

Práticas pedagógicas na educação infantil: o currículo como instrumento de governo dos pequenos*

* Este artigo é resultado da dissertação de mestrado *Educação infantil, práticas pedagógicas e relações estabelecidas: uma análise foucaultiana*, de Eliane Dominico, defendida em 2018, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro).

^I Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Guarapuava, Paraná, Brasil. *E-mail*: <nane_dominico@hotmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-2320-4036>>.

^{II} Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Guarapuava, Paraná, Brasil.

^{III} Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Guarapuava, Paraná, Brasil. *E-mail*: <aliandralira@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-2945-464X>>.

^{IV} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^V Universidade Estadual de Maringá (UEM). Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <helosairie@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0003-1061-5933>>.

^{VI} Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, São Paulo, Brasil.

^{VII} Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, Paraná, Brasil. *E-mail*: <solangefry@gmail.com>; <<http://orcid.org/0000-0002-7666-7253>>.

^{VIII} Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo, Brasil.

Eliane Dominico^{I,II}

Aliandra Cristina Mesomo Lira^{III,IV}

Heloisa Toshie Irie Saito^{V,VI}

Solange Franci Raimundo Yaegashi^{VII,VIII}

<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i257.4272>

Resumo

O texto discute as práticas pedagógicas na educação infantil, problematiza o currículo a partir de sua efetivação e pondera em que medida os encaminhamentos metodológicos conduzem à participação significativa das crianças. Toma como referencial os estudos de Barbosa, Foucault, Oliveira e Ostetto, que ajudam a identificar os tensionamentos e as ambiguidades relacionados às práticas desenvolvidas com as crianças em dois centros municipais de educação infantil, localizados em uma cidade de médio porte no interior do Paraná, no Sul do Brasil. Para a coleta de dados, foram realizadas observações e entrevistas semiestruturadas com oito professoras e duas gestoras. Foi possível reconhecer que as práticas docentes tendem a privilegiar atividades de controle e direção das crianças, com pouco espaço para o exercício e a construção da autonomia infantil, configurando-se em estratégias de governo dessa população.

Palavras-chave: currículo; educação infantil; prática pedagógica.

Abstract

Pedagogical practice on children's education: the curriculum as a tool to guide children

The text discusses pedagogical practices in Early Childhood Education, it problematizes the curriculum from its inception, and it reflects on the extent to which methodological referrals lead to a meaningful participation of the children. It takes as reference the studies of Barbosa, Foucault, Oliveira and Ostetto, which help to identify tensions and ambiguities related to the practices carried with children in two municipal institutions of Early Childhood Education, located in a mid-sized city at the interior of Paraná, South of Brazil. To collect data, observations and semi-structured interviews were carried with 8 teachers and 2 managers. It was possible to recognize that the pedagogical practices tend to favor activities of control and direction of the children, with little space to exercising and the developing children's autonomy, which amounts to strategies to govern this population.

Keywords: curriculum; child education; pedagogical practice.

Resumen

Prácticas pedagógicas en la educación infantil: el currículo como instrumento de gobierno de los pequeños

El texto discute las prácticas pedagógicas en la educación infantil, problematiza el currículo desde su implementación y reflexiona sobre en qué medida las referencias metodológicas conducen a una participación significativa de los niños. Toma como referencia los estudios de Barbosa, Foucault, Oliveira y Ostetto, que ayudan a identificar las tensiones y ambigüedades relacionadas con las prácticas desarrolladas con niños en 2 centros municipales de educación infantil, ubicados en una ciudad mediana en el interior de Paraná, en el sur de Brasil. Para la recolección de datos, se llevaron a cabo observaciones y entrevistas semiestructuradas con 8 profesoras y 2 gestoras. Fue posible reconocer que las prácticas docentes tienden a favorecer las actividades de control y dirección de los niños, con poco espacio para el ejercicio y la construcción de la autonomía infantil, que se configuran en estrategias de gobierno de esta población.

Palabras clave: currículo; educación infantil; práctica pedagógica.

Introdução

A diversidade das infâncias vividas pelas crianças se manifesta também nos contextos educativos, o que requer que encontremos formas de valorizá-las e trabalhar com elas. Como lembra Moraes (2012), a infância parece ser ameaçada quando os centros de educação infantil enfatizam apenas um modo de ser criança, deixando de fora a totalidade da infância. Mas como respeitar a todos e ao mesmo tempo considerar as especificidades?

De antemão, podemos dizer que o respeito a essas várias infâncias é exercido em um trabalho pautado em relações mais humanizadas, com efetiva participação das crianças. Nesse sentido, os contextos educativos tornam-se local privilegiado para oportunizar que as crianças sejam as protagonistas de suas atividades, por meio de um currículo que acolha os saberes prévios dos pequenos e, tendo em conta suas curiosidades e interesses, leve-os a ampliar esses conhecimentos.

Na educação infantil, há uma rotina controladora e normatizadora, permeada por relações de poder, como destacam Dominico (2018), Nunes (2015) e Silva (2008). Considerando isso, o texto pretende analisar as práticas pedagógicas nessa etapa de ensino, problematizar o currículo a partir de sua efetivação e ponderar em que medida os encaminhamentos conduzem à participação significativa dos pequenos. Com base nos estudos de Foucault, buscamos identificar os tensionamentos e as ambiguidades relacionados às práticas desenvolvidas com as crianças em dois centros municipais de educação infantil (CMEIs), localizados em uma cidade de médio porte no interior do Paraná, no Sul do Brasil, por meio de observações e entrevistas semiestruturadas com oito professoras e duas gestoras. As observações ocorreram no segundo semestre do ano de 2017 e no primeiro semestre do ano de 2018. Focalizando as rotinas que acabam por se naturalizar, as quais parecem excluir o planejamento e o encanto pelas ações cotidianas, acompanhamos o desenrolar das ações e buscamos conhecer em que concepções elas se fundamentam.

O currículo: um conjunto de experiências

Como um direito constitucional, a educação vem, no contexto de lutas, buscando efetivar-se para além dos discursos e da legislação. No campo da educação infantil, o número de matrículas está crescendo, bem como o de instituições, especialmente privadas, o que exige que pensemos sobre o modo pelo qual essa educação vem sendo conduzida e orientada. Isso implica refletir sobre o currículo e como este vem sendo efetivado com as crianças pequenas. Segundo Stecanela (2018, p. 930):

[...] a observação da escola e de suas margens permite afirmar que o cotidiano escolar é acompanhado/transversalizado por um conjunto de eventos constituídos por rotinas, práticas ou culturas que são sublinhadas por momentos de maior ou de menor intensidade. Esses momentos são pautados por fatores oficiais, legais e pedagógicos, mas também por aqueles que emergem das práticas cotidianas e das relações que a escola e seus atores estabelecem no, com e entre o interior e o exterior das suas fronteiras de alcance.

No campo pedagógico, prevalece a compreensão de que o currículo representaria a listagem de conteúdos a serem trabalhados ou, ainda, as disciplinas que contemplariam esses conteúdos, o que revela uma concepção reducionista de currículo, especialmente quando estamos falando de crianças pequenas. De modo geral, este é concebido como um documento que norteia as práticas pedagógicas e a aprendizagem, e a forma como é entendido e aplicado depende das diferentes concepções da pedagogia. Silva (2013) lembra que na teoria tradicional ele era compreendido como um item burocrático e técnico, pois o foco estava em “como” ensinar e a preocupação centrada na produtividade. Já para as teorias críticas e pós-críticas, o enfoque direciona-se sobre o porquê de este ou aquele conhecimento ser ensinado em detrimento de outro.

Embora Foucault não tenha realizado estudos detalhados sobre as instituições educativas,

[...] há em sua obra chaves de compreensão com as quais se podem descortinar modos diferentes de pensar as formas de administração infantil, fornecendo pistas para concebê-las como produção histórica, construção cultural e, portanto, desvinculada das definições estáticas, naturalizantes e essencialistas. (Resende, 2015, p. 7)

As produções de Foucault são referência para problematizar as relações de poder, o controle social e as sociedades disciplinares. Elas evidenciam que a regulamentação e a normatização são os elementos-chave no exercício do poder, sendo que seus conceitos funcionam como ferramentas para entender as instituições, suas dinâmicas e relações, bem como os impactos na vida dos sujeitos.

Em seu arcabouço teórico, Foucault não trata diretamente da construção da infância. No entanto, Resende (2015, p. 8), estudioso de suas obras, critica a maneira como moldamos a criança, comparando a arquitetura discursiva e as ações dirigidas aos pequenos a uma máquina “[...] que regula, dirige, controla, ensina, normatiza, pune, castiga, cura, educa. Essa máquina que faz viver e que deixa morrer”. O autor utiliza os versos de Manoel de Barros para falar dessa máquina que governa e disciplina os sujeitos.

A máquina
trabalha com secos e molhados
é ninfômona
agarra seus homens
vai a chá de caridade
ajuda os mais fracos a passarem fome
e dá às crianças o direito inalienável ao
sofrimento na forma e de acordo com
a lei e as possibilidades de cada uma.
(Barros, 2010, p. 139 *apud* Resende, 2015, p. 8).

Nas palavras de Resende (2015), a exortação indica que pensar a infância com e a partir de Foucault é questionar, estudar e refletir sobre o funcionamento das instituições e a configuração da nossa sociedade, lançando mão da criticidade como objeto de mudança. Ele alerta que em Foucault é possível encontrar novas formas de ver a infância e respeitá-la na sua construção histórica e cultural.

Como um documento que comporta e revela características histórico-sociais, a elaboração e a efetivação do currículo são influenciadas por modos de produção, ideologias e poder. As decisões tomadas na definição e no delineamento do currículo incluem as perspectivas políticas do ato educativo e influenciam a constituição de subjetividades e identidades. Kramer (1995, p. 12) define currículo como “[...] uma palavra polissêmica, carregada de sentidos construídos em tempos e espaços sociais distintos”. A autora salienta que ele é um instrumento de apoio à organização da ação educativa, expressa toda a intencionalidade do trabalho pedagógico com as crianças e o orienta; pensar sobre ele requer reconhecer como os pequenos são vistos nas instituições. Para a autora, a proposta curricular deve, então, considerar as características das crianças, o que demanda o reconhecimento da infância como categoria geracional com especificidades próprias.

Destarte, é necessário pensar o currículo como uma construção social e desvelar suas conexões com a sociedade e a cultura. Barbosa (2006) aponta que ele deve estar articulado às práticas culturais e ter significado para o grupo com o qual trabalhamos. Ainda nessa direção, Barbosa e Quadros (2017, p. 48) entendem que o currículo na educação infantil precisa ser:

[...] um artefato educativo proposto e concretizado no diálogo e na reinvenção das relações entre a sociedade e a escola, entre as diferentes gerações, entre adultos e crianças.

Gimeno Sacristán (2000) defende que a elaboração do currículo conte com a intervenção ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo e nos instiga a pensar: O currículo possui um caráter emancipatório ou engessa a criança? Auxilia ou dificulta o protagonismo infantil?

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) definem currículo como um componente da proposta pedagógica, um:

[...] conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças [...]. (Brasil. MEC, 2009, p. 12)

Conforme o texto do documento, o currículo apresenta uma relação entre o conhecimento infantil e o socialmente construído. Nesse sentido, a instituição educativa tem um papel fundamental no acolhimento desse saber que a criança já traz consigo e que pode ser ampliado por meio das vivências envolvendo o brincar, nos passeios que realiza, na relação entre pares e na convivência familiar.

Ostetto (2017) chama atenção para a articulação entre o currículo e as propostas pedagógicas das instituições, as quais devem prever um conjunto de experiências e conhecimentos que de fato colaborem para o desenvolvimento das crianças, partindo de seus contextos de vida e formação e ampliando-os.

De acordo com Freire (1996, p. 139), é preciso que compreendamos “[...] a leitura de mundo do educando”, ou seja, aquilo que ele traz consigo e que é revelado no seu cotidiano. O autor ressalta que respeitar essa leitura

de mundo “[...] significa torná-la ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da curiosidade humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção de conhecimento” (Freire, 1996, p. 139). Ademais, ela possibilita que as crianças expressem seu entendimento com relação a coisas e acontecimentos que as cercam, ampliando sua criatividade e autonomia.

Ao refletir sobre a docência na educação infantil e os princípios que sustentam o desenvolvimento e a educação das crianças pequenas, Buss-Simão e Rocha (2017, p. 89) lembram:

[...] toda orientação educativa ou curricular exige em paralelo conhecer as crianças. Esse pressuposto coloca, para os responsáveis pela ação pedagógica, a necessidade de observá-las e analisar suas manifestações para compreender o que elas já possuem como repertório vivencial, suas possibilidades reais, suas necessidades e aspirações, e as novas exigências sociais que se colocam para elas.

Pelo exposto, compreendemos que o currículo abrange tudo aquilo que o sujeito, no caso a criança, já sabe e vai aprender, incluindo os conceitos, as atitudes e os valores e, especialmente, as relações estabelecidas:

O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um projeto coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o ‘aqui-e-agora’ de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projetado, na interação (inter-ação) com as crianças, na verificação de aspectos do seu comportamento que vão se modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios. (Oliveira, 2011, p. 183).

Portanto, esse documento não se resume a um passo a passo com prescrição de ações, muito menos uma lista de conteúdos a serem ensinados pelos professores e aprendidos pelas crianças, mas sim, representa um conjunto de experiências que precisam ser significativas. Nessa compreensão, reside a relação intrínseca entre currículo e práticas pedagógicas, que se concretiza no cotidiano.

A partir da perspectiva teórica que sustenta nossa análise, reconhecemos que o currículo também é fruto das relações de poder e sua efetivação no interior das instituições expressa as escolhas e os caminhos delimitados em função de determinadas concepções e objetivos. Assim, na medida em que o conjunto de práticas vivenciadas pelas crianças inclui pouca ou nenhuma participação delas, podemos compreender que o currículo opera no sentido do governo da infância, com ações articuladas e intencionalidades potencializadas.

Segundo Oliveira (2011), o currículo na educação infantil deve ser discutido e planejado por todos os membros da instituição e sempre que possível levar em consideração a participação das crianças, que são os sujeitos a quem esse currículo se endereça. Para que considere as crianças, esse documento deve tanto abranger as especificidades e a cultura dessa categoria geracional quanto promover a escuta e o engajamento dos

pequenos na elaboração e no desenvolvimento da proposta curricular no cotidiano dessa etapa de ensino.

Contudo, embora tenhamos avançado no reconhecimento da criança como produtora de cultura, ela ainda não é vista como suficientemente competente para o diálogo com o adulto, sendo comum a exclusão da escuta dos pequenos na elaboração e efetivação curricular. E, como não são ouvidos, não participam. Portanto, reverter essa condição inclui dar voz a eles e permitir que sejam protagonistas nas atividades que desenvolvem.

Nesse sentido, defendemos um currículo que dialogue com os postulados da Sociologia da Infância (Corsaro, 2011) e perceba as crianças não apenas como sujeitos de direitos, mas como participantes ativos, que constroem sua identidade a partir de suas vivências, em parceria com adultos e colegas.

Entendimentos e descompassos na educação governada: o que acontece nas práticas?

É certamente por terem fama de faladoras que não se ouvem as crianças; é certamente também por se pensar por elas que não se entende o que dizem. (Mollo, 1977, p 17).

A assertiva acima reflete sobre algumas atitudes que os adultos têm em relação às crianças também presentes no cotidiano escolar, muitas vezes não considerando a cultura, a fala, os interesses e a autoria dos pequenos nas atividades pedagógicas, não observando ou participando do seu brincar. Com base em algumas experiências vivenciadas, fomos desafiadas a compreender como se desenvolvem e em que argumentos se sustentam as práticas pedagógicas que têm sido conduzidas no ambiente institucionalizado de atendimento às crianças pequenas, analisando-as a partir das relações de poder que permeiam esse universo. Para tanto, durante o segundo semestre de 2017 e o primeiro semestre de 2018, realizamos observações de práticas e entrevistas com oito professoras e duas gestoras em dois CMEIs, em um município de médio porte no interior do Paraná, Sul do Brasil. As turmas eram compostas de crianças de 0 a 3 anos de idade, sendo as práticas descritas em diário de campo e as entrevistas, seguindo um roteiro semiestruturado, gravadas e transcritas. Os CMEIs são aqui referenciados como instituição A e instituição B e foram apresentadas fotos como forma de ilustrar as atividades desenvolvidas.

Pensar sobre as relações pedagógicas exige considerar os aspectos nelas envolvidos e, como pontua Stecanela (2018, p. 935), na tríade “[...] professor, aluno e conhecimento. Trata-se de uma relação humana estabelecida tanto por laços de dependência direta como de oposição [...]”.

Ostetto (2012) nos instiga a pensar em como as instituições de educação infantil têm organizado seu trabalho cotidiano, demonstrando que ele depende muito do educador, da formação e das concepções que possui. A autora salienta o compromisso do professor na educação de

crianças pequenas, considerando o caráter político da ação educativa. Nessa perspectiva, Oliveira (2011) corrobora essa ideia ao enfatizar que a organização curricular deve ser assegurada por práticas pedagógicas que permitam às crianças explorar, brincar, interagir e sentir-se seguras no ambiente educativo. Para tanto, as propostas pedagógicas precisam valorizar a construção da identidade de cada criança, reconhecendo-a como participante ativa no processo social, o que implica compreender que trabalhar com os pequenos exige do professor uma postura dinâmica e flexível.

Barbosa e Horn (2001) propõem que a organização do espaço da educação infantil seja pensada de forma que a criança tenha pleno desenvolvimento, partilhando sua cultura e aprendendo por meio de experiências adquiridas com os demais envolvidos no processo educacional.

Se as crianças são, portanto, consideradas sujeitos de direitos e agentes sociais, elas podem fazer parte da elaboração e do planejamento das propostas. Contudo, para que haja essa participação, há de se questionar constantemente se as instituições educativas promovem a autonomia infantil. Oliveira (2011) defende que os centros de educação infantil necessitam oferecer espaços e realizar práticas pedagógicas que sejam de qualidade, garantindo e contribuindo sempre para o bem-estar dos pequenos.

Como fruto das entrevistas realizadas, a fala da docente a seguir expõe as atividades desenvolvidas referentes ao trabalho com as datas comemorativas, nesse caso a Páscoa, e nos ajuda a reconhecer como se efetiva o currículo:

O planejamento vem da Secretaria de Educação, daí nós sentamos na hora da atividade e organizamos. Dentro do planejamento estão inclusas as datas comemorativas que são interessantes trabalhar. Nós fazemos uma atividade diferenciada e as crianças gostam quando é algo diferente do que estão acostumadas no dia a dia. Por exemplo, na páscoa foi bem interessante trabalhar, para os bebês foram feitas orelhas de coelho e colocadas na cabecinha, após trouxemos eles no pavilhão aonde estavam todas as salas. Cada turma fez uma apresentação referente à temática, iniciando pelo berçário que apresentou uma musiquinha. Os bebês ajudaram as professoras com palminhas. Eles estavam no carrinho, com bexigas e caracterizados de coelhinhos. De modo geral, eles interagiram bastante com as outras crianças, gostaram daquele momento. Foi bem interessante trabalhar a páscoa. (Professora do Berçário, Instituição "B", 24/04/2018).

O relato traduz os encaminhamentos sustentados em escolhas dos adultos, que relegam às crianças um papel figurativo, até porque estavam presas em seus carrinhos. Além disso, essa forma de trabalho está naturalizada nas instituições, que organizam atividades de maneira fragmentada e com pouco ou nenhum sentido para as crianças. Diante desse contexto, é importante destacar que a qualidade na educação infantil está atrelada ao desenvolvimento e ao bem-estar das crianças e passa pela problematização sobre como o currículo é elaborado, o que é relevante ou

não e como as práticas são realizadas. Segundo Buss-Simão e Rocha (2017, p. 90-91), a responsabilidade de dirigir a ação educativa envolve:

[...] um compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos em âmbito mais ampliado e plural, porém sem finalidade cumulativa ou caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos. A apropriação dos sistemas simbólicos de referência exige, essencialmente, considerar as crianças como ponto de partida, inseridas, como não poderia deixar de ser, em uma infância determinada.

Com base em realidades observadas, verificamos que para as professoras a efetivação do currículo ocorre no espaço interno das salas, pautada em atividades no papel que buscam, na maioria das vezes, o preenchimento do tempo, sendo comum a valorização das atividades registradas, folhas fotocopiadas, ações semelhantes às que ocorrem no ensino fundamental. O reconhecimento de números, letras e formas e a escrita do nome e sua identificação são tarefas enaltecidas por pais e professoras, pois mostrariam o que realmente as crianças estão aprendendo, revelando que a preocupação está no produto e não no processo de ensino. Nesse contexto, entendemos que a antecipação da escolarização descaracteriza a identidade da educação infantil, que “[...] é promover o desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). As Figuras 1 e 2 retratam um encaminhamento presenciado em uma das instituições pesquisadas.



Figura 1 – Fotografia de atividade desenvolvida no Infantil I, Instituição “B”

Fonte: Acervo das autoras.

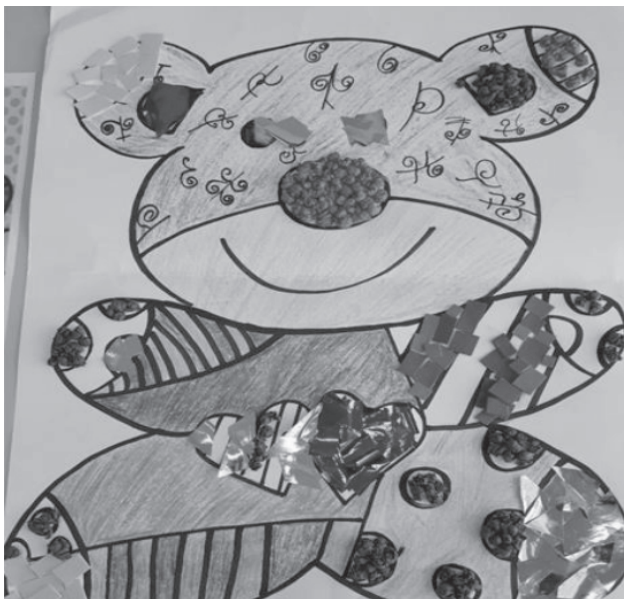


Figura 2 – Fotografia de atividade desenvolvida no Infantil I, Instituição “B”

Fonte: Acervo das autoras.

A atividade foi realizada com uma turma de crianças que completam dois anos no decorrer do ano letivo. A Figura 1 foi entregue para elas já quase pronta, isto é, pintada pelas professoras, as quais as orientaram a colar bolinhas e papéis tal como está apresentado na imagem do urso na Figura 2. Isso foi feito com a “ajuda” de uma das docentes, com grupos de 3 a 4 crianças, enquanto as demais estavam brincando no solário. A professora apontava com o dedo no papel o lugar em que as crianças deveriam colar as bolinhas e onde já havia passado a cola. As observações evidenciaram que existe uma preocupação da parte das docentes em ter o que mostrar, expor nos murais que geralmente ficam do lado de fora das salas, ou seja, a importância está no produto e não no processo.

Entendemos que atividades como essa empobrecem o currículo infantil e privilegiam ações sem impacto positivo ao desenvolvimento, uma vez que despotencializam a criatividade, não convidam à descoberta e à imaginação, não valorizam a identidade e a autonomia da criança. A Figura 1 traz um desenho xerocado, já previamente pintado pelo adulto, e aos pequenos restava enrolar o papel, de forma bastante apressada, e colar nos locais indicados, como se pode notar na Figura 2.

Como lembra Moreira (2012), a arte se define justamente pela diversidade, o que exige descartar toda atividade que tenha como ponto de partida a uniformidade. Se é ensinado às crianças colar papéis e algodão sobre desenhos já prontos, o resultado pode agradar aos professores, mas para elas o exercício exigiu apenas um treino em trabalhos manuais, que de forma alguma contribuiu para seu desenvolvimento.

Oliveira (2011, p. 202) ressalta que as atividades devem ser expostas “[...] pelas salas não porque são bonitas, mas porque as crianças precisam

ver 'fora de si' o que pensam para poderem modificar seus trabalhos novamente 'dentro de si'. Todavia, o fazer docente ainda se preocupa com a questão estética de maneira equivocada, entendendo algo bonito com a atividade apresentável, pintada dentro dos limites preestabelecidos, o que impede, muitas vezes, que as crianças registrem suas marcas nos desenhos, uma vez que as atividades são "finalizadas com as mãos das professoras".

A respeito disso, Ostetto (2006) salienta que atividades do tipo "siga o modelo" são fazeres isolados que minimizam e simplificam a capacidade criativa da criança. Podemos questionar como atividades baseadas em cópias, repetições, pinturas xerocadas, ou seja, modelos prontos ampliam o olhar desse indivíduo sobre o mundo. A autora destaca que precisamos compreender a educação enquanto processo vivido e não apresentado.

Essas ações adultocêntricas condicionam o comportamento das crianças, ensinando-as a fazer somente aquilo que é determinado pelo adulto, do jeito indicado, sem valorização do encantamento pela descoberta dos traçados no papel, por exemplo, e retirando a autenticidade das produções.

Oliveira (2011, p. 184) menciona a necessidade de conceber e organizar práticas com as crianças em outra direção, de modo a contemplar atividades que abordem as diferenças culturais, respeitando a diversidade que nos caracteriza, realizando uma avaliação constante do trabalho pedagógico:

O planejamento curricular para creches e pré-escolas busca, hoje, romper com a histórica tradição de promover o isolamento e o confinamento das perspectivas infantis dentro de um campo controlado pelo adulto e com a descontextualização das atividades que muitas vezes são propostas às crianças. Tarefas ritualizadas de colorir desenhos mimeografados, de colar bolinhas de papel em folhas e outras são, com isso, substituídas por atividades de pesquisas, de troca de opiniões, de expressão pessoal.

Todavia, notamos que as atividades que envolvem as questões culturais são trabalhadas de forma fragmentada e estereotipada, como expresso na Figura 3.



Figura 3 – Fotografia de atividade desenvolvida no Infantil III, Instituição B

Fonte: Acervo das autoras.

A imagem foi o desfecho de um encaminhamento baseado no trabalho com a data comemorativa "Dia do Índio". Segue o relato da observação:

A professora inicia a rodinha mostrando um balaio, perguntando "quem fez isso?", as crianças permanecem em silêncio. Seguindo, a professora mostra as penas (feitas em cartolina) e esclarece que dia 19 de abril é comemorado o dia do índio, menciona que atualmente os índios não andam pintados pelas ruas e que eles usam cocar e pinturas somente em dia de festa. Após a rodinha as crianças pintam as penas. A atividade é concluída no período da tarde quando a docente reúne as crianças no tatame e ela mesma cola as penas na figura do índio. As crianças tiram fotos e cantam a música da Xuxa (1, 2, 3 indiozinhos, 4, 5, 6 indiozinhos, 7, 8, 9, indiozinhos, 10 no pequeno bote....). (Diário de Campo, Infantil III, Instituição "B").

A atividade mencionada nos inquieta e instiga a pensar sobre como os CMEIs têm conduzido o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Ostetto (2011, p. 4) alerta que "[...] caminhamos amparados por certezas pedagógicas, um porto seguro das regras e dos modos de fazer". Assim, muitas vezes, o professor segue um percurso já conhecido por ele e repassa para as crianças informações equivocadas adquiridas no decorrer de sua história, trabalhando todos os anos da mesma forma.

O exemplo retrata a falta de pesquisa por parte da professora e com as crianças, traz questionamentos e angústias no que se refere ao empobrecimento curricular em se tratando da abordagem de um tema tão significativo como a cultura indígena. Parece fazer pouco sentido trabalhar o dia do índio com desenho no rosto, pinturas de penas feitas de EVA ou cartolina, construção de cocares com pedacinhos de canudinho ou reforçando estereótipos quando ignoramos, diariamente, as contribuições, as lutas e as influências da cultura indígena. Essas atividades omitem a realidade em que o índio está inserido e não possibilitam à criança pensar sobre a diversidade cultural e suas manifestações. Buss-Simão e Rocha (2017, p. 88) dão pistas de como organizar experiências educativas com significado para as crianças:

[...] o desenvolvimento das experiências educativas depende de organização e ação pedagógica pautadas, sobretudo, em interações sociais, brincadeiras e diferentes linguagens e contextos comunicativos. Consideramos essas as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social e que constituem a base do repertório vivencial que garantirá apropriações no decorrer do processo educacional.

Ostetto (2012) faz um convite aos profissionais da educação para repensar suas práticas pedagógicas, chamando atenção para as atividades distribuídas apenas para preencher o tempo, as quais não permitem que a criança explore, crie e pergunte, não despertam a curiosidade, o senso crítico e a imaginação. A preocupação com registros escritos, com o que ter para colocar em pastas, portfólios, cadernos para apresentar a pais e equipe gestora, menospreza as capacidades dos pequenos.

Barbosa (2000) corrobora esse entendimento ao salientar a importância de as instituições educativas oportunizarem situações de exercício da

autonomia e criatividade da criança. A autora aponta os caminhos para uma prática que respeite o protagonismo infantil e ressalta que é preciso organizar a rotina de modo que o tempo e os espaços sejam pensados para a criança e não somente para facilitar o trabalho pedagógico dentro das instituições. Isso requer romper com a fragmentação das ações que acabam por tornar-se rotineiras.

Práticas, rotinas e governo da infância

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições de educação infantil vão delineando e configurando as rotinas desses ambientes. Segundo Barbosa (2006), há na prática educativa a presença de uma dinâmica de trabalho que, entre outros elementos, engloba o funcionamento geral da instituição, horários e questões administrativas e pedagógicas. De acordo com essa autora, a rotina precisa ser reconhecida como uma categoria pedagógica, pois está associada intrinsecamente à organização diária do trabalho com as crianças.

As rotinas são consideradas sob diferentes enfoques dependendo de cada teorização, mas indiscutivelmente permeiam o cotidiano delineado a partir das propostas pedagógicas. De fato, possuem função organizadora, o que as torna significativas no contexto educativo. Freire (1993, p. 163) nos faz pensar sobre a finalidade da rotina e como ela se desenvolve:

[...] envolve tempo, espaço, atividade. Tempo-história, porque cada um tem o direito, a obrigação, o dever de ter a sua história na mão. [...] Tempo que envolve ritmo. [...] Ritmo significa pulsação pedagógica, ritmo que significa abre-fecha, direciona-observa, entra-sai, acelera-acalma. [...] o ritmo do grupo é constituído dos vários ritmos de todos. O papel do educador é reger estas diferenças rítmicas para a peça pedagógica. Rotina envolve constância e variação.

As ações que compõem a rotina caracterizam-na como elemento espaço-temporal que facilita as vivências no processo educativo, auxiliando a criança a situar-se na dinâmica pedagógica. Porém, muitas vezes a rotina está ancorada em concepções e ações rígidas, estáticas e unilaterais, na tentativa de estabelecer relações uniformes. Contudo, cabe perguntar: Se os nossos ritmos se diferem, por que temos que seguir as mesmas sequências? Elas foram pensadas por quê? Servem para organizar o tempo ou disciplinar os sujeitos? Por que precisam seguir exatamente a mesma ordem? Por que as crianças e até mesmo as professoras precisam viver sob a tutela de uma estrutura reguladora? Quais as justificativas?

Barbosa (2006, p. 39) ressalta que “[...] as rotinas podem tornar-se uma tecnologia de alienação [...]”, quando não possibilitamos que a partir delas outras ações sejam pensadas e criadas. Corroborando essa autora, Oliveira (2011, p. 48) menciona que o “[...] grande risco de uma proposta pedagógica para a educação infantil é o de institucionalizar a infância, regulá-la em excesso”. Assim, o problema existe quando propomos uma rotina rígida ancorada no ritualismo e na repetição, regulada por estratégias de controle, o que situa a instituição infantil como dispositivo disciplinador.

Ostetto (2017, p. 55), ao refletir sobre as práticas na educação infantil, questiona os encaminhamentos tomados e como eles ferem os direitos e comprometem os princípios que deveriam sustentar o trabalho desenvolvido. Dessa forma, vemos:

[...] práticas ainda usuais na educação infantil, tais como 'cadeira do pensamento', retirar o direito da criança ao tempo livre, ou à brincadeira, porque deixou de fazer isso ou aquilo, porque não obedeceu às ordens do professor, porque fez 'bagunça' etc. Que procedimentos são esses? Nada mais são do que sutis punições, isolando a criança e submetendo-a a constrangimentos. Este é o caminho da heteronomia. Pior é o flagrante desrespeito aos princípios éticos da autonomia e do respeito, que devem reger as práticas na educação infantil, tal como determinado nas DCNEI.

A seguir, o relato da professora expressa uma rotina fundamentada nessa preocupação disciplinar:

Aqui é um lugar que as crianças não podem fazer o que querem, o 'não' existe durante todo o dia: 'não pode subir na mesa', 'não pode jogar comida no chão', 'não pode bater no amigo', não pode fazer isso e aquilo'. E difícil a educação infantil porque você diz muito 'não', mas as crianças precisam aprender sobre os limites. (Professora do Infantil I, Instituição "B").

Os espaços da educação infantil ainda são marcados por práticas sustentadas em ordenamentos, em que a organização, muitas vezes, é sinônimo de silêncio, visto que o ideário e o sistema educacional vigentes ensinam que a ordem provém de crianças alinhadas e quietas. Em nome desse ordenamento, a manifestação desses indivíduos com alteração da voz, gritos e movimentos corporais pode levar a professora a pensar que não tem domínio de turma. Assim, em muitas realidades, desde o momento da chegada até a saída da criança do CMEI, as relações são orientadas pela vigilância e determinadas por um currículo pensado previamente por adultos, sem considerar as linguagens dos pequenos e suas especificidades, principalmente no que se refere a dar oportunidade a eles de se expressarem. Práticas nesse sentido vão na contramão do que pontuam Barbosa e Quadros (2017, p. 56):

As crianças são sujeitos impregnados de singularidades que as tipificam como seres extraordinários, imprevisíveis, com uma lógica inventiva e perspicaz – e que, por vezes, não compreendemos, por não conseguirmos deixar de lado o nosso adultocentrismo. Compreender as linguagens e as lógicas das crianças é uma das capacidades mais belas e complexas que um educador pode construir. Todos são capazes de compreendê-las, mas poucos o fazem, pois isso exige ousadia, empatia e respeito.

Não obstante, outra fala da professora revela a constituição de uma rotina pautada no ordenamento:

A regrinha das crianças é a disciplina. Por que? Porque eles sabem que se bater no colega, ele fica triste. Nós sempre estabelecemos regras que não pode jogar lixo no chão e que tem os galões para depositar o lixo,

assim eles vão aprendendo o que pode ou não fazer. Dentro da sala não é diferente, eles precisam saber que também têm regras, por exemplo, na hora de arrumar os colchões, eles não podem ficar se jogando, é hora de sentar e esperar. A hora que colocamos babadores, é hora de ir para o refeitório. Na hora do chá, eles precisam sentar e tomar. Após tem que tirar o calçado, pegar a chupeta, o cobertor e deitar. São mínimas atitudes que para eles já fazem sentido, pois estabelecem a regra e a disciplina da sala. (Professora do Infantil I, Instituição "B").

Nessa rotina regrada pelo disciplinamento, é comum a elaboração, por exemplo, de contratos didáticos formados por regras e limites, em que os horários e os espaços para a realização das atividades são, na maioria das vezes, seguidos à risca e sem interferências. Em suma, essas estratégias expõem as relações de poder que buscam conformar as ações das crianças, ajustá-las, para que, por meio do cumprimento da rotina, estabeleça-se uma ordem. Os "combinados" com as crianças são pouco discutidos e geralmente são levados prontos e apenas apresentados. Os verbos dessas frases são antecidos do advérbio de negação "não",¹ como as que estavam escritas em um cartaz exposto em uma das turmas observadas:

Não chorar sem motivos
Não morder os colegas
Não correr na sala
Não desrespeitar os colegas e as professoras
Não...
Não...
(Diário de Campo, Infantil III, Instituição "A").

A professora da mesma sala comenta:

Todos os dias é sagrado depois da rodinha relembra os combinados: "não morder, não brigar com o coleguinha, não descer correndo as escadas, organizar a sala, ajudar a professora. (Professora do Infantil III, Instituição "A").

Entretanto, no decorrer do dia acontece um fato que parece desconsiderar o que a professora menciona, mostrando que existe um distanciamento entre o que é falado e o que é praticado.

Criança: "Tia, ele me bateu".
Professora: "Devolva".
(Diário de Campo, Infantil III, Instituição "A").

A atitude da professora desconstrói os combinados que ela reforça diariamente no momento da rodinha; ademais, estimula à violência, ensinando por meio de sua fala que os problemas são resolvidos quando batemos e agredimos. Desse modo, os imperativos consideram a coerência do ponto de vista do professor e sustentam relações de poder que buscam direcionar a conduta (Foucault, 2014) das crianças.

Veiga-Neto (2015) aponta para o fato de que as instituições educativas ocupam um lugar de destaque na proposição de ações articuladas a intencionalidades, no sentido de direcionar a conduta por meio de prescrições diárias de uso de tempo, espaço e materiais. Nesse sentido, o comportamento

¹ Palavra que altera o verbo ou acrescenta informação circunstancial a outra palavra.

infantil configura-se numa preocupação no desenvolvimento do trabalho docente. A gestora de uma das instituições revela:

Eles são disciplinadinhos, seguem umas ordens, umas regras das professoras. Mas talvez eles tivessem autonomia, flexibilidade para determinadas coisas. "Não levante da cadeira", isso é uma coisa tão imposta, por que que não pode levantar da cadeira? Eles já possuem opinião, já sabem o que querem fazer. (Gestora, Instituição "A").

Ou seja, do ponto de vista de alguns professores, a obediência à ordem e ao alinhamento remete à organização, que facilita o desenvolvimento da rotina e, supostamente, a aprendizagem. A fala da gestora expressa uma preocupação com esses encaminhamentos, mas parece não se traduzir em orientações que poderiam conduzir os professores para uma reflexão sobre seu fazer pedagógico.

Ante essas questões, refletir sobre as práticas pedagógicas é fundamental; contudo, nessa tarefa, a criança é o sujeito primordial que muitas vezes é deixado de lado. Isso acontece porque, para muitos adultos:

o que as crianças fazem, pensam, dizem tem pouco ou nenhum sentido; suas experiências não são importantes em si mesmas e a infância torna-se um tempo de preparação para a vida adulta. (Silva, 2013, p. 261.).

Nunes (2015, p. 176) também discorre sobre essa relação, ao considerar:

Na sua forma de se relacionar com as crianças, na maioria das vezes, o adulto se coloca como um regulador da infância, em posturas bastante autoritárias de distanciamento e diferenciação. Em diversos momentos os adultos as ignoram, como se elas não existissem, fato que desconsidera que as crianças têm formas específicas de viver, se expressar e se relacionar.

Assim, o adulto rege a sinfonia da orquestra de bonecos ventríloquos, dizendo o que e quando fazer. Amparadas na perspectiva foucaultiana, olhamos essas relações como uma forma de governo da infância. Em contrapartida a esse contexto regulador e opressor, defendemos uma proposta curricular que oportunize às crianças experiências – ao invés de atividades descontextualizadas e sem sentido para elas – que possam ampliar sua perspectiva de mundo e lhes possibilitem desenvolver suas capacidades sociais e cognitivas.

O fio condutor do pensamento de Foucault nos leva a compreender que as transformações podem ocorrer a partir de uma postura questionadora, num repensar com impactos na reconfiguração das práticas pedagógicas da educação infantil. Assim, cabe perguntarmos: Como recebo e acolho as crianças? Como me aproximo delas nos momentos de alimentação, troca de fraldas e higienização? Como as toco, faço dormir, acalanto? Como as escolhas que faço enquanto professora afetam a vida delas dentro e fora das instituições?

A partir dessas reflexões, é possível reavaliar as práticas pedagógicas, a dinâmica das rotinas, a relação dessas com o currículo e o impacto delas

com as crianças, com vistas à construção de uma educação infantil baseada no respeito e na atenção, com ênfase na potencialização da participação das crianças, na convivência coletiva, na consideração das diferenças e no compartilhamento do poder decisório.

Considerações finais

A criança está imersa nas experiências do mundo que a cerca, aprendendo com as situações que vive e com os objetos que explora. Portanto, quanto mais enriquecedoras forem as práticas pedagógicas, maiores serão as oportunidades para que a afetividade, a criatividade e a autonomia sejam vivenciadas e desenvolvidas.

Nesse sentido, o currículo participativo é uma construção social, que mediante a ação docente precisa dar voz e ouvir as crianças. A elaboração e a efetivação desse currículo precisam ser pautadas em uma dimensão filosófica e sociológica de cooperação que enfatize o protagonismo infantil, redirecionando uma educação *para a* criança para uma educação *com a* criança.

Tomar os postulados de Foucault como ferramenta de análise para este trabalho nos instiga a prosseguir nessa base teórica e isso requer não simplesmente retirar do passado a fonte teórica para fundamentar uma prática, mas buscar em um autor clássico, referenciado na contemporaneidade, concepções que sustentam ações contundentes com os pequenos.

A rotina deve ser suporte para a imaginação e a criação e não podemos correr o risco de que ela exista apenas como sucessão de eventos, controle do tempo ou organização para o professor, tornando instrumento de governo das crianças. Se o currículo que sustenta as rotinas considerar as crianças em desenvolvimento, suas potencialidades, a diversidade cultural do ambiente em que vivem, entre outras questões, as práticas pedagógicas proporcionarão experiências significativas e enriquecedoras para os pequenos. Não respeitar ou deixar de valorizar esses princípios implica criar obstáculos para que a cultura e a diversidade sejam trabalhadas nos âmbitos educativos, levando a rotina educativa a uma banalização e empobrecimento do currículo e transformando as práticas pedagógicas em instrumento de governo dos corpos e mentes infantis.

Nesse sentido, outros estudos precisam ser desenvolvidos com o intuito de repensar as práticas pedagógicas com os pequenos. Os limites desta investigação não permitiram averiguar como estas ocorrem dentro das unidades educativas, fundadas no posicionamento e na voz da própria criança, pois nosso olhar se voltou para como as professoras desenvolvem as práticas pedagógicas na educação infantil. Assim, trabalhos futuros poderão debruçar-se sobre como se manifesta a resistência das crianças ante essas práticas e como esses sujeitos interpretam aquilo que lhes é imposto.

Referências

- BARBOSA, M. C. S. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 94-113, jan./jun. 2000.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. (Orgs.). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: ArtMed, 2001. p. 67-79.
- BARBOSA, M. C. S.; QUADROS, V. S. R. As aprendizagens cotidianas: os cuidados pessoais das crianças como gesto curricular. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 45-70, set./dez. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2009.
- BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. *Em Aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da infância*. São Paulo: Artmed, 2011.
- DOMINICO, E. *Educação infantil, práticas pedagógicas e relações estabelecidas: uma análise foucaultiana*. 2018. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.
- FREIRE, M. *Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1993. (Cadernos de Reflexão).
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: o nascimento das prisões*. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KRAMER, S. *Subsídios para uma política de formação do profissional da educação infantil: uma síntese*. Brasília: Ministério da Educação, 1995.

MOLLO, S. *Os mudos falam aos surdos*. Lisboa: Casterman, 1977.

MORAES, M. V. M. *A construção de uma infância em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo*. 2012. 248 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Departamento de Antropologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MOREIRA, A. A. A. *O espaço do desenho: a educação do educador*. São Paulo: Loyola, 2012.

NUNES, M. A. A representação da infância no romance *Vidas Secas*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2015.

OLIVEIRA, Z. M. R. *Educação infantil: fundamentos e métodos*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, L. E. A arte no itinerário na formação de professores: acender coisas por dentro. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 14, n. 1, p. 29-43, jan./jun. 2006.

OSTETTO, L. E. *Educação infantil: saberes e fazeres na formação de professores*. Campinas: Papirus, 2011.

OSTETTO, L. E. (Org.). *Planejamento na educação infantil: mais que atividade a criança em foco*. Campinas: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da educação infantil: conversas com professoras a partir das diretrizes curriculares nacionais. *Revista Zero a Seis*, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, jan./jun. 2017.

RESENDE, H. A infância sob o olhar da pedagogia: traços da escolarização na modernidade. In: RESENDE, H. (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 127-140. (Estudos Foucaultianos).

SILVA, M. R. P. O protagonismo infantil na obra de Francesco Tonucci. *Educação & Linguagem*, São Paulo, v. 11, n. 18, p. 261-264, jul./dez. 2008.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

STECANELA, N. A coisificação da relação pedagógica no cotidiano escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 929- 946, jul./set. 2018.

VEIGA-NETO, A. Por que governar a infância? In: RESENDE, H. (Org.). *Michel Foucault: o governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 11-24.

Recebido em 22 de dezembro de 2018.

Aprovado em 3 de janeiro de 2020.



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.