



LETÍCIA SERAFIM DA SILVA LIMA

**Reflexão teórica sobre a prática:
construindo ferramentas para a autoria e a
autonomia no cotidiano da educação infantil**

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Rio de Janeiro
Setembro de 2018



LETÍCIA SERAFIM DA SILVA LIMA

**Reflexão teórica sobre a prática:
construindo ferramentas para a autoria e a
autonomia no cotidiano da educação infantil**

Monografia

Monografia apresentada ao Programa de Pós-graduação da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Infantil e Perspectivas para o trabalho em creches e pré-escolas.

Orientador: Aristeo Leite Filho

Rio de Janeiro
Setembro de 2018

Ao meu filho, Benjamin, que realizou uma verdadeira revolução dentro de mim que me jogou, sem volta, no caminho da Educação Infantil. Tudo isso é por ele.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a meus pais, Bete e Cesar, que sempre apoiaram todas as escolhas e caminhos trilhados por mim até aqui.

A minha mãe, irmãos, Juliana e Luiz Cesar, tias e avó, todos educadores, que me inspiram com o amor que se dedicam ao magistério. Nossos passos vem de longe e compartilhamos o dom ancestral do cuidado.

As minhas colegas de trabalho, com as quais troco e cresço a cada dia.

As minhas crianças das quais recebo a retribuição do meu trabalho pelo olhar admirado.

Agradeço ao meu companheiro Vitor, que assumiu o cuidado do nosso filho durante todo o tempo que precisei dedicar aos estudos. Sem sem apoio e parceria, tudo teria sido muito mais difícil.

RESUMO

Esta monografia busca realizar uma reflexão teórica sobre minha prática pedagógica em uma instituição não-tradicional de educação infantil do Rio de Janeiro. Lançando mão da narrativa (BENJAMIN, 2012) busco resgatar por meio da memória as experiências de vida e processos de formação e auto-formação que me atravessaram e contribuíram para a constituição da profissional que sou hoje. Profissional que teve sua inserção na escola há cerca de 2 anos - período que coincide com a frequência na pós-graduação em Educação Infantil da PUC-Rio - e que tem refletido, transformado e reavaliado sua prática num constante diálogo com a teoria. Os conceitos de autonomia e autoria (KRAMER, 2013) presentes na rotina e no livre brincar da instituição de E.I. em que estou inserida são os recortes de análise deste estudo.

Palavras-chaves: Autoria, autonomia, rotina, livre brincar, educação infantil.

SUMÁRIO

1. Introdução: auto-formação e caminhos que me trouxeram até aqui	6
2. Um olhar feminista sobre a luta pelos direitos das crianças	13
3. Autoria e autonomia: articulando esses conceitos na prática	20
4. A rotina como aliada na construção de uma prática humanizada	29
5. O livre brincar e a formação de sujeitos autorais	34
6. Considerações finais	40
7. Referências Bibliográficas	43

1. INTRODUÇÃO: AUTO-FORMAÇÃO E CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI

A matéria prima a ser forjada, a ser lapidada, somos nós mesmos, junto com os outros, neste processo permanente pela beleza do conhecimento na busca da transformação, mudança viva em vida.

Madalena Freire

Parto do meu lugar social para me apresentar: sou mulher negra, mãe e educadora. Sou graduada em Comunicação Social - Jornalismo pela PUC-Rio, que finalizei em 2004, e em Pedagogia pela UNIRIO, concluída em 2016. Trabalhei por mais de 10 anos com ações de comunicação e educação em organizações não-governamentais, quando em 2017, passei a atuar como educadora de uma escola de educação infantil no Rio de Janeiro.

Preciso voltar à minha infância e mais especificamente ao meu processo de escolarização para explicar quem sou, pois é a partir do lugar de onde venho e do que me afetou ou não em meu percurso de vida até aqui é que consigo entender a pessoa que me tornei e que estou constantemente me constituindo. No que se refere à questão racial, vivi toda minha infância e adolescência sobre o manto do mito da democracia racial. Apesar de ter na família a afirmação da negritude como algo positivo, ou seja, éramos uma família negra que se percebia e se assumia negra, as discussões raciais eram muito rasas e limitavam-se aos adultos encorajarem as crianças a não baixarem a cabeça para ninguém, se valorizarem. Por outro lado, estava muito presente valores da classe média branca, ligados à necessidade de distinção. Como uma família negra que acendeu socialmente há duas gerações, os valores da classe média branca estavam muito arraigados e já não havia qualquer traço de manutenção da cultura e valores de matriz africana que pudesse aproximar nossa identidade com os da cultura negra, como a religião de matriz africana, os costumes, tradições, etc. Sendo assim, a necessidade de distinção em relação a outros negros, em sua maioria empobrecidos e subalternos, esteve muito presente em minha criação. “Éramos negros diferenciados”, era a

mensagem subliminar que eu recebia. Essa busca por se aproximar dos valores da classe média branca, o fato de estar inserida por completo nesses valores e de ter em volta apenas o convívio social com a branquitude, marcou fortemente a construção de minha subjetividade. Éramos uma família negra, porém incorporada aos signos da branquitude. Éramos uma família negra embranquecida. Junte-se a isso o fato de ser “mestiça”, ou seja, filha de mãe negra “embranquecida” pela incorporação do *status* da classe com um homem (meu pai) branco. Somando-se a isso, a escola de elite em que estudei na pequena cidade em que vivíamos no interior do Estado do Rio de Janeiro, Valença, operava para reforçar essa ideia embranquecedora a medida em que silenciava por completo a discussão racial no currículo e na vivência escolar. Uma escola hegemonicamente branca, tratava os poucos alunos negros, entre eles eu, com uma suposta igualdade, que na verdade só ajudava a reforçar o silenciamento sobre a questão racial e a camuflar o racismo presente nas mais sutis circunstâncias do dia-a-dia sem problematizar as relações de poder e os privilégios da branquitude na hierarquia social.

De acordo com Gomes (2002), a identidade negra é construída nas relações com o outro, a partir do confronto com o diferente, e está no diálogo e no conflito. Uma vez que o diálogo e o conflito me eram negados foi muito difícil identificar e nomear as diversas e sutis experiências de racismo que se faziam presentes em minha vida. Situações em que outras crianças faziam piadas referentes ao meu cabelo, as quais eu apenas ignorava e me sentia profundamente envergonhada e que mais tarde me fez querer alisá-los, ou situações em que era excluída de brincadeiras e simplesmente não entendia porque, as diversas ocasiões em que me senti inadequada e inferiorizada por receber menos ou nenhuma atenção de professores ou de outros adultos, o sentimento de que era pouco atraente para os meninos e de que minhas amigas brancas eram muito mais bonitas do que eu. Ao silêncio, eu respondia com silêncio. Não tocava no assunto, não promovia o diálogo, muito menos gerava conflito sobre o tema. Esse silenciamento no ambiente escolar somado ao racismo estrutural da sociedade e à violência simbólica de não se ver representada na mídia, nos brinquedos e produtos da indústria cultural, assim como nos espaços de poder fizeram com que eu levasse um tempo para entender o meu real pertencimento racial

Demorou alguns anos, quando já era uma mulher adulta, formada na primeira graduação (Comunicação - Jornalismo) e trabalhando em organizações sociais, que fui perceber o quanto minha identidade negra era enfraquecida, o quanto esse silenciamento só serviu para reforçar a ideologia da democracia racial¹ em mim e não me fazer questionar as desigualdades e preconceitos que me eram atravessados, fazendo com que eu achasse que o sofrimento que eu sentia se tratava de uma questão pessoal e não um problema estrutural de uma sociedade racista e patriarcal de hegemonia branca.

Enfim, me foi negada a possibilidade de construir via escola qualquer consciência positiva da identidade negra, aspecto que fui resgatar já adulta, me aproximando dos estudos raciais e de movimentos feministas negros. Entrei então, num processo de auto-formação e busca interna que culminou com minha monografia de conclusão de curso, que tratou da relação escola *versus* construção da identidade de meninas negras. Concluo neste trabalho que a escola, ao realizar o silenciamento em relação a identidade de meninas negras, acaba por realizar um processo de embranquecimento dessa identidade².

Todo esse processo de busca identitária me fez por consequência construir um olhar crítico sobre minha formação e a concepção de educação que até então eu conhecia. Foi um processo muito intenso que colocou em cheque alguns dos principais pilares que sustentavam minha subjetividade até o momento: a educação escolar que tive até então e meu pertencimento racial, ou minha visão sobre mim mesma e meu lugar no mundo. Entendi que esse caminho de auto-formação, de auto-busca, foi um processo de descolonização, um processo intelectual negro. Ou seja, é um processo teórico necessário para a formação intelectual negra, é um processo doloroso, mas também um lugar de cura. “Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a

¹ Uma ideia equivocada criada no Brasil de que nossa sociedade incorporou de forma harmônica e sem conflitos os negros na estrutura social. Uma ideia que tem sua origem em uma interpretação de Gilberto Freire, em Casa Grande e Senzala, de que o brasileiro é um povo amistoso, haja visto a grande mestiçagem que existe no país. Quando na verdade a mestiçagem é fruto da violência do homem branco, opressor, sobre o corpo da mulher negra.

² Meninas negras, mesmo diante do racismo presente na escola, dentro da dinâmica escolar estão mais formatadas a atender as regras e normas por conta de um atravessamento de gênero que as fazem mais calmas, obedientes e estudiosas do que os meninos (brancos e negros) e que, por sua vez, essas características facilitam o processo de assimilação dos valores da branquitude, tanto por não serem estimuladas a problematizar seu lugar social, político e racial e por conta da própria estrutura escolar que atua para incorporá-las uma vez que atendem aos padrões escolar que são os padrões da branquitude.

processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática” (HOOKS, 2013, p.85). Assim, passei a ter consciência, muito recentemente, de que o que tenho feito e buscado é, na verdade, um processo de teorização da minha prática, das minhas experiências de opressão no meu percurso de vida e acadêmico. Meu “empretecimento” veio junto com o feminismo negro, que me permitiu o engajamento num processo crítico de teorização das opressões vividas e que me fortaleceu e capacitou para a luta.

Dentro dos movimentos feministas revolucionários, dentro das lutas revolucionárias pela libertação dos negros, temos de reivindicar continuamente a teoria como uma prática necessária dentro de uma estrutura holística de ativismo libertador. (HOOKS, 2013, p.96)

Minha concepção de educação, diante disso (do fato de ser mulher negra e ter passado por esse processo descolonizador), está relacionada a ato político, porque é fundamentalmente antirracista e antipatriarcal. Sempre entendi a escola e a educação como um espaço de transformação, ou mais, de revolução. O modelo de escola que pretende obediência, corpos disciplinados, corpos domesticados, corpos embranquecidos, entra em choque com essa concepção. Bell Hooks (2013) dialoga com Paulo Freire e denomina de pedagogia engajada aquela educação como prática da liberdade, em que há o engajamento político para a superação das opressões.

Foi com esse sentimento de ver a escola como espaço de luta, que durante a graduação em Pedagogia passei a questionar a escola como espaço conteudista, compartimentada, que desde a educação infantil pretende preparar as crianças para etapas futuras, seja para a alfabetização, ou para a aprovação no ENEM, que pretende a homogeneização, a padronização, e não valoriza a singularidade, o brincar como produtor de conhecimento, a criatividade e a espontaneidade.

Ainda durante a graduação, no ano de 2015, me juntei ao grupo de pesquisa e extensão Grupo de Pesquisa Formação e Resignificação do Educador: saberes, arte, troca e sentidos (FRESTAS), na UNIRIO, coordenado pela professora Dra. Adrianne Ogêda, o grupo faz uma interface entre formação de professores e a educação estética. Assim, o sensível entrou como um conceito importante que amarrou tudo o que vinha fazendo sentido para minha formação.

Passo a ter a dimensão das minhas experiências culturais, como algo determinante para a forma como vejo o mundo e me insiro na realidade. O quanto para o professor é importante que lhe seja garantido espaço de fala, experimentação e de reflexão sobre sua história, além de espaço para a vivência estética. Afinal, a criança é estética no seu sentido mais puro e é sobre essa matéria que vamos trabalhar. São nossas experiências que nos constituem e dão corpo às ideias que nos animam, a nossos interesses, num movimento recursivo que vai da vida a pesquisa e a ela volta (MORIN, 2002).

Morin (PETRAGLIA, 2011) propõe se pensar a educação numa perspectiva complexa, ressitando o saber como algo holístico, integral, e não fragmentado, afinal somos seres complexos em que não é possível separar o biológico, do emocional e do social. Diante dessa nova perspectiva diante do saber, que não deve ser encapsulado ou disciplinarizado, Morin propõe um novo paradigma para a escola. É preciso que cada ator da comunidade escolar tenha muito claro o seu papel, que tenha autoafirmação e autoconhecimento e que estes estejam a serviço do que ele chama de meio ambiente. Ou seja, considera todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem "indivíduos-sujeitos", que por meio de processos de auto-conhecimento, transformam-se, constroem sua identidade e aprendem sempre.

O subsídio de seu pensamento para a educação está na teoria e na prática, do “tudo se liga a tudo” e é no “aprender a aprender” que o educador transforma sua ação numa prática pedagógica transformadora. (PETRAGLIA, 2011, p.82)

Morin acredita numa mudança de mentalidade e compreensão de mundo, em que o educador abandona o pensamento simplista e fragmentado e direciona-se para o caminho de uma concepção de educação mais do que interdisciplinar, e sim transdisciplinar.

Nessa prática transdisciplinar proposta por Morin não há espaços para conceitos fechados e pensamentos estanques, enclausurados em gavetas disciplinares, mas há a busca de todas as relações que possam existir entre todos os conhecimentos. (PETRAGLIA, 2011, p. 83)

Assim, a concepção de educação para Morin determina a existência de sujeitos ativos e potentes no processo de aprendizagem, sejam eles os educadores, que devem redimensionar seu papel - abandonando a prática bancária na educação

- e sua visão sobre si e sobre o mundo, sejam eles os educandos que devem ter espaço para serem autores e autônomos no seu processo de aprendizagem.

Kramer (2013) ao refletir sobre as contribuições de Bakhtin sobre formação e responsabilidade apresenta que “todo processo de formação que assume responsabilidade pelo outro e se dá no diálogo precisa assegurar autoria e autonomia” (KRAMER, 2013, p. 311). Esses dois conceitos estão na base do meu processo de auto-formação e também da minha prática. Para Bakhtin três são as esferas que compõem a dimensão humana: o conhecimento, o agir e a arte. Kramer afirma que é esse tripé que deve também sustentar qualquer proposta de formação que tenha a autoria e a autonomia como objetivos. Assim, deve-se considerar que o conhecimento é produzido em contexto múltiplo, de diversidade multicultural e que todos em suas singularidades são produtores de conhecimento e têm direito a ele. A busca por conhecimento, então, é um processo autoral, que implica criação. Para Bakhtin “nenhuma análise do conhecimento se sustenta fora da esfera da arte e do agir ético” (KRAMER, 2013, p.312). A arte no sentido mais cotidiano e trivial da vida, das experiências e da relação com o outro.

Neste sentido que localizo minha formação, que passa por uma inserção acadêmica formal, mas também - e talvez principalmente - por minha inserção social, por meio da relação com os outros, seja no trabalho, nas relações pessoais e afetivas, com marido, amigos, filho e nas redes sociais (que são hoje poderosas fontes de formação, o que em minha monografia de conclusão de curso identifiquei como um tipo de pedagogia decolonial³, ao me referir a esse como um espaço informal de produção de conhecimento anti-racista). É essa formação que me permite a autoria, falar em primeira pessoa sobre meu processo de conscientização. Paulo Freire (1987) afirma que o caminho pelo qual se chega à consciência crítica da realidade, à libertação, mais do que pseudoparticipação, deve ser pelo engajamento (reflexão e ação).

A escola que idealizo, dialoga com essa ideia. Não está a serviço de reproduzir desigualdades e opressão, é a escola que quer formar cidadãos críticos

³ Em minha monografia, utilizo o conceito de pedagogia decolonial (WALSH, 2013) para caracterizar as mídias sociais, que podem ser entendidas como espaços de intervenção por assumirem, algumas vezes, características pedagógicas e decoloniais para a luta, informando, mobilizando, desconstruindo para construir novas aprendizagens. “As lutas sociais são cenários pedagógicos onde os participantes exercem suas pedagogias de aprendizagem, desaprendizagem, reaprendizagem, reflexão e ação” (WALSH, 2013, p. 13).

e não mão de obra barata. Essa escola que não vê as crianças como uma massa a ser moldada. Não quer corpos mutilados ou vozes silenciadas. Cada indivíduo é um todo, e o todo é composto por cada indivíduo. O diálogo com a cultura é a base dessa escola. Ela não está apartada da sociedade, ela é a sociedade. É uma educação para a liberdade, como pregou Paulo Freire.

Todos esses questionamentos sobre processos de formação, auto-formação, e formas de educar, me fizeram após a conclusão do curso de Pedagogia buscar uma inserção profissional em uma escola que dialogava com as concepções de educação e infância que acreditava. Uma proposta de educação que dialoga com essa perspectiva que prioriza a liberdade, o educar como ato político, o educando como sujeito, a não hierarquização do saber, respeitando assim os ritmos individuais, a diversidade e o reconhecimento do outro.

Em primeiro lugar, ao contrário de uma formação instrumental ou pragmática em que todo conhecimento deve ter utilidade, deve servir, a escola precisa se comprometer com uma formação ética e política na qual o conhecimento pode não servir, mas deve atuar na direção da liberdade e da emancipação, da autoria e da autonomia. (KRAMER, 2013, p. 314)

2. UM OLHAR FEMINISTA SOBRE A LUTA PELOS DIREITOS DAS CRIANÇAS

Quando me vi no fim da licença maternidade tendo que optar por um espaço de E.I. para que meu filho aos 6 meses pudesse frequentar, tendo um pouco de conhecimento sobre a difícil realidade do cotidiano nas creches públicas, a falta de qualidade do atendimento, carregando minhas crenças a respeito da importância de um ambiente seguro e amoroso nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento da criança, e ainda por conta do lugar que ocupo no mundo, enquanto mulher de classe média, com algum nível de opção (diferente de mulheres da classe popular, que só têm na creche pública ou rede familiar sua alternativa de cuidado dos filhos para poderem trabalhar), não consegui fazer a escolha pela creche pública, apesar de na teoria eu ser uma grande defensora da educação pública, de que é preciso que a revolução aconteça a partir daí e que para isso é preciso que a classe média ocupe também esses espaços (ou seja, que haja qualidade para que todas as classes possam frequentar esses espaços).

Esse conflito me fez pensar nos lugares de privilégios que algumas mulheres ocupam, nas desigualdades presentes nas diferentes infâncias, e o quanto é cruel que para a mulher trabalhadora não lhe seja garantida ainda pelo Estado um atendimento de qualidade para seus filhos nas instituições de E.I. Reconheço que passos importantes na conquista do direito à creche e à pre-escola foram dados nos últimos anos, graças também aos movimentos de mulheres, mas é uma luta que ainda não terminou pois políticas nesse campo ainda precisam ser fortalecidas. Faremos uma breve análise de como se deu no país a construção da agenda de direitos da criança pequena à educação e articulação dessa agenda com a luta das mulheres por seus direitos.

A educação infantil se configura como um direito da criança brasileira, embora não seja entendida como direito público subjetivo, ou seja, não é obrigatória para a criança, é dever do Estado oferecer atendimento às famílias que desejam ou precisam desse serviço. Entendemos que a luta feminista foi um processo necessário para assegurar a garantia dos direitos de mulheres e que desaguou na consolidação da visão das crianças como sujeitos de direito, isso

porque o binômio mãe-filho não pode ser ignorado do debate sobre direitos das mulheres e das crianças.

Antes de entendermos como essa luta feminista desagua no mar dos direitos da infância, precisamos olhar para as condições históricas e sociais das mulheres, cujo principal papel social nos séculos XVIII e XIX era o de cuidar dos filhos e do lar. Com a evolução da industrialização e a urbanização das cidades o mercado passa a demandar cada vez mais das mulheres sua mão de obra. Muda-se, então, as antigas configurações familiares, uma vez que a divisão sexual do trabalho deixa de ser tão bem definida como anteriormente em que o homem trabalha para o sustento da família e a mulher cuida da casa e dos filhos. Aqui vale ressaltar que essa divisão sexual do trabalho passa a não ser tão bem delineada: a mulher passa a ter participação no sustento da casa, mas o caminho contrário em que homens vão assumir o trabalho doméstico, ou dividir igualitariamente o trabalho doméstico, não acontece na mesma proporção.

No Brasil, essa nova configuração da família, ou seja, a nova divisão de gênero do trabalho acontece por volta do início do século XX, quando o processo de industrialização começa a acontecer com mais força e vai demandando das mulheres, principalmente as mulheres pobres, maior participação no mercado de trabalho. Essa entrada no trabalho acaba por gerar uma demanda social por cuidado de crianças e assim a luta por creche se faz presente nas reivindicações feministas.

A urbanização e o trabalho afastaram pais e crianças. A participação da mulher no trabalho extradomiciliar evidenciou com mais dureza os problemas dessa separação durante 10 e 12 horas por dia, exatamente no período em que as crianças estão despertas e necessitam de atenção, cuidados, carinho e educação. A transformação estrutural da família, passando de extensa para nuclear, contribuiu para que as crianças ficassem sós. (DIDONET, 2003, p.88)

As famílias passam então a não terem condições materiais de prover o cuidado dos filhos na maior parte do tempo em que as crianças estão acordadas e necessitando de cuidado e educação. Assim, evidencia-se a necessidade de criação de estruturas sociais que deem o suporte às famílias, em especial às mulheres (pois entendemos as mulheres como as principais cuidadoras e muitas vezes provedoras das famílias de baixa renda) cuidarem de seus filhos, oferecendo as

necessidades básicas para sua idade, principalmente quando falamos de crianças pequenas.

As instituições de educação infantil aparecem no Brasil no início do século XVIII com características de filantropia. No século XIX aparecem dois tipos de atendimento, um de cunho assistencialista para crianças pobres e outro de inspiração alemã era o Jardim de Infância para as famílias ricas (LEITE FILHO, 1997). Assim, no século XX, a luta por creches é uma das pautas prioritárias da luta feminista, que via como necessária o suporte à mulher trabalhadora um local onde pudesse deixar os filhos no período de trabalho.

De acordo com Campos (1999), o surgimento da luta feminista no Brasil coincide com o aumento no pequeno número de berçários e creches instalados em empresas paulistas. A existência dessas instituições nas empresas está relacionada com a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, marco da luta pelo direito do trabalhador no Brasil, que hoje foi destruída com a aprovação da Reforma Trabalhista do Governo Temer, mas que nos anos 30 apresentava as legislações em que se vê claramente a intrínseca relação entre o direito da mulher trabalhadora e o direito da criança ao cuidado e à educação.

A Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada em 1934, no seu artigo 389, obriga os estabelecimentos em que trabalharem pelo menos 30 mulheres com mais de dezesseis anos de idade, a dispor de local apropriado em que seja permitido às empregadas guardar sob vigilância e assistência, os seus filhos no período da amamentação. O artigo 396, da mesma lei, introduzido em 1967, determina que, até que seu filho complete seis meses de idade, a mulher tem o direito, durante a jornada de trabalho, a dois descansos especiais de meia hora cada um, para amamentá-lo. (CAMPOS, 1999, p.120)

Assim os movimentos feministas sempre tiveram como demanda prioritária a igualdade entre homens e mulheres, inclusive a igual participação no trabalho e à participação política, e para tanto só seria possível que as mulheres tivessem condições materiais de resguardar o cuidado a seus filhos que até então era feito exclusivamente por elas. A ideia de que a educação da criança deixasse de ser vista como uma obrigação da mulher e passasse a ser considerada uma

responsabilidade de toda a sociedade para o bem do futuro da nação vai sendo colocado em pauta.

No entanto, o impacto dessa luta, não vai reverberar ainda no setor educacional, mas no campo da assistência social e das relações trabalhistas. Ou seja, o atendimento a criança de 0 a 6 em creches não dialoga ainda com a ideia de direito à educação, não tendo ainda preocupações pedagógicas, mas o direito ao cuidado, relacionado à saúde e nutrição. E vai suprir a necessidade de mulheres pobres que precisam deixar os filhos para trabalhar. “As creches vão atender a população mais empobrecida, constituindo uma rede educacional paralela e segregada”. (CAMPOS, 1999, p. 122).

Só com a volta da democracia no Brasil, a partir dos anos 80, que movimentos sociais começam a levantar a bandeira do direito da criança à educação, e a importância das creches não serem espaços de assistência mas um espaço de educação para as crianças pequenas. Começa um movimento de olhar essa criança como sujeito de direito e o Movimento Criança e Constituinte é um marco de participação popular para que essa visão seja consolidada mais tarde na Constituição de 88, e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 90. Na Lei de Diretrizes e Bases de 96, a Educação Infantil entra pela primeira na legislação como a primeira etapa da educação e outra questão importante é colocada: os conceitos de cuidado e educação aparecem como aspectos intrínsecos e indissociáveis (DIDONET, 2003).

É importante salientar que por mais que a luta das mulheres pela creche e pré-escola e por um atendimento que supere a perspectiva meramente assistencialista à criança, não garante por si que as práticas pedagógicas e políticas públicas caminhem no mesmo ritmo do que as reivindicações e debates neste campo. Ainda hoje a oferta de creches públicas e pré-escolas no Brasil é insuficiente, havendo um déficit que chega a 200 mil vagas⁴. No Rio de Janeiro o déficit estimado pela própria prefeitura é de 32 mil vagas⁵. Além disso a qualidade do atendimento nessas instituições é questionável, com o número de profissionais inferior a quantidade ideal na relação profissional/aluno, a baixa

⁴ Fonte: Site G1- <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/deficit-de-vagas-em-creches-publicas-no-municipio-do-rio-chega-a-25-mil.ghtml>

⁵ Fonte: Site da Defensoria do Estado do Rio de Janeiro - <http://www.defensoria.rj.def.br/noticia/detalhes/4032-Defensoria-questiona-prefeitura-sobre-deficit-de-vagas-em-creche>

formação dos profissionais que estão atuando na área, falta de materiais e instalações precárias.

A necessidade da creche e da pré-escola se torna ainda mais premente diante do crescimento da pobreza. Cerca de 42% das crianças vivem em famílias cuja renda familiar per capita é igual ou menor que meio salário. Somos uma sociedade em que 53 milhões de pessoas se situam abaixo da linha da pobreza e 23 milhões abaixo da linha da miséria. (DIDONET, 2003, p.89)

A creche pública ainda é um espaço no qual famílias pobres (muitas vezes monoparentais, pois as mulheres são as principais provedoras de famílias pobres) recorrem para que mulheres pobres, e na maioria negras, possam garantir o direito ao trabalho fora do lar. “No caso da educação da criança pequena, a inclusão das creches no sistema educacional não garante por si só, a superação de uma tradição que considerou esse atendimento um mal menor justificável apenas para a criança em situação de pobreza” (CAMPOS, 1999, p. 126).

Isso nos remete à ideia de heterogeneidade da infância, ou seja, a existência de diferentes infâncias que vão usufruir de maneira desigual de acordo com sua classe social, raça, localidade, etc, da sua permanência na E.I. O que essas infâncias têm de igual é sua frequência na educação infantil. No mundo contemporâneo, mulheres inseridas no mercado de trabalho, ou no mercado informal e precarizado, não ocupam mais o papel de cuidadoras do lar e dos filhos.

As classes populares ficam na dependência do serviço público, cuja qualidade já denunciávamos anteriormente. As classes privilegiadas, por outro lado, buscam instituições privadas que investem mais em qualidade de equipamentos e instalações, menos no capital humano (com poucas exceções), e operam sob uma lógica capitalista de rendimento e performance que enquadra as crianças numa perspectiva produtivista em que o quanto antes se antecipar os conteúdos na educação infantil mais valorizado é o trabalho pedagógico.

Pesquisas no campo da Educação Infantil apontam relações de poder assimétricas entre adultos e crianças, pouco dialógicas e um cotidiano marcado pelo autoritarismo, controle dos corpos, moralização, pouca escuta e invisibilização das crianças enquanto sujeitos com voz e desejos.

Muito se tem falado da necessidade de se romper com antigos modelos na Educação Infantil associados a uma visão assistencialista herança de um tempo

em que este serviço estava destinado à camada pobre da população com um viés altamente higienista. Também é evidente estarem presentes em muitas instituições de educação infantil práticas pedagógicas herdadas dos jardins de infância froebelianos adotados no início século XX no Brasil, com rotinas fragmentadas, rígidas, homogeneizadoras e moralizantes (KUHLMANN, 1998).

A escola da atualidade parece atuar no sentido de superar a infância, ou seja, inserir as crianças na vida em sociedade parece exigir que elas abram mão do que é a característica fundamental da infância que é a potência criativa, espontaneidade e a liberdade. No entanto, nossa concepção de educação infantil é aquela na qual mais do que preparar as crianças para a vida em sociedade, competitiva e adultocêntrica deve ressaltar e valorizar o potencial nato da infância.

Documentos oficiais do Governo apresentam uma concepção que dialoga com essa ideia. A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Infantil ressalta no Art. 29 que

"A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade". (LDB, 2017, p.22)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil na seção de apresentação do documento já enfatiza o caráter não antecipador da educação infantil para as exigências dos conteúdos do Ensino Fundamental.

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental. (DCNEI, 2010)

Reconhecemos que somos seres sociais e que as crianças precisam ser inseridas na sociedade e incorporar os códigos desta, mas queremos inseri-las de forma crítica nesta sociedade, entendendo que as normas são construções sociais e muitas vezes estão a serviço de manter e naturalizar desigualdades e privilégios. Da mesma forma que entendemos necessária essa desconstrução e

questionamentos de padrões sociais, precisamos olhar com distanciamento e estranhamento algumas normas escolares que estão sendo adotadas como naturais, mas no entanto estão apenas reproduzindo um padrão social que visa a normatização e não a formação de sujeitos críticos e questionadores.

Diante desse cenário pouco promissor, estão as crianças das diferentes origens sociais bem acolhidas nas propostas que hegemonicamente tem se apresentado nas creches e pré-escolas do Brasil, sejam elas públicas ou privadas? Qual o lugar da autoria e da liberdade nesses espaços? Em que medida as dinâmicas e regras adotadas na educação infantil, com rotinas fragmentadas, muito voltadas para o controle dos corpos e docilização do caráter, têm atuado para a formação de sujeitos críticos? Como é possível ao professor atuar para transformar a educação infantil num espaço melhor para as crianças?

3. AUTORIA E AUTONOMIA: ARTICULANDO ESSES CONCEITOS NA PRÁTICA

Atuo na Educação Infantil há cerca de 1 ano e meio, tenho um filho de 2 anos e muitas vezes me vejo falando "nãos" para crianças (filho e educandos) muito mais do que gostaria. Mesmo tendo consciência de que desde pequena não recebia bem a imposição de normas e regras as quais não entendia o porquê delas existirem, o tal “porquê não e pronto”, me vejo hoje ainda reproduzindo alguns nãoos sem muito refletir ou fazer refletir o porquê deles. Sempre me interessou acessar aquele espaço no qual às crianças era impedido pelos adultos, simplesmente porque não podia, ou porque simplesmente o adulto não queria. Daí vem meu constante questionamento, neste curto período de atuação na educação infantil: até que ponto os limites e as regras/acordos que estabelecemos com crianças fazem sentido para elas? Porque elas se predispõem a obedecer algumas regras e outras não? Será que alguns “nãos” dirigidos às crianças fazem de fato sentido ou são valores adultocêntricos, que não ajudam em nada a criança acessar sua essência? E se a escola é lugar para construção de sujeitos críticos, autênticos, autorais e autônomos, como eu acredito que deve ser, como minhas práticas estão auxiliando-os a acessar esses valores?

O que me instiga no tema é uma hipótese de que a escola desde muito cedo atua no sentido de limitar a potência criadora e inquieta das crianças por um fim maior que é a inserção no mundo das normas sociais e da coletividade. Viver em sociedade exige a incorporação de algumas normas e padrões sociais, no entanto, será que esses padrões devem ser tomados como naturais e não como uma construção social? Será que não podem e devem ser questionados a fim de não reproduzir preconceitos e não podarem a espontaneidade natural da infância? Mesmo práticas pedagógicas com cunho mais dialógico como a construção de combinados, não estariam em alguma medida padronizando comportamentos? Qual o espaço da individualidade e da espontaneidade neste contexto? Toda criança deve ser disciplinada da mesma forma quando comete erros? Entendemos que crianças pequenas precisam da ajuda de adultos para mostrar-lhes alguns limites e a lidar pela busca incessante pelo prazer, mas como a imposição de

limites se dá? De forma dialógica, por meio de uma autoridade afetiva, ou por meio de normas autoritárias? E as broncas tão presentes na escola, quando são necessárias? Como elas afetam as crianças? Será que afetam? Motta (2014) sugere que muitas broncas parecem não causar mais qualquer efeito na atitude da criança.

Este trabalho parte da perspectiva de que crianças são sujeitos de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas e que a infância é lugar específico da imaginação, fantasia e criação (Kramer, 2004). Neste sentido nos inquieta saber que tipo de criança se pretende formar numa relação de educação em que o autoritarismo é marca significativa dessa relação, onde normas adultocêntricas são adotadas no sentido de controlar e domesticar corpos. Porque a obediência é categoria tão valorizada na Educação Infantil se queremos formar cidadãos potentes e questionadores? Qual o lugar da liberdade, da autoria e da autonomia? Interessa-me, portanto, realizar por meio deste trabalho uma reflexão sobre minha própria prática, que vai confrontar teoria e prática, conceitos e atitudes, limitações e possibilidades, erros e acertos.

A participação na Pós Graduação em Educação Infantil da PUC, tem me permitido criar as lentes necessárias para olhar o meu cotidiano como professora regente de uma turma de E.I. Essas lentes me convidam a fazer a crítica sobre o meu trabalho e também me abrem uma perspectiva de comparação com outras realidades vividas por outras professoras na E.I, realidades que se apresentam tanto nas leituras que faço da bibliografia do curso, quanto nos relatos das colegas de turma, em que muitas trabalham em instituições tradicionais (maioria particulares) cujas concepções de infância estão em dissonância com as do curso.

Faço uso da narrativa para lançar luz sobre minha experiência, sobre minha prática nesses quase dois anos de atuação na Educação Infantil. Benjamin (2012) ao teorizar sobre o processo de narrativa lamenta que no mundo moderno essa capacidade de intercambiar experiências esteja se perdendo.

É cada vez mais frequente que, quando o desejo de ouvir uma história é manifestado, o embaraço se generalize. É como se estivéssemos sendo privados de uma faculdade que nos parecia totalmente segura e alienável: a faculdade de intercambiar experiências. (BENJAMIN, 2012, p. 213)

Estamos cada vez mais perdendo a capacidade de olhar para nossas próprias histórias, heranças e tradições, não conseguimos dar significado ao que estamos vivendo e sentindo, tampouco nos debruçar sobre nosso cotidiano e tirar dele algo que possa trazer riqueza para nossa formação. Benjamin afirma que 'as ações da experiência estão em baixa', ou seja, estão perdendo sua comunicabilidade e consequentemente não é mais possível ao homem dar conselhos a si mesmo ou aos outros. Dar conselhos para Benjamin tem mais a ver com algo que se tece "na substância da vida vivida", uma sabedoria, do que uma orientação ou uma resposta. O narrador depende, então, da sua experiência para contar suas histórias, ele precisa acessar suas experiência (o que vive e viveu e o que escuta dos outros) e a partir daí construir seu processo de narrativa.

Benjamin (2012) ainda nos traz que no mundo moderno, com o surgimento da imprensa e a emersão da informação como principal forma de comunicação, estamos acostumados aos fatos que nos chegam impregnados de explicações, fatos que nos chegam como verdades. Penso que essas explicações tem nos tirado o poder que refletir e questionar sobre nossa realidade, e que cada vez mais "quase nada do que acontece é favorável à narrativa, e quase tudo beneficia a informação" (BENJAMIN, 2012, p. 219).

Ao resgatar a narrativa neste trabalho entendo que estarei acessando o que está dentro mim, o que me afeta e o que dá sentido às minhas experiências e práticas. Por meio da narrativa, cuja matéria é a vida humana, a minha história que é atravessada por outras histórias que formam minha subjetividade, poderei realizar a reflexão necessária sobre minha prática pedagógica, sobre meu processo de formação contínua, sobre minhas limitações e superações cotidianas na Educação Infantil. Essa reflexão está em constante diálogo com a prática, que por ela é afetada e confrontada. Um caminho que teve início com a minha entrada simultânea no magistério e neste curso de pós graduação, que me incitou durante todo o tempo a rever minha prática e crenças, mas que muitas vezes também confirmou valores e posturas, me deu esperança de seguir em frente, de acreditar no meu caminho. Esse caminho culmina agora na escrita desse trabalho, no ato de escrever, de buscar a memória, os registros, de escolher as palavras durante a escrita, de narrar, enfim. Durante todo o percurso o movimento de ida e retorno entre teoria e prática se fizeram constante.

Minha atuação profissional na educação passa por alguns anos em espaços não formais de ensino, realizando oficinas de edu-comunicação em ONGs. Desde 2017 atuo pela primeira vez, já formada em pedagogia, na Escola Casa da Mangueira, uma escola com grande viés construtivista, que tem na abordagem Pikler e na pedagogia Waldorf inspirações para sua abordagem metodológica. Funciona oficialmente como escola desde 2018, a escola no entanto está ativa desde 2016, quando funcionava como espaço de recreação até se oficializar este ano. Atende cerca de 70 crianças na E.I e em uma turma agrupada do Ensino Fundamental de primeiro e segundo ano. A ideia é que a escola amplie seu atendimento até o quinto ano do ensino fundamental nos próximos anos.

Um aspecto importante da escola é que, apesar de inserida num contexto capitalista de relações e ser uma escola privada, não visa fins lucrativos. Ela foi idealizada para abarcar o máximo de diversidade racial e de classe, o que ainda não é possível, mas possui um projeto em andamento, o Galho Social, visando alcançar a missão da escola que tem se delineado no sentido de buscar a inclusão, com maior nível de diversidade através da oferta de bolsas de estudo e acompanhamento das crianças beneficiadas. O Galho Social também reflete a postura da escola perante o seu entorno, visando formação de redes com instituições locais e comunidades. A formação e valorização profissional também está prevista por meio da oferta de cursos. A escola também não se abstém de levantar bandeiras, e de se posicionar politicamente contra opressões diversas (encerrou o expediente mais cedo no dia do enterro de Marielle Franco para que xs funcionárixs pudessem participar da manifestação em repúdio ao seu assassinato). A escola, por opção, não possui nenhum veículo de marketing ou divulgação (site, redes sociais, folders, etc). As pessoas chegam na escola pelo boca-boca e indicação de amigos, o que cria um clima ainda de pequena comunidade familiar, tendo a maioria dos pais uma relação mais humana com a escola e menos uma visão clientelista.

Outra medida que a escola toma, que vai na contramão de uma empresa capitalista, é o não oferecimento de turnos ampliados, ou integrais. Vivemos em tempos em que a sociedade urbano-capitalista parece atuar no apagamento das necessidades infantis em nome da lucratividade. Com a presença maciça das mulheres no mercado de trabalho fica cada vez mais difícil para as famílias não terceirizarem o cuidado dos filhos a creches e escolas em tempo integral. No

entanto, a Casa da Mangueira após oferecer durante o ano de 2017 o período ampliado de 10h às 17h45min, às segundas, quartas e sextas-feiras, decidiu em 2018 não seguir com esse formato acreditando que para crianças muito pequenas, em especial as menores de 3 anos, essa modalidade poderia estar interferindo de modo negativo comportamento das que a utilizavam, muitas ficavam mais estressadas, demonstravam sinais de agressividade e ficavam nitidamente mais cansadas. Entre os questionamentos que se levantaram para a tomada dessa decisão esteve a pergunta: "Esta escola está a serviço das crianças ou das famílias que precisam de quem fiquem com elas? Se estamos pensando nas crianças devemos encerrar as atividades do turno ampliado". Nenhuma das 12 famílias que participavam dessa modalidade de atendimento, muitas mesmo discordando da decisão, não deixaram a escola. Reorganizaram suas dinâmicas familiares, alegando acreditar no modelo adotado pela instituição.

Outro aspecto da pedagogia adotada pela escola que endossa o que eu acredito ser fundamental para a formação de sujeitos críticos é a não demarcação ostensiva da hierarquização das funções. Não há uniformes que sugerem os papéis ocupados por cada um, nem tampouco é demarcado a função da auxiliar que é quem troca as fraldas e realiza funções subordinadas. Todos os profissionais realizam as funções de cuidado, como troca de fraldas, organização do espaço, limpeza de materiais de arte. As crianças, especialmente as menores de três anos, inspirados na abordagem Pikler, tem um adulto de referencia que vai cuidar em todas as atividades de cuidado e formação de vínculo. Esse tipo de proposta já subverte uma ideia de que existem funções menos prestigiadas do que outras e as crianças desde cedo convivem com um ambiente menos marcado por essa hierarquização das funções, o que ajuda desnaturalização do racismo, pois em geral, são as mulheres negras que ocupam os lugares mais subordinados no organograma escolar e as brancas no lugar de mais prestígio como as professoras regentes e coordenadoras.

As turmas acima de três anos são compostas por duas profissionais, uma professora regente e uma auxiliar, numa proporção de 7 crianças por adulto. As turmas de crianças de um e dois anos são compostas por quatro profissionais, uma professora regente, duas auxiliares e uma estagiária, numa proporção de 3/4 crianças por adulto.

A escola adota junto com a equipe de profissionais uma conduta de escuta e partilha de decisões, em geral, busca-se na reunião de equipe, semanal, jogar para a equipe a votação de decisões de cunho pedagógico, de forma a se ter uma gestão o mais participativa possível. É verdade que esse ideal, muitas vezes acaba não se realizando em todas as instâncias e algumas vezes algumas decisões são apenas comunicadas a equipe. Mas percebo que há uma intencionalidade nessa abertura para a participação e que a equipe, por sua vez, reivindica essa participação.

Além da reunião semanal de equipe existe ainda a reunião de coordenação pedagógica, quinzenal. Nessa reunião, professora e auxiliar conversam com a coordenação pedagógica questões sobre o andamento da turma, casos de crianças que mereçam alguma luz, ou abordagem específica e são traçados próximos passos para o desenvolvimento do projeto da turma, que esse ano é o Fundo do Mar. A coordenação atua no sentido de lançar algumas ideias e apresentar algumas propostas para as professoras que também trazem suas reflexões e propostas. Não se fecha um cronograma de atividades e nem um planejamento diário. Fica a critério das professoras desenvolverem as propostas de acordo com o fluxo de demanda e interesse da turma.

Importante ressaltar que nem sempre foi fácil ter um tipo de coordenação mais solta e flexível. No meu primeiro ano de atuação na escola (ou melhor, meu primeiro ano de atuação em qualquer escola), 2017, assumi a regência de uma turma de 2 anos. A escola por ter uma proposta muito livre e pautada no livre brincar, acreditou em mim e na bagagem de alguns anos de trabalho em espaços não formais e no que apresentei de formação teórica. Foi realizada uma semana de capacitação com os profissionais em que a filosofia da escola e os pilares que a sustentam foram apresentados. Fiquei tranquila com a minha dupla que era uma pessoa que já tinha experiência nessa escola e com as crianças que iríamos assumir. Entendi nessa capacitação que essa escola não me daria uma fôrma de bolo de como atuar, que eu apenas precisava ouvir as crianças e deixá-las livres para explorarem o espaço e as diferentes possibilidades de linguagens. Junto a isso, três eram as informações eu carregava da minha formação teórica e pessoal (subjativa) que foram meus guias nesse terreno ainda arenoso e frágil da minha prática: 1) eu precisava atuar a partir das demandas das crianças (ter a escuta qualificada) e pela valorização de sua potência, 2) ampliar seus sentidos e suas

experiências estéticas, 3) construir o vínculo, fundar a relação pela via do afeto. Assim, comecei atuando nessa escola, com uma turma de 15 crianças entre 2 e 3 anos, observando muito minha dupla, e outros profissionais da escola (que por ser uma escola pequena havia um grande intercâmbio entre as turmas pelo espaço permitindo essa troca e observação), e buscando observar e respeitar o ritmo e a singularidade de cada criança.

Não foi fácil lidar com tamanha liberdade e autonomia. Por estar também em processo de constituição de sua identidade, por ser ainda um barro molhado, sem uma forma definida, a escola ainda estava num processo de construção do seu conceito de liberdade e da sua forma de atuação. Conceito esse que muitas vezes avançava e recuava durante o percurso. Muitas vezes os limites desse conceito foram construídos junto dos professores nas reuniões de equipe a partir do que o cotidiano ia apresentando.

O fato de a escola não apresentar um planejamento do cotidiano, no início me gerou ansiedade. Chegar na escola sem ter uma noção exata do que ia acontecer muitas vezes me deixou insegura. Insegurança que foi se dissolvendo ao perceber que sim, se estou aberta a entender o que as crianças estão trazendo de demanda, se tenho um espaço preparado para a exploração (não tínhamos planejamento, mas tínhamos diariamente a missão de preparar o espaço externo da escola para que as crianças se sentissem aguçadas a explorá-lo, por exemplo), e materiais (tintas, papeis, tecidos, brinquedos, massa de modelar, livros, etc) as experiências sempre vão acontecer de maneira orgânica e rica.

Mas o quê estou ensinando para as crianças? Essa pergunta ainda hoje assombra minha prática. É um fantasma que está impregnado na minha subjetividade, na minha herança de uma formação bancária, da relação Eu-Isso, em que o professor está no centro do processo de aprendizagem e que ainda hoje, apesar de anos de formação voltada para a desconstrução dessas ideias, ainda me pego duvidando, por alguns breves segundos, se estou no caminho certo.

Pena (2014) identifica em Buber duas formas do homem se relacionar e estar no mundo, na forma Eu-Tu e Eu-Isso.

A relação eu-tu reflete a atitude do encontro com o outro, na reciprocidade e na confirmação mútua. Revela-se no engajamento, no comprometimento incondicional com o outro. Já o EU-ISSO expressa a objetividade. Reflete a atitude de

utilização, sendo o mundo objeto de uso e de experiência (PENA et al, 2014, p. 2).

Assim, o professor tem papel fundamental não só para ajudar a desenvolver a espontaneidade da criança mas ajuda-la a ter experiências significativas. Criança e professor estão no centro do processo educacional, processo esse que se dá pela relação de confiança, de diálogo e não no depósito de conteúdos desarticulados com a vida e experiências sensíveis das crianças. Assim a criança aprende, independente da minha intencionalidade sobre a aprendizagem, elas aprendem sobretudo umas com as outras, nas brincadeiras e através da exploração. Certa vez, uma mãe de uma criança, recém chegada na escola, me disse que percebeu que a filha havia aprendido na escola o conceito de “em cima” e “em baixo”. Esse tipo de informação, me ajuda a ter tranquilidade de seguir esse caminho, pois em momento algum eu propus qualquer atividade para ensinar esse conceito a elas, esse conceito está na vida, na escola inclusive, pois a escola é a vida, no subir no espaldar que havia na nossa sala, ou em alguma cantiga que cantamos.

Sinto que é preciso nos preencher de repertórios, nos permitir sermos autores sobre nossa formação, que é contínua e cotidiana. Essa formação se dá numa ida ao teatro, ao ler uma poesia, em assistir um filme, numa conversa sobre política com amigos, em contemplar a natureza, e está também na reflexão teórica, na capacidade de articular teoria e prática, ou seja, de ter sua prática embasada e fortalecida pela teoria, e isso vai transbordar natural e organicamente numa prática autoral, numa prática que contribui para a formação de sujeitos críticos, sujeitos livres.

Nos capítulos a seguir vamos jogar luz sobre dois elementos presentes na minha prática pedagógica que considero representativos dos conceitos de autoria e autonomia: a rotina e o livre brincar.

4. A ROTINA COMO ALIADA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA HUMANIZADA

A rotina na educação infantil é o elemento que vai orientar a prática pedagógica na Educação Infantil. Nela é possível ver refletida as concepções de infância e educação (inserido aí o binômio: educação e cuidado) que a instituição está adotando, ela quem vai dar o tom do cotidiano escolar e dar o contorno das relações e experiências que vão florescer no solo pedagógico.

Desde os primeiros estudos sobre educação infantil é possível ver referências à rotina como parte central da proposta pedagógica, essas referências aparecem como ideias ligadas a normas moralizantes, constituição de hábitos, socialização e de atividades da vida diária (BARBOSA, 2006). Hoje, é visível a importância central da rotina na prática pedagógica porém muito pouco são as pesquisas que conceituam e problematizam o conceito de rotina.

Como todas as noções a palavra rotina surgiu no momento em que parecia ter-se tornado útil para nomear práticas que já estavam constituídas socialmente. Explicitar a existência de uma categoria pedagógica e seu modo de operar é uma atitude importante, pois tendo certa visibilidade, ela se torna mais consistente e passível de análise, crítica e transformação. (BARBOSA, p. 36, 2006)

Transformação, flexibilidade, fluidez. Essas palavras deveriam estar diretamente associadas ao conceito de rotina. No entanto, quando pensamos na palavra ou quando observamos o que se passa dentro de instituições de educação infantil, o que se constata é justamente o contrário. No nosso dia-a-dia, o termo está ligado à ideia de repetição massante. Já no trabalho de creches e escolas a rotina muitas vezes é adotada com um viés altamente enrigecedor ou mesmo alienador da prática. Muito pouco problematizada, é tomada pela equipe como algo imposto e fixo, e é submetida às crianças num formato amarrado, fragmentado e pouco aberto para momentos de criatividade, improviso e liberdade.

Os estudos do cotidiano mostram a importância da rotina na constituição da cultura e da vida em sociedade. Os microacontecimentos do dia-a-dia é o que vão constituindo a inserção na cultura, das normas e definindo os papéis sociais. Para crianças pequenas a rotina é fundante da constituição da sua subjetividade e da sua inserção na cultura. É pela rotina que se aprende a comer, hábitos de higiene e a se comportar na coletividade. A repetição presente na rotina é um elemento que traz para a criança o sentimento de segurança e que a permite entender a estabilidade dos acontecimentos (BARBOSA, 2006). A abordagem Pikler, por exemplo, tem na rotina, principalmente nos momentos do cuidado, essa importante função de gerar nas crianças o sentimento de segurança, de ajudá-las a prever os acontecimentos, entender o que estará por vir. No entanto, quando se analisa o cotidiano de uma instituição inspirada em Pikler não se constata na rotina o peso do imutável.

A filosofia da Emmi Pikler é baseada em um ambiente previsível por meio dos cuidados básicos no momento da troca, do banho e da alimentação. O profundo respeito pela criança no seu ritmo e interagindo com o adulto em todos os momentos do cotidiano, através do olhar atento, do toque cuidadoso no manuseio do corpo do bebê e prestando atenção na interação, tanto do cuidador, como do bebê. Este processo de cooperação mútua permite ao bebê conhecer o educador, e vice-versa, possibilita o desenvolvimento da capacidade de se comunicar e aumentar a confiança com o adulto. (NABINGER, p. 119, 2016)

Assim, a abordagem Pikler faz uso da rotina para criar um ambiente previsível para a criança, mas sem perder de vista a individualidade e os ritmos de cada um. Mas como respeitar os ritmos individuais no cotidiano da educação infantil com uma rotina amarrada, que chega imposta aos professores, que não dialoga com as necessidades da criança e com o que se passa no chão da escola? Mais ainda, como o professor será capaz de se atentar para as singularidades das crianças se está imerso em uma rotina alienante, fragmentada e longe da realidade dos educandos?

É preciso subverter essa noção de rotina como algo duro, maçante e inflexível. Mas para se quebrar a rotina é preciso que exista uma rotina. É nessa perspectiva que entendemos a sua importância: uma base que vai organizar o dia-

a-dia, as interações entre as turmas da escola/creche, o uso dos espaços, dinamizar as relações entre as crianças e os momentos de cuidado (lanche, troca de fraldas, etc). Mas ela é uma base na qual está prevista a inclusão de momentos de liberdade, momentos de não intervenção, momentos que estão abertos para o espontâneo, para a criatividade, para o que as crianças estão demandando, para o inesperado.

De acordo com Barbosa, na rotina está prevista a noção de espaço e tempo. Não seria possível pensar na rotina sem o atravessamento desses dois elementos. “(...) a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecida, como são os caminhos, as rotas, e de tempo por tratar-se de uma sequência que ocorre com uma determinada frequência temporal” (BARBOSA, p. 45, 2006).

A Casa da Mangueira desde 2018 ocupa uma casa em Botafogo, como espaço definitivo (até então estava num espaço provisório ocupando o anexo de um casarão no mesmo bairro). Trata-se de espaço físico relativamente pequeno com cinco salas ocupadas por cinco turmas (quatro turmas de educação infantil e uma turma agrupada do primeiro e segundo anos do fundamental), um quintal (com cerca de 150 metros quadrados com banco de areia, casa na árvore, uma florestinha, um morrinho, um túnel e um ateliê aberto), uma cozinha/copa e uma pátio lateral. Em um espaço pequeno, como este, a organização das atividades do dia são fundamentais pra que não haja sobreposição de turmas no mesmo espaço quando este não comporta um grande número de crianças. No entanto, o encontro de crianças de diferentes turmas é considerado bem-vindo e por mais que haja um tempo predeterminado por cada turma nos espaços, os professores podem, de acordo com seus interesses, combinar o encontro delas no quintal, por exemplo, ou a troca de salas para que as crianças explorem os brinquedos e atividades disponíveis nas outras salas.

Entendemos que o espaço deve ser explorado ao máximo, pois ele também pode ser um grande aliado ou um fator desafiador. Uma concepção de infância que entenda o brincar, o contato com a natureza, e a exploração como fundamentais vai utilizar os espaços abertos, os passeios, a criatividade e a estética na preparação dos espaços como aliados nessa rotina. No entanto, o que vemos mais comumente em instituições de educação infantil é a disponibilização no planejamento de apenas poucas horas por semana para o livre brincar ou para

atividades em espaços abertos. Todos os outros horários da semana estão comprometidos, de meia em meia hora, entre atividades dirigidas (as chamadas folhinhas) e aulas extras, como informática, música, inglês, educação física, etc.

Quando falamos em tempo, a Casa da Mangueira se inspira na abordagem Pikler e vê a rotina como esse elemento que vai garantir o sentido de segurança e constituição da singularidade das crianças. Existe a preocupação em intercalar momentos de expansão e de recolhimento, de abertura e de contorno, de forma que garantam a harmonia do cotidiano, sem aprisionar profissionais e crianças numa rotina rígida. Assim, na estrutura da rotina vemos tempos mais amplos e menos fragmentados, poucas atividades dirigidas por dia, momentos de lanche mais ampliados garantindo o tempo de cada um para lanche. Não existem momentos como o do sono coletivo, que não levam em conta a individualidade. É possível sentir o ritmo do grupo, entender se está demandando sair da sala (quando se está previsto passar ainda um tempo neste ambiente) ou se já se esgotou o tempo ao ar livre e agora está precisando de um momento de contorno e recolhimento. Esse tipo de organização da rotina coloca na mão do professor a autonomia sobre a condução do seu trabalho. Pois é ele a melhor pessoa para saber do que as crianças estão necessitando e ouvir o que eles estão demandando. Portanto, falar de uma rotina flexível e humanizada, é falar de um processo de autonomia do professor e de escuta nas microrelações do cotidiano.

Uma prática humanizada assume as interações como ponto de partida. Tendo em vista que é na interação com o outro que os afetos e os conhecimentos se constroem, também é aí que se dão as aprendizagens para trabalhar com crianças e sobre relacionar-se produtiva e democraticamente. A interação qualificada entre os sujeitos de um grupo assegura a construção coletiva de sua proposta político-pedagógica. (TIRIBA et al, p. 286, 2013)

Em Reggio Emilia a pedagogia da escuta nada mais é do que a apropriação do professor desse lugar de autonomia, que é o lugar de pesquisador da própria prática. À partir do momento que ele está aberto para escutar as diferentes linguagens das crianças, ele entra num tempo do diálogo e de reflexão interna, consequentemente ele estará teorizando sobre sua prática e aberto à mudança, a

sair do lugar de conforto, a questionar o que acreditava conhecer (RINALDI, 2016).

Nessa perspectiva, a rotina se torna aquilo que ela deveria ser, uma aliada do professor, sobre cuja prática pedagógica está constantemente refletindo e teorizando. Esse processo de escuta - que a teorização demanda - só é possível diante de uma prática humanizada, em que as relações e os afetos são tomados como fatores centrais, portanto nunca estará submetida a uma rotina alienante e inflexível.

5. O LIVRE BRINCAR E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS AUTORAIS

Tendo na abordagem Pikler, um dos pilares da sua metodologia, a Casa da Mangueira tem no livre brincar uma de suas principais diretrizes pedagógicas. Para que o livre brincar aconteça é preciso que o adulto dê espaço para a criança experimentar, investigar, explorar. É preciso que se abandone antigos paradigmas de que ele quem deve conduzir a atividade, ser propositivo ou ter uma intencionalidade sobre a condução da situação pedagógica. Abandonar a ideia de que uma atividade ou brincadeira deve chegar a um objetivo pedagógico previsto. A brincadeira certamente chegará a objetivos pedagógicos, porém muitos deles não previstos e muito mais significativos do que poderíamos antever. Essa prática permite que a criança por si só crie possibilidades ilimitadas de experimentação e de forma autônoma experimenta, por ter realizado e conduzido a experiência, o sentimento de êxito e de competência (KÁLLÓ; BALOG, 2017).

Recentemente, ouvi uma colega, professora de educação infantil, dizer que a rotina na escola em que trabalha é altamente fragmentada, com atividades propostas e aulas extras a cada meia hora, sem brechas para mudanças e flexibilizações, ou para o imprevisto que é constantemente trazido pelas crianças. Em suas palavras, quando falta um professor de atividade extra, por exemplo, ela fica completamente perdida. Eu diria que sua prática foi forjada numa lógica de total falta de autonomia para a criação, para estabelecer conexão com as demandas das crianças, para atender uma determinada concepção de infância. Quando a perguntei quais os momentos que as crianças têm para brincar livremente neste contexto, ela respondeu que uma vez por semana, por meia hora, quando ocupam um determinado espaço da escola destinado a esse fim.

Entendemos que a rotina na educação infantil é o elemento que vai orientar a prática pedagógica e que nela estão refletidas as concepções de infância e educação (inserido aí o binômio: educação e cuidado) que a instituição está adotando. Ela quem vai dar o tom do cotidiano escolar e dar o contorno das relações e experiências que vão florescer no solo pedagógico. Assim, diante de uma rotina tão alienante e rígida, onde o brincar está negligenciado, fiquei indagando qual seria a concepção de infância adotada por essa escola. Onde entra

o conceito de autonomia docente? E qual a importância do brincar, esse estado natural da infância, numa proposta pedagógica que destina apenas meia hora por semana a esse fim?

Sabemos que na sociedade adultocêntrica em que vivemos, a ideia de brincar é tida como perda de tempo, como algo pejorativo até, e com esse relato constato o quanto o brincar e a escola são conceitos descolados. Brincar nesse espaço é a excessão, um prêmio, uma concessão. O mais assustador é que estamos falando de Educação Infantil, de crianças menores de 6 anos.

Mas será que o brincar é mesmo uma perda de tempo? Vygotski (1991) discorda e aponta o grande benefício do brincar, do 'faz de conta' para o desenvolvimento infantil. "É no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos" (VYGOTSKI, 1991, p. 64). O comportamento das crianças pequenas é fortemente relacionado a situações concretas do dia-a-dia e é durante a brincadeira que elas organizam os significados sociais e dão sentido ao que é vivido, internalizam regras sociais e aprendem a separar objeto e significado (OLIVEIRA, 2009). É brincando, portanto, que as crianças elaboram conceitos e hipóteses, criam soluções, aprendem a se relacionar com normas de convivência coletiva, criam empatia com o outro, enfrentam seus medos, criam vínculos, aprendem uns com os outros e transgridem.

É durante o brincar livre que acontece o que Corsaro chama de reprodução interpretativa. De acordo com a abordagem interpretativa⁶, a socialização de crianças é vista como um processo interpretativo porque não se limitam a reproduzir o que apreendem do mundo adulto nas brincadeiras, elas ressignificam essas experiências e influenciam a cultura adulta, além de promover a cultura de pares.

Extrapolando a perspectiva de Piaget a cerca da noção de estádios, a abordagem interpretativa considera a socialização como um processo produtivo-reprodutivo de processo crescente

⁶ "Nessa perspectiva as crianças começam a vida como seres sociais inseridos numa rede social já definida e, através do desenvolvimento da comunicação e da linguagem em interação com os outros, constroem seus mundos sociais". (CORSARO, 2002, p.224)

e de reorganização do conhecimento que muda com o desenvolvimento cognitivo e competências linguísticas das crianças e com mudanças em seus mundos sociais. Uma mudança importante nesses mundos é o movimento das crianças fora do seu seio familiar. Através da interação com os colegas, as crianças produzem uma série de cultura de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar do mundo adulto. (CORSARO, 2002, p. 225).

Essa apropriação criativa que as crianças fazem do mundo adulto durante o faz de conta precisa acontecer mediante o compartilhamento de alguns códigos sociais que vão dar um chão comum para que a brincadeira possa acontecer. Ou seja, as condições culturais e sociais, como classe, raça, gênero, idade, localidade, etc. influenciam as dinâmicas das brincadeiras e mais do que isso, as crianças influenciam umas as outras durante o faz de conta, produzindo uma cultura de pares que vai garantir que se apropriem de características e desenvolvam uma orientação para a vasta cultura adulta, influenciando-a (CORSARO, 2002).

Brougère (1998) também vai falar sobre a apropriação criativa pelas crianças por meio da atividade lúdica. Através da linguagem as crianças desenvolvem a brincadeira, agem sobre a cultura e reinterpretam-a. Para isso, é preciso que os atores envolvidos compartilhem do sentido/significado que regem o jogo e que estão presentes no seu contexto cultural, é a chamada cultura lúdica, um conjunto de regras que permite tornar o jogo possível (BROUGÈRE, 1998). Essa perspectiva parte da noção de que as crianças são produtoras de cultura, sujeitos ativos no processo de produção do seu conhecimento.

Assim, a criança não aprende só com o professor, mas na cultura de pares. As crianças, entre pares, organizam jogos para se desviar das regras, entendem e constroem seus próprios conceitos e leis de entendimento do que a vida é. A ideia de que o professor detém o saber, logo é preciso oferecer uma rotina às crianças na qual as atividades dirigidas são o centro da proposta pedagógica, em que seus corpos são aprisionados e domesticados, e os tempos e espaços para a interação espontânea, o inventar brincadeiras, a fantasia são reduzidos e negligenciados partem de uma concepção de infância e educação infantil que precisa ser superada. O que deve estar no centro da educação não é o professor, tampouco apenas as crianças, que precisam ser conduzidas, orientadas e amparadas, mas a relação educador e educando.

"Só é possível compreender o homem na relação com o outro, com o mundo, com seu contexto histórico" (PENA et al, 2014, p. 2). Aqui podemos retomar a ideia Eu-Tu e Eu-Isso, de Buber, em que criança e professor estão no centro do processo educacional, processo esse que se dá pela relação de confiança, que não acontece pela imposição de condutas, na transmissão unilateral de conhecimento, na falta do diálogo (PENA et al, 2014).

Assim, o livre brincar que adotamos na Casa da Mangueira, fala desse lugar do professor como autor dentro da sua rotina, que está a serviço da relação com a criança, que enxerga e escuta, que percebe a importância de uma brincadeira que precisa ser estendida, ao invés de cumprir horários rígidos. O educador está na posição de observador atento, que vai mediar as relações e conflitos quando necessário, mas dando espaço para que as crianças sejam as condutoras das interações. Não é papel do adulto ser animador das crianças, nem tampouco brincar junto. Ao adulto cabe o papel de preparar o espaço para que a criança se sinta instigada a explorar e subverter o sentido dos objetos e brinquedos, para que a brincadeira se desenvolva de maneira livre e independente.

No primeiro ano que atuei na escola, havia um quintal onde as crianças passavam maior parte do tempo. Era parte de nossa função diária, 15 min antes do início das atividades, preparar o quintal para que as crianças encontrassem, a cada dia, uma situação diferente para investigarem. Organizávamos os pneus de diferentes formas, um dia era um circuito, no outro estavam empilhados, no outro em círculos. Colocávamos os tapetes de ioga de forma a sugerir um encontro em roda. Fazíamos uma cabana num canto do quintal, no outro colocávamos as panelinhas organizadas sugerindo um jantar, tocos de madeira empilhados como castelos, enfim, usávamos da nossa criatividade e autoria para sugerir uma situação que instigasse a brincadeira das crianças, e era incrível ver como elas eram potentes em transformar aquelas sugestões, e na maioria das vezes, as brincadeiras iam para um sentido completamente inesperado do que havíamos imaginado quando preparávamos os espaços.

Os brinquedos também são objetos que não se apresentam prontos para a brincadeira, o uso de materiais inacabados, ao invés de brinquedos industrializados, é muito comum na escola. Entre os materiais que dispomos estão pneus, tocos de madeira, tecidos, cordas, caixas de papelão, embalagens. Para a

exploração motora temos túnel de madeira, pequenos tablados de madeira, almofadões, espaldar, ponte de madeira. Esses materiais instigam a criança a usá-los da maneira que quiserem e é muito comum vê-las transformando cones de linha de costura em uma floresta de animais, ou caixas de papelão em trem, navio ou foguete. Claro que existem também os brinquedos industrializados como bonecas, panelinhas, pás, carrinhos, animais de plástico, jogos de montar e encaixar, quebra-cabeças. Nosso papel é disponibilizar os materiais e apresentá-los de maneira esteticamente atraente, o resto as crianças se encarregam de transformar e fantasiar.

Na Casa da Mangueira, das 4 horas e 45 min que as crianças passam na escola, o tempo destinado ao livre brincar representa cerca de 50% do total. O restante é dividido entre os lanches (20%), 10% de atividade extra (artes, corpo, música, jardinagem, e culinária - uma a cada dia da semana) e 20% de roda / atividade dirigida. Neste tempo de brincadeira livre, algumas crianças se aproximam da educadora, solicitam que conte a história de algum livro, convoca para uma brincadeira, o que a educadora acolhe com afeto entendendo que há ali a necessidade dessa proximidade, dessa relação. O conceito de liberdade no livre brincar não significa deixar as crianças a própria sorte, muito menos ao abandono.

Pelo contrário, é muito importante que a criança se sinta segura no espaço, esteja numa relação de confiança com educadores e com outras crianças, caso contrário a liberdade dessa proposta pode gerar certa ansiedade ou tédio numa criança que ainda não consegue dispor de espontaneidade para brincar sozinha, para explorar o espaço ou para estabelecer laços com outras crianças. A educadora precisa estar atenta, estar presente para entender quando precisa intervir junto a alguma criança que precise desse acolhimento, de um estímulo para brincar, ou mesmo sentar e brincar junto com essa criança até que ela se sinta confiante a estabelecer as relações necessárias no espaço com outras crianças, ou mesmo se sinta segura para explorar sozinha o ambiente e brinquedos. Pude perceber que essa incapacidade de brincar sozinha, acontece muito no momento em que a criança ainda está passando por uma adaptação ou por alguma questão emocional fora da escola, uma criança normalmente terá os recursos naturais para estabelecer parcerias e brincar sem a intervenção do adulto.

A incapacidade de brincar de maneira independente reforça inevitavelmente o sentimento de dependência da criança em relação ao adulto. Da mesma maneira, a atividade independente permite experimentar a autonomia. Decide com o que quer brincar e depende dela mesma continuar experimentando ou abandonar a investigação para escolher outra coisa. (KÁLLÓ; BALOG, 2017, p.18)

Assim, o livre brincar é uma metodologia que não só respeita a essência da criança, que tem no brincar sua atividade primordial, como traz uma série de benefícios para o seu desenvolvimento seja pela aquisição de habilidades emocionais e apropriação de conceitos do mundo adulto, como também permite que se sintam potentes e autorais, crescendo confiantes em sua competência. Entendemos que preservar o espaço - tempo do livre brincar na escola, essa atividade tão desvalorizada neste contexto, é contribuir para a formação de sujeitos criativos, capazes de pensar por si só, capazes de criar soluções para seus problemas, e capazes de se relacionar, habilidades fundamentais para a constituição de sujeitos críticos e questionadores. A concepção de educação que prevê a transmissão técnica de conhecimentos, numa rotina alienante, sem qualquer autoria e autonomia por parte dos professores na conduta de sua prática, só contribui para a formação de uma massa de indivíduos pouco engajados na construção de sua própria autoria.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desse trabalho - e por conta dele - busquei estabelecer uma relação de diálogo entre minha prática e a teoria que a sustenta. Para isso precisei fazer um mergulho sobre os processos de formação e auto-formação que passei ao longo da minha vida até chegar ao magistério. Processos esses que passam por experiências sensíveis que me afetaram e forjaram minha subjetividade desde a infância. Caminhos de cura que alcancei por meio da teorização dessas experiências. De acordo com Morin (2002) são nossas experiências que nos constituem e dão corpo às ideias que nos animam, a nossos interesses, num movimento recursivo que vai da vida a pesquisa e a ela volta.

Enquanto mulher negra, entendi que esse caminho de auto-formação, de auto-busca, de cura, foi um processo de descolonização, um processo intelectual negro. Essa descolonização veio junto com o feminismo negro, que me permitiu o engajamento num processo crítico de teorização das opressões vividas e que me fortaleceu e capacitou meu olhar para conceber a educação como espaço de luta e de transformação social.

Minha atuação profissional, portanto, se constrói sobre a ideia de que todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem são “indivíduos-sujeitos”, seres únicos nas suas diversidades cultural, étnica e racial. Educadores e educandos, por meio de processos de auto-conhecimento, transformam-se, constroem sua identidade e aprendem sempre e juntos. Kramer (2013) ao refletir sobre as contribuições de Bakhtin sobre formação e responsabilidade apresenta que “todo processo de formação que assume responsabilidade pelo outro e se dá no diálogo precisa assegurar autoria e autonomia” (KRAMER, 2013, p. 311).

Quando falamos de autoria e autonomia, e aí entendemos esses dois conceitos na perspectiva tanto da docência quanto da discência, estamos falando num sentido de valorização da escola como espaço de criação, de respeitar a infância como um tempo da imaginação, do brincar e da estética, portanto é preciso abandonar o paradigma de que o educador está ali para transmitir conhecimento e disciplinar corpos e mentes. É preciso se abrir para a perspectiva de que criança e educador estão no centro do processo educacional, estão em relação, estão no encontro e na reciprocidade (PENA, 2014). Dois aspectos da

minha prática que identifiquei como muito potentes para a presença da autoria e autonomia são a rotina que adotamos na escola e o livre brincar.

A rotina numa instituição que tem uma concepção de infância autoral e autônoma precisa respeitar os ritmos e tempos individuais dos sujeitos. Como o professor será capaz de se atentar para as singularidades das crianças se está imerso em uma rotina alienante, fragmentada em que não tem o controle sobre os processos? Entendemos que a rotina precisa atuar para favorecer a autoria e autonomia tanto de educadores quanto de crianças. Portanto, falar de uma rotina flexível e humanizada, é falar de um processo de autonomia e autoria do professor e de escuta nas microrelações do cotidiano. Em Reggio Emilia a pedagogia da escuta (RINANDI, 2016) nada mais é do que a apropriação do professor desse lugar de autonomia, que é o lugar de pesquisador da própria prática. Esse processo de escuta - que a teorização demanda - só é possível diante de uma prática humanizada, em que as relações e os afetos são tomados como fatores centrais, portanto nunca estará submetida a uma rotina alienante e inflexível.

Já o livre brincar subverte uma concepção muito comum na educação de que o professor detém o saber, logo é preciso estar numa postura de constante proposição e intencionalidade sobre as atividades. Assim o livre brincar permite que a criança, por si só, crie possibilidades ilimitadas de experimentação e de forma autônoma experimenta, por ter realizado e conduzido a experiência, o sentimento de êxito e de competência (KÁLLÓ; BALOG, 2017). Entendemos que preservar o espaço - tempo do livre brincar na escola, essa atividade tão negligenciada na maioria das propostas curriculares, é contribuir para a formação de sujeitos criativos, capazes de pensar por si só, capazes de se relacionar e criar soluções para seus problemas, habilidades fundamentais para a constituição de sujeitos críticos e questionadores como acredito que a educação deve se prestar a formar.

Durante a escrita desse trabalho faço uso da narrativa para lançar luz sobre minha experiência nesses quase dois anos de atuação na Educação Infantil. Benjamin (2012) ao teorizar sobre o processo de narrativa lamenta que no mundo moderno essa capacidade de intercambiar experiências esteja se perdendo. Utilizo a narrativa como ferramenta para realizar a reflexão necessária sobre minha

prática pedagógica. Ao resgatar a narrativa neste trabalho pude acessar o que está dentro mim, o que me afeta e o que dá sentido às minhas experiências e práticas. Sentidos que muitas vezes encontrei no caminho, no ato de escrita e nas leituras e reflexões necessárias para compor essa narrativa. Durante todo o percurso o movimento de ida e retorno entre teoria e prática se fizeram constante. Além disso, a narrativa não contribui somente para o processo de reflexão, mas também para deixar registrado experiências do cotidiano, aquilo que muitas vezes não é visto como relevante a ser compartilhado, as pequenas angústias e conquistas que estão sujeitas a se perder.

Finalizo este trabalho com o sentimento de que como um artesão, pude costurar minha prática junto à teoria, usando a matéria prima mais essencial de que disponho, que é meu cotidiano, e o que me afeta nele. Acredito que essa experiência possibilitou criar as lentes necessárias para olhar criticamente o meu dia-a-dia, confrontado conceitos e atitudes, limitações e possibilidades, erros e acertos. Principalmente, me libertou das amarras de que preciso saber tudo, ter resposta para tudo, de que tenho que oferecer sempre algo. São as crianças que, na maioria das vezes, estão nos oferecendo, só precisamos saber escutar e estar atentos. Assim, eu e minhas crianças iremos continuar essa costura, que o resultado final não sabemos o que será porque o processo está vivo, está em constante feitura, se fazendo e refazendo nas miudezas do cotidiano.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBOSA, Maria Carmen S. *Por amor e por força. Rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC, 2010.
- BROUGÈRE, Gilles. "A criança e a cultura lúdica". In: *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v 24, n. 2, Julho 1998.
- CAMPOS, Maria Malta. "A mulher, a criança e seus direitos". In: *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.106, p.117-127, 1999.
- CORSARO, Willian. "A reprodução interpretativa no brincar ao faz-de-conta das crianças". In: *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 17, p. 113-134, 2002.
- DIDONET, Vital. "Importância da Educação Infantil". In: *Simpósio Educação Infantil: construindo o presente - Anais*. Unesco, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GOMES, Nilma Lino. "Educação e Identidade Negra". In: *Aletria – revista de estudos da literatura. Alteridades em questão*. Belo Horizonte, POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, v.6, n.9, dez/2002, p 38-47.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KÁLLÓ, E; BALOG, B. *As origens do livre brincar*. São Paulo: Omnisciência, 2017.
- KRAMER, S. *Crianças e adultos em diferentes contextos: a infância, a cultura contemporânea e a educação*. Projeto de Pesquisa para o CNPq. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC – Rio. 2004
- _____. "Formação e Responsabilidade". In: KRAMER, S. (Org.); NUNES, M. F. (Org.); CARVALHO, C. M. (Org.). *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013.
- KUHLMANN, Jr Moysés. *Pedagogia e rotinas no “Jardim de Infância”*. In *Infância e Educação Infantil*, Editora Mediação, 1998.
- LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

LEITE FILHO, Aristeo. "Proposições para uma educação infantil cidadã". In: GARCIA, R.L. e LEITE FILHO, A. *Em defesa da educação infantil*. Rio de Janeiro: FP&A, 2001.

_____. "Educação Infantil: uma história a ser urdida". In: Educadoras de Educadoras: trajetória e ideias de Heloisa Marinho. Rio de Janeiro. PUC-Rio, 1997. Dissertação de Mestrado. p 20-30.

MORIN, E. *O Método I - A natureza da natureza*. Portugal, Publicações Europa-América, Ltda., 2002.

MOTTA, Flávia Miller Naethe. *As crianças e o exercício de práticas de autoridade*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NABINGER, Sylvia. "Cuidar dos cuidadores e respeitar o ritmo de desenvolvimento infantil: a contribuição de Emmi Pikler", p. 118-125. In: CAMARA DOS DEPUTADOS. *Primeira infância: avanços do marco legal da primeira infância*. Brasília: Centro de Estudos e Debates Estratégicos, 2016. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Ana_Haddad2/publication/312190891_O_que_grandes_cidade_e_politicas_intersetoriais_podem_fazer_pela_primeira_infancia_-_Sao_Paulo_Carinhosa/links/58752b5a08aebf17d3b3f499/O-que-grandes-cidade-e-politicas-intersetoriais-podem-fazer-pela-primeira-infancia-Sao-Paulo-Carinhosa.pdf#page=120>. Acesso em 05 de junho de 2018.

OLIVEIRA, Marta Khol. *Vygostky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009.

PENA, A. CASTRO, L e SOUZA, M. "Quem falar vai sentar no chão frio!" - coação, comunhão, liberdade e formação na educação infantil: uma análise a partir da filosofia de Martin Buber. ENDIPE, 2014

PRETRAGLIA, Izabel. *Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis: Vozes, 2011.

RINALDI, Carlina. "A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia". In: EDWARDS, Carolin; GANDINI; Lella; FORMAN, George (orgs). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016, p. 235-248.

TIRIBA, Léa; BARBOSA, Silvia Néli; SANTOS, Núbia. "O cotidiano na educação infantil: buscando interações de qualidade". In: KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda; CARVALHO, Maria Cristina (Orgs.). *Educação infantil: formação e responsabilidade*. São Paulo: Papirus, 2013.

VYGOTSKI, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALSH, Catherine. Lo Pedagógico y lo decolonial: Entregando caminos. In WALSH, Catherine (Ed.). *Pedagogias Decoloniales: Práticas Insurgentes de*

resistir, (re)existir e (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. Disponível em:

<http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf> . Acesso em 30 de junho de 2018.

Site Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro - www.desensoria.rj.def.br

Site G1 - <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/deficit-de-vagas-em-creches-publicas-no-municipio-do-rio-chega-a-25-mil.ghtml>.