos fala de tempo, do tempo necessário que precisa para acordar, para “ficar como estátua”, para refletir sobre a vida e sobre as coisas que realmente importam para ele. A narrativa do menino é intensa, parece um manifesto de vida solicitando tempo para viver a infância. Isso fica claro quando ele diz que não gosta de se acordar rápido, pois precisa de tempo para pensar nas coisas importantes de sua vida, como a sua casa, seus brinquedos e sua mãe. Algo aparentemente banal para os professores, como os momentos que as crianças despertam após o período de “descanso”, adquire um valor inigualável na narrativa do menino. André, como nosso intercessor para pensar a cotidianidade da Educação Infantil, nos faz pensar nos modos como temos lidado com os tempos de viver a infância na escola e na necessidade de que nós, professores, tenhamos respeito em relação à vida tecida pelos meninos e meninas no espaço institucional. Isso porque nada está desconectado, nada está solto; crianças, adultos, famílias e contextos estão em uma interação mediada pela “ecologia educativa”, marcada por tempos, espaços e materiais. Assim como André, as crianças na Educação Infantil solicitam a parceria de um professor que respeite os seus tempos de viver o cotidiano da escola.

As crianças, ao chegarem à escola, trazem múltiplas histórias em suas bagagens e muitas questões para as quais ainda não têm respostas. Assim, “se as crianças são portadoras de teorias, interpretações, perguntas e são coprotagonistas dos processos de construção de seu próprio conhecimento, o verbo mais importante que deve guiar a ação educativa não é falar, explicar ou transmitir, mas sim escutar” (RINALDI, 1998, p. 08). Nesse sentido, cabe questionarmos: por que a escuta não tem se configurado como uma atitude ética na relação pedagógica entre os professores e as crianças em nossas escolas? Por que as narrativas das crianças não têm recebido o mesmo valor das orientações proferidas pelos professores?

Os questionamentos expostos encaminham para a necessidade de que seja pensada uma Pedagogia do Cotidiano na Educação Infantil, pedagogia que problematize as gramáticas pedagógicas (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2008) de cunho assistencialista e escolarizante que historicamente têm marcado o atendimento das crianças nas instituições de Educação Infantil de nosso país.

Longe de concluir: em busca de devires minoritários na Educação Infantil



Ao longo do texto, nosso esforço se focou em apresentar e problematizar os muros que insistem em separar a cultura infantil da cultura dos adultos. A capacidade privilegiada que as crianças possuem de metaforizar os dilemas da vida contribui para nomear aspectos de pedagogias que estão por serem inventadas: a do cotidiano, a da pequena infância.

A imagem que escolhemos para epígrafe desta sessão do texto não apenas assume um caráter de provocação aos leitores, convidando àquilo que o autor português José Saramago chamaria de “olhar com olhos de ver”, mas também, nas brechas desse muro, pretendemos fechar este artigo propondo algumas possibilidades que vislumbramos possíveis de serem inventadas dentro das creches e pré-escolas.

Pensamos a Pedagogia do Cotidiano como uma unidade de inteireza da vida constituída por diversos fios – temporalidades, espacialidades, relações, linguagens – que se estabelecem na escola. Afinal, é da garantia dos direitos da infância que estamos tratando quando defendemos a invenção de uma Pedagogia do Cotidiano, uma pedagogia que mobilize os adultos a estar com as crianças “para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada a ser percorrida de mãos dadas, como alguém que acompanha, acolhe, cuida, compartilha e impulsiona a experiência de vida do outro” (FOCHI, 2014, p. 110). Obviamente, tal tarefa não é simples, pois somos formados para sermos professores de alunos, e não de crianças, para trabalharmos com conteúdos, e não com linguagens, para valorizarmos a transmissão, e não a experiência.

Por isso, compartilhamos da necessidade de uma reinvenção da gramática pedagógica, ou seja, é preciso “criar linguagem, significados e uma estrutura conceitual e prática; um contexto de experiência e comunicação com a experiência; um contexto de ação e reflexão-sobre-a-ação” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2003, p. 7).

Atualmente, a partir da universalização da oferta da pré-escola (BRASIL, 2009) e da discussão da Educação Infantil na Base Comum Curricular (BRASIL, 2016), estamos vivenciando um momento importante de construção de referências éticas, políticas e pedagógicas para a invenção de uma Pedagogia do Cotidiano que contemple o protagonismo das crianças e respeite os seus tempos de viver a infância. Nessa perspectiva, pensamos que os campos de experiência indicados pela Base Nacional Comum Curricular poderão contribuir na constituição dessa nova gramática, que acolhe e valoriza a complexidade do cotidiano das instituições de Educação Infantil.

A ideia dos campos de experiência surgiu na indicação nacional italiana de 1991 e posteriormente na de 2012. No Brasil, o Parecer n.º 20/2009 menciona que a Educação Infantil poderá se estruturar “em eixos, centros, campos ou módulos de experiências que devem se articular em torno dos princípios, condições e objetivos propostos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 16) na Diretriz Curricular Nacional para a Educação Infantil. Embora para cada um dos dois países indicados a proposta de uma organização curricular por campos de experiência responda a demandas diferentes, o que em ambos é possível encontrar é que tal organização “consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de Educação

Infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (FOCHI, 2015, p. 221-228).

Entendemos que uma proposta com base nos campos de experiência dialoga diretamente com as demandas propostas pelas DCNEI, pois acolhem as “experiências concretas da vida cotidiana” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 14). Isso significa dizer que na ação pedagógica, longe de uma série de atividades programadas, pensar a jornada da Educação Infantil envolve ter uma forte atenção aos tempos e espaços constituidores de relações e linguagens dos meninos e meninas.

Além disso, os campos de experiência podem ser um espaço privilegiado “para a produção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009a, p. 14). Por diferenciarse do tradicional modo de organização curricular por áreas do conhecimento, assim como as conhecemos, os campos de experiência possibilitam a correspondência dos processos de aprendizagem, ou seja, “cada pessoa, tanto na escola como na vida, aprende de fato livremente a partir de sua experiência, de seus conhecimentos ou das disciplinas, elaborando-os como uma atividade contínua e autônoma” (MIUR, 2012, p. 17).

Como afirma Zucoli (2015, p. 205), “um outro aspecto que se torna tarefa prioritária da escola é o de dar sentido à variedade de experiências que as meninas e os meninos experimentam constantemente, a fim de reduzir a fragmentação e o caráter episódico de muitas atividades”. Na Educação Infantil, não só as crianças acessam um patrimônio sistematizado de conhecimentos produzidos pela humanidade, mas vivenciam um conjunto de situações que engendram práticas culturais e as linguagens. Assim, os meninos e meninas aprendem a comer, a partilhar refeições com amigos, a deslocar-se por espaços, a vestir-se, a manifestar seus desejos, a participar de uma sociedade, a expressar-se e comunicar-se de diferentes formas.

Logo, partimos da ideia de que há um modo de fazer e de criar conhecimento no cotidiano, ou seja, de que o conjunto das práticas do cotidiano próprios da experiência de estar em uma instituição coletiva assume um *status* de importância para a construção de sentidos pessoais e coletivos para os meninos e meninas. Entendemos que o cotidiano é uma história a caminho de nós mesmos, que é o espaço no qual o indivíduo, com base em suas “artes de fazer” (astúcias sutis e táticas de resistência que alteram objetos e códigos), inventa maneiras de viver (CERTEAU, 1994).

Por fim, nessas dimensões de “habitado”, “praticado” e “vivido” próprias dos cotidianos da Educação Infantil, por entre fragmentos das vidas vividas, enquanto pedagogos, nosso desafio é colocarmos em marcha essa pedagogia plural, situada também em teorias menos homogêneas e mais sintonizadas com a incompletude que está presente na vida. Compartilhando as palavras de Bruner (1999, p. 36 apud STROZZI, 2014, p. 79), desejamos que a escola possa “ser uma maneira honesta de viver a vida”, pois, para nós, é na força do cotidiano que reside o valor máximo de uma pedagogia para a pequena infância. É onde aproximamos a vida que pulsa nas escolas com a vida pulsante dos meninos e meninas que se reinventam e inauguram mundos possíveis a cada chegada, partida, pausas, avanços, desassossego, calma.

REFERÊNCIAS

ALTIMIR, David. **Como escuchar a la infancia?** Barcelona: Octaedro, 2010.

ALVES, Nilda. **Cultura e cotidiano escolar.** Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 62-74, maio/ago., 2003.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força:** as rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. **Emenda constitucional n.º 59**, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 12 fev. 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.** Versão preliminar. 2016

BROUGÈRE, Gilles. **Vida cotidiana e aprendizagens**. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). *Aprender pela vida cotidiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 11-23.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. Sair da sombra: as aprendizagens cotidianas. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise (Orgs.). **Aprender pela vida cotidiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p. 1-6.

CABANELLAS, Isabel (Org.). **Ritmos infantiles**: tejidos de un paisaje interior. Barcelona: Octaedro, 2007.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Entre as culturas da infância e a rotina escolar: em busca do sentido do tempo na Educação Infantil. **Revista Teias**, v. 16, n. 41, p. 124-141, abr./jun. 2015.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Há muita vida lá fora: imagens, infâncias e temporalidades na Educação Infantil. **Jornal Educação & Imagem**, Rio de Janeiro, ano 4, edição 30, p. 10-13, jun. 2015.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DEWEY, John. **Creative Democracy**: the task before us. 1939. Disponível em:

<<http://www.faculty.fairfield.edu/faculty/hodgson/Courses/progress/Dewey.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

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

FOCHI, Paulo Sergio. Será que um dia os arco-íris terão cores? In: GAI, Daniele Noal; FERRAZ, Wagner. **Parafernalias II**: currículo, cadê a poesia. Porto Alegre: Indpein, 2014. p. 98-111.

HOYUELOS, Alfredo. Os tempos da infância. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul:** perspectivas políticas e pedagógicas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 39-56.

KOHAN, Walter O. A infância da educação: o conceito de devir-criança. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Lugares da infância:** filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-70.

MALAGUZZI, Loris. Uma carta con tres derechos. In. Reggio Children. **Lo cien lenguajes de la infancia.** Barcelona: Rosa Sensat, 2005. p. 214 – 215.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conselho Nacional de Educação.** Parecer CNB/CEB n.º 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2097&Itemid>. Acesso em: 20 mar. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Secretaria de Educação Básica.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para Reflexão sobre as Orientações Curriculares. Projeto de Cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB/UFRGS, 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2016.

MIUR (Ministerio dell'Istruzione, dell'Università e dela Ricerca). Indicazioni nazionali per il curricolo dela scuola dell'infanzia e del primo ciclo dela scuola dell'infanzia. Annali della Pubblica Istruzione, Firenze, numero speciale, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. **O modelo curricular do M.E.M.: uma gramática pedagógica para a participação guiada.** Escola Moderna (Revista do Movimento da Escola Moderna), v. 18, n. 5, p. 5-9, 2003.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação.** In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida;

PINAZZA, Mônica Appezzato (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

PAIS, José Machado. **Sociologia da Vida Cotidiana:** teoria, métodos e estudos de caso. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana:** enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

RINALDI, Carla. Los pensamientos que sustentan la acción educativa. **Revista Infancia**, educar de 0 a 6 años, n. 50, p. 4-18, jul./ago. 1998.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:** trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. 1999. 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

STACCIOLI, Gianfranco. Una scuola controvento: riflessione introduttiva di Gianfranco Sataccioli. In: RITSCHER, Penny. Slow School: Pedagogia del quotidiano. Firenze: GIUNTI, 2011. p. 11-30.

STROZZI, Paola. Um dia na escola, um cotidiano extraordinário. In: ZERO, Project. **Tornando visível a aprendizagem: crianças que aprendem individual e em grupo.** São Paulo: Phorte, 2014. P. 60 – 79.

ZUCCOLI, Franca. As indicações nacionais italianas: campos de experiência e artes. In: FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiência na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 199-219.

Recebido em fevereiro de 2016

Aprovado em abril de 2016