

1. Construção de uma pesquisa em uma creche comunitária

Ao propor um olhar e uma fundamentação sociológica para o entendimento da infância, reafirmo o campo⁶ da Educação como o contexto de análise e reflexão da infância experimentada em uma instituição de Educação Infantil, expressa em suas relações com as professoras e suas famílias, em um projeto cultural, social e político de formação humana e escolarização. A educação de crianças de 0 a 6 anos, as relações institucionais e as relações das crianças com os adultos co-participantes nesse contexto constituem o foco central desta pesquisa, tendo o corpo – a educação do corpo e a corporeidade de crianças e professoras – como ponto de entrada para a análise.

O contexto social e cultural da pesquisa é a prática pedagógica realizada em instituições de Educação Infantil em Belo Horizonte.⁷ Traz consigo complexas marcas decorrentes de uma história de opções políticas que se refletem, hoje, na dificuldade para a implantação de instituições de Educação Infantil na rede pública de ensino, como de resto vem acontecendo em outras capitais e municípios. Entretanto, cabe ressaltar o processo desencadeado desde 1997, envolvendo diferentes atores sociais na elaboração de uma política de Educação Infantil, recuperando as histórias das instituições, constituindo grupos de trabalho e formas para o acompanhamento e a sistematização do trabalho das professoras.

O momento da Educação Infantil no município apresenta um cenário interessante para o diálogo com as professoras, as crianças e o Poder Público. De um lado, emergem concepções que expressam uma história densa, que reflete tanto um amadurecimento político da sociedade civil quanto uma longa relação de tutela com o Estado. De outro, há a constituição de uma relação política que vem colocando em cena várias instâncias e atores que tecem a história da Educação Infantil: o Centro de

⁶ Utilizo a noção de *campo* proposta por Bourdieu (1989, p. 69), na qual ele propõe descrever e definir a forma específica de que se revestem os mecanismos e os conceitos mais gerais (capital, investimento, ganho), para explicar a gênese social dos atos dos atores, das crenças que os sustentam, do jogo de linguagem que aí se joga e das coisas materiais e simbólicas em jogo geradas no campo.

⁷ Existem pré-escolas que fazem parte da rede pública de Belo Horizonte. Todavia, as instituições comunitárias, filantrópicas e familiares constituem a quase totalidade do atendimento à criança de 0 a 6 anos, sendo por isso representativas da política e da história da Educação Infantil neste município. São atualmente 170 instituições conveniadas e 13 instituições públicas. No final de 2003, deu-se início à construção de mais 9 creches públicas, uma em cada regional.

Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE) e o Grupo de Trabalho de Educação Infantil, os Centros de Educação Infantil (CEI's), as creches comunitárias, as escolas municipais, o Movimento de Luta Pró-Creche (MLPC), a Associação Municipal de Assistência Social (AMAS), os Fóruns de Educação Infantil e outras secretarias municipais como a Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS), até início do ano de 2002 denominada de Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, a Secretaria Municipal de Cultura (SMC) e a Secretaria Municipal de Abastecimento (SMAB).

Quanto às concepções de infância e Educação Infantil, alguns princípios marcam o momento atual e anunciam outros olhares. Sobressai uma compreensão das instituições de Educação Infantil como espaço coletivo de educação e lugar de direito das crianças e de suas famílias. Fruto desse processo, também, cada uma das instituições de Educação Infantil conveniada à Prefeitura de Belo Horizonte elaborou um projeto político-pedagógico (PPP), apontando objetivos, processos de organização e formas de estruturação, explicitando discursos sobre as crianças, os professores e a organização do trabalho pedagógico.

Produções acadêmicas, materiais elaborados pela Prefeitura de Belo Horizonte, ao lado do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, constituem fontes para a compreensão de concepções de infância e de Educação Infantil que circulam nas instituições e se expressam na organização do trabalho, nos conteúdos, nas propostas de formação e na ação pedagógica. Apresento como problemática central a compreensão dos significados e concepções que as brincadeiras, a educação física e a organização dos tempos e dos espaços – entre práticas e discursos que envolvem o corpo dos sujeitos – assumem na escolarização de crianças de 0 a 6 anos: como são incorporadas e interpretadas no cotidiano da escola e da Educação Infantil.

Ao construir uma aproximação das crianças e das professoras, algumas reflexões foram necessárias: as memórias das professoras, suas histórias e infâncias; o olhar sobre as crianças e a educação; os discursos e teorias pedagógicas que dão sentido ao trabalho proposto; os conteúdos de ensino; a organização do trabalho escolar e os espaços e sutilezas da creche (pátio, corredores, salas de aula,

brinquedoteca, brinquedos, materiais pedagógicos, barulhos e silêncios, o controle do e sobre o corpo, as burlas, as teimosias, as resistências, os afetos, os cuidados, os choros, os gritos, as gargalhadas e, principalmente, as relações entre as crianças e os adultos).

1.1 Sujeitos e relações de pesquisa

1.1.1 Uma aproximação do Poder Público

Na capital mineira, ao me aproximar do Poder Público, suas ações, concepções e políticas para a Educação Infantil, toco em uma história que expressa tanto marcas de tutela, dependência e exclusão na qual populações pobres viram-se submetidas e incorporaram como identidade e visibilidade quanto supõe a sensibilidade a uma história recente de conquista de direitos, reflexo de lutas, avanços e, também, retrocessos nos processos de organização da sociedade brasileira, bem como em Belo Horizonte. A trajetória de conquista da Educação Infantil, como assinala Veiga (2001, p. 27),

trata-se de um movimento rico e complexo, marcado pela confluência de interesses de diversos grupos (mulheres, políticos, católicos) e instituições (governamentais e não-governamentais) [...] Os principais atores desta história são pessoas comuns, representadas por grupo de mulheres, na sua maioria mães e trabalhadoras – pessoas em movimento, que, em seu cotidiano, reagem à precariedade de suas condições de vida, atribuindo novos significados às suas experiência.

Em Belo Horizonte, as primeiras creches são de origem filantrópica, tendo iniciado sua expansão nas décadas de 1950 e 1960. A emergência de instituições de Educação Infantil, pré-escolas e creches comunitárias é recente, datando do final da década de 1970. Traziam como discurso hegemônico a necessidade das mães de terem onde deixar seus filhos com segurança para que pudessem sair para o trabalho. Nesse contexto, como descreve Silva (2002, p. 6), surgem as primeiras iniciativas comunitárias de criação de creches, organizadas nas periferias da cidade, por grupos de mulheres vinculadas a associações de bairro e às comunidades de base. Essas creches contavam com recursos da própria comunidade e do Poder Público federal, que nesse período iniciava uma política de conveniamento, com a implantação do

Projeto Casulo. Apenas no final da década de 1980 e início da de 1990 novos discursos entraram em cena, tanto na legislação quanto no processo de organização popular e no movimento de mães e educadoras, que buscavam fortalecer as experiências comunitárias já existentes para a educação das crianças de 0 a 6.

A interlocução entre o Poder Público e os setores da sociedade civil também ganhou impulso no início da década de 1990, após a divulgação do *Estatuto da Criança e do Adolescente*, da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte e da instalação do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, e cresceu a demanda pela melhoria das condições de atendimento às crianças pequenas.

A criança passa a ser considerada um sujeito de direitos, com necessidades sociais, afetivas, pedagógicas específicas, necessitando ser acolhida pela sociedade em espaços que possibilitem o seu desenvolvimento pleno, estimulem seu interesse pelo mundo que a rodeia e promovam a ampliação de suas vivências num processo construtivo de formação da sua identidade. (DALBEN, 2002, p. 31)

Esse momento político coincidiu com o processo de eleições para a prefeitura do município em 1992, quando as proposições da Frente BH-Popular (coligação entre o Partido dos Trabalhadores e outros partidos de concepção progressista) traziam como proposta a ampliação dos canais de diálogo com os setores organizados da população, em um contexto de reivindicação e conquista de direitos. Ressalto a emergência, de um novo discurso do Poder Público para a garantia de oferta da Educação Infantil no município, que passa a referir a educação de crianças de 0 a 6 anos como um direito não mais vinculado aos direitos das mulheres, mães trabalhadoras.

No contexto das políticas nacionais para a infância, pela primeira vez uma Constituição Federal (1988) fez referência a direitos específicos das crianças, definindo a Educação Infantil como responsabilidade do Estado, ainda que o princípio da descentralização político-administrativa, naquele momento, trouxesse distorções. Ao ficar a cargo dos municípios, a descentralização da educação esbarrou nas desigualdades espalhadas pelo território brasileiro, sem que houvesse uma previsão explícita de recursos para a garantia de ações e políticas para a infância. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), também, não estabeleceu prioridade orçamentária para a

expansão ou manutenção do atendimento à Educação Infantil. Belo Horizonte optou pela constituição de um sistema municipal de ensino próprio, mas apenas em 1998 foi criado o Conselho Municipal de Educação.⁸

Nesse contexto, procurei aproximar-me do Poder Público. A partir de 2000 ampliei o diálogo com o Grupo de Educação Infantil do Centro de Aperfeiçoamento do Profissional da Educação (CAPE) e com a Coordenação de Política Pedagógica (CPP) da Secretaria de Educação. Diferente da política nacional de construção de parâmetros e referências nacionais para a formação de professores e para a organização do trabalho pedagógico nas escolas, em Belo Horizonte foi proposta a elaboração de uma metodologia de construção coletiva de projetos político-pedagógicos. De 1997 a 2000, foram realizados seminários, intitulados “Infância na Ciranda da Educação”, que desencadearam processos de produção e divulgação de conhecimentos, de efetivação de grupos regionais de discussão, de registro da história das instituições e do atendimento à criança pequena: histórias, trajetos, concepções e conquistas partilhada pelos diferentes sujeitos que participaram desse momento de discussão política e pedagógica da Educação Infantil.

Nesse momento político da Educação Infantil no município, busquei compreender avanços e conquistas, bem como atropelos e equívocos. Como superar uma longa história de posturas clientelistas do próprio Poder Público? Esse processo foi compreendido, registrado e apropriado como metodologia e diálogo com professoras, crianças e comunidades? Procurei o entendimento de uma política para a infância, suas concepções e a participação das professoras na produção desse momento histórico. Optei por conhecer a Educação Infantil realizada pelas creches, seus discursos e as relações partilhadas entre crianças, professoras e comunidades envolvidas.

⁸ Sua primeira atribuição foi a regulamentação da Educação Infantil, que só se efetivou em 2000 (Resolução CME/BH, n. 01/2000).

1.1.2 A escolha de uma creche para a construção e experiência de pesquisa

Definir o campo da pesquisa – no caso, apenas uma creche, para a qual remeteria toda atenção e buscaria compreender a infância que emergia nos discursos, nas práticas e nas relações pedagógicas, nas concepções e na política para a Educação Infantil – não foi uma escolha aleatória. Significou a própria instauração da pesquisa e impôs uma definição de princípios teóricos. Não havia neutralidade, mas intencionalidade. Partia para o campo impregnado de um olhar. Mas também era necessário incluir outros atores, seus olhares e expectativas.

Entendia que no discurso das professoras existia a possibilidade de elaborar um certo grau de generalizações. Pesquisaria, no cotidiano de uma creche, as condições sociais relacionadas ao contexto político e social do município em questão e os seus vínculos com o projeto cultural contemporâneo. Ao elaborar critérios para a definição da instituição e do contexto a partir de alguns pressupostos, não desejava um tipo de disposição crítica que pressupõe a negatividade dos contextos e dos sujeitos pesquisados. Atentei-me para as vozes das crianças e das professoras, por mais contraditórias e ambíguas que fossem, sem perder de vista a reflexividade que exige um processo de pesquisa e análise.

Por isso, a escolha da instituição pesquisada não foi uma decisão solitária. No contexto da Secretaria de Educação, iniciei meu diálogo com o Grupo de Trabalho de Educação Infantil do CAPE e propus construirmos juntos a definição da creche que constituiu o campo de pesquisa e representaria o contexto pedagógico da Educação Infantil no município. Defini o local, que entendia fundamental para desenvolver esta pesquisa. Durante o Mestrado, havia me aproximado do contexto da região Leste de Belo Horizonte. Queria, naquele momento, compreender uma infância que se expressava em regiões empobrecidas das cidade. A região do Alto Vera Cruz e Taquaril era representativa do contexto social a que me propunha conhecer.⁹ Nesta pesquisa, além de ampliar o diálogo com a cidade, procurei estabelecer uma relação com um contexto que tivesse um enraizamento histórico com as próprias questões da

⁹ DEBORTOLI, 1995.

Educação Infantil. A região do Barreiro expressa a própria gênese da industrialização da capital mineira. Cresceu como domicílio dos trabalhadores e das trabalhadoras das indústrias que foram implantadas naquela região e foi palco de lutas e movimentos de organização popular.

Fui, então – apresentado e respaldado pelo Grupo de Trabalho de Educação Infantil (GTEI) –, ao encontro do Centro de Educação Infantil da Regional Barreiro (CEI – Barreiro). À luz de novos critérios, propus que o próprio CEI indicasse a creche onde a pesquisa seria realizada. Era importante que a creche pesquisada fosse percebida como uma instituição de Educação Infantil que realiza um trabalho representativo e coerente com o processo de formação e orientação, desde 1997, partilhado. Nesse contexto, busquei conhecer as crianças e suas infâncias na creche, suas relações com as professoras e a visibilidade que emergia do discurso das professoras.

1.1.3 A aproximação da creche: familiaridade e estranhamentos

Não foi fácil chegar ao campo de pesquisa pela primeira vez, mesmo que o espaço e o tempo de creches comunitárias não fossem uma novidade para mim. Todos eram novos sujeitos, com belezas e estranhamentos: coordenadoras, professoras, crianças e funcionárias. O contrário, de alguma forma, não parecia recíproco. Já havia uma expectativa, pois diferentes representações haviam sido construídas e circulavam de forma antecipada.

Desde o primeiro contato, pude perceber relativo acolhimento. Sentia que esperavam que minha presença potencializasse coisas novas que pudessem, de alguma maneira, contribuir para o fortalecimento do trabalho desenvolvido na creche pelas professoras. Mas também emergia um certo incômodo, uma agitação diferente. Que coisas poderiam ali ser desveladas? Qual a opinião sobre o trabalho ali desenvolvido? Será que pode contribuir de alguma forma ou será que vem aqui só para falar mal do trabalho e das professoras?

Percebia que não devia menosprezar a astúcia das pessoas, suas desconfianças e leituras. Não há relação de confiança construída *a priori* apenas pelas informações

que se têm uns dos outros, muito menos em uma relação de pesquisa. Como pesquisador, também estava ansioso. Queria conhecer o campo da pesquisa, encontrar crianças e professoras, construir uma aproximação rica do ponto de vista da metodologia da pesquisa. Como as professoras me receberiam? Como explicar minha permanência naquele lugar, combinar a maneira como iria acompanhar as aulas, tomar notas e observar o que acontecia, compreender as relações, agora, com esse novo ingrediente: minha presença?

No meu primeiro dia na creche, não me encontrei com as professoras. Cheguei com a representante do CEI – Barreiro, responsável pelo acompanhamento pedagógico daquela creche e fui diretamente para a sala da coordenação, que fica logo na entrada. A primeira impressão da creche foi agradável. Parecia uma construção feita para ser uma creche, o que não acontece com grande parte das instituições comunitárias. Na maioria das vezes, são construções precárias, com áreas externas restritas a pequenos corredores ou residências adaptadas para o atendimento das crianças. Desde a entrada, ia percebendo a presença de signos da infância nas paredes e portas das salas. Além de desenhos e personagens de revista em quadrinhos (que dão nomes às turmas da creche), o chão todo colorido, trabalhos das crianças pregados nas paredes pareciam anunciar uma concepção de criança e infância que circulava naquele espaço. Expectativas também vão emergindo no imaginário do pesquisador.

O primeiro contato foi com as coordenadoras Valéria e Gilce.¹⁰ Fiquei incomodado. As professoras me viam e sabiam o que eu estava fazendo ali, que estava falando coisas que diziam respeito a elas. Percebi também por parte delas um misto de incômodo e curiosidade. As crianças faziam seus barulhos costumeiros. Valéria achou melhor fechar a porta para que pudéssemos conversar. Novo incômodo: não queria, logo no meu primeiro encontro de pesquisa, uma conversa a portas fechadas. Aos poucos, percebia que algumas estruturas faziam parte do cotidiano e da história das relações ali estabelecidas, as quais precisavam ser respeitadas. Não era o meu ritmo que estava em jogo, mas o da instituição. Era

¹⁰ Todos os nomes que são ressaltados na tese são fictícios. Busquei, também, preservar ao máximo os sujeitos envolvidos na pesquisa.

necessário que minha entrada na instituição fosse autorizada. Tomei aquilo como uma possibilidade de expressão de cuidado com a instituição.

Desde o início, procurei apresentar a pesquisa com cautela para não potencializar expectativas demasiadas. Não é fácil construir uma relação de pesquisa em uma escola pequena, onde as pessoas se vêem e se esbarram repetidas vezes, e a presença do pesquisador fica evidente. As crianças queriam me conhecer, me tocar e me abraçar. Também não é fácil equilibrar, de forma objetiva, o desejo de aproximação e envolvimento com o necessário distanciamento. A pesquisa na creche tem uma peculiaridade. Sentia como se estivesse dentro da casa de alguém, tocando na intimidade dos quartos, das salas, dos banheiros, da cozinha, de seus diferentes espaços. Dessa perspectiva, a creche parecia menos um espaço público e mais um espaço íntimo; parecia mais uma casa do que uma escola. Procurei não precipitar análises e julgamentos. Estava construindo a entrada no campo de pesquisa, dosando aproximação e distanciamento, estranhamento e familiaridade. Desde o primeiro momento, acurei meu olhar para ver, escutar e sentir o que aquela creche tinha de interessante, de riqueza de relações, por mais contraditórias que fossem.

Só depois conheceria as professoras. Na metodologia de pesquisa havia proposto trabalhar com três professoras, dando maior profundidade à observação e ao diálogo com as professoras e com as crianças. Mas o número de professoras da creche não era demasiado. Cinco professoras e duas “ajudantes” compunham o grupo de trabalho, além das duas coordenadoras (administrativa e pedagógica), uma servente e uma cozinheira. Conversei primeiro com as professoras Rosa e Cíntia, do maternal I; Andréa, do Maternal II; e Rose, do 2º período. Ficou faltando a professora Fátima, que é funcionária do SESI e, no período da pesquisa, trabalhava na creche apenas na parte da manhã. Como nesse dia fui na parte da tarde, não pude conversar com ela. Marquei para o dia seguinte. Janete e Elaine, que trabalham como ajudantes de turma, não foram apresentadas como professoras da creche.

As professoras estavam ansiosas para ouvir sobre a pesquisa, mas era como se eu estivesse ali para tirar outras dúvidas relativas ao trabalho em sala de aula. A todo momento, pediam opiniões e conselhos sobre o trabalho que realizam. Era uma oportunidade de estar conversando com um professor da universidade. Os diferentes

lugares sociais, na relação de pesquisa, não são neutros, não se quebraram e atravessaram todo o percurso da pesquisa. No outro dia, pude encontrar-me com a professora Fátima. Sua postura foi diferente da postura das outras professoras, querendo saber detalhes da pesquisa e de como seria realizada. No início, expressou maior desconfiança, mas logo fez questão de se disponibilizar para o diálogo.

O primeiro encontro com as crianças foi em suas próprias salas. Estavam sentadas à mesa, esperando pelo lanche. Embora eu tenha ficado incomodado, era fundamental que as relações se expressassem o mais próximo do que é experimentado na minha ausência, que se supõe não ser a mesma coisa quando na presença do pesquisador. Mas era inevitável fazer julgamentos: logo cedo, e as crianças em sala, não fazendo qualquer tipo de atividade, imóveis, esperando pelo café da manhã? Para um pesquisador ávido para encontrar signos de uma educação corporal, fui logo, e “instintivamente”, fazendo meus primeiros juízos de valor. Procurei, mais uma vez, ser cauteloso: registrei tudo o que acontecia no tempo de minha permanência, mas com cuidado para não precipitar em um enquadramento “pré-conceituoso”, estabelecendo uma forma/fôrma prevista para classificar relações, organizações, tempos e espaços.

Quis apresentar a pesquisa para as crianças. Busquei uma maneira de dialogar com elas. Avaliei que não haveria problema para a pesquisa se eu as convidasse para sair da mesa e sentar no chão. Propus uma brincadeira. Procurei não cometer excessos, não marcando uma atitude muito diferenciada em relação às professoras. Apenas procurei uma aproximação que pudesse estabelecer canais de diálogo e expressão. A partir daquele momento, passei a estar na creche três vezes por semana, em horários variados, tanto pela manhã quanto à tarde, em um período que se estenderia do início do mês de junho até meados do mês de dezembro de 2002.

1.1.4 Uma descrição da creche a partir do olhar dos próprios atores

Tomando como ponto de partida o texto do projeto político-pedagógico elaborado pela creche comunitária e apresentado à Secretaria de Educação em Dezembro de 2001 – mesmo sendo necessária a reflexão sobre o processo de

construção e a participação efetiva dos diferentes sujeitos que partilham do dia-a-dia da instituição, coordenadora, professoras, famílias e as próprias crianças –, procuro fazer uma breve contextualização discursiva sobre a instituição e seus atores.

Como ressaltado no texto, a creche está situada em um bairro popular, na região do Barreiro, constituído no início da década de 1980 a partir de casas doadas à população pelo prefeito da época, como também de algumas invasões. Os moradores são descritos, em sua maioria, como pessoas oriundas do interior do Estado e de outras vilas e bairros pobres da capital. Constituem famílias que não obedecem a uma organização mononuclear, na qual em alguns casos o pai é o único responsável; em outros, a mãe; e em outros, os avós. Daqueles que possuem seus empregos, os homens sobrevivem de pequenos serviços temporários e biscates, sem vínculo empregatício. As ocupações/profissões mais referidas são as de pedreiro, pintor e motorista. Entre as mulheres, predomina os serviços de faxina e empregadas domésticas. O tempo de lazer dos adultos, segundo o que está escrito, se resume a “beber no bar da esquina e conversar com os vizinhos”.

As crianças, de acordo com o que é descrito pelas coordenadoras e professoras da creche, pouco ou nunca saem dos limites do bairro, o que resultaria, no olhar delas, em uma condição de vida pobre, em sua dimensão material e nas suas experiências de forma geral, tendo o tempo ocupado por brincadeiras como papagaio/pipa e carrinhos de madeira construídos pela própria família. Tomando como perspectiva a relação infância e classe social, as crianças são descritas como oriundas de classe social de baixa renda, portanto (grifo meu) “com carências afetivas, alimentares, cognitivas, culturais, emocionais e de lazer”.¹¹ De forma contraditória, as crianças também são caracterizadas como participativas, espertas, com bom desenvolvimento motor, interagindo com facilidade dentro da creche. Ressaltam a agressividade e a falta de limites como características principais das crianças, relacionando-as à idéia de “família desestruturada”. As crianças são afirmadas como “portadoras de conhecimentos de sua realidade, portadoras de culturas específicas, com aspectos como religião, linguagem e contexto, e apresentadas como sendo capazes de pensar,

¹¹ Projeto político-pedagógico da creche pesquisada (2000). O grifo se justifica pela intenção de assinalar ambigüidades que emergem no discurso do texto escrito e apresentado pela creche.

resolver pequenos problemas (grifo meu) cotidianos, construir hipóteses e interagir com outros colegas e adultos”.

A idéia de educação das crianças funde-se à concepção de desenvolvimento como evolução, sobressaindo uma percepção das habilidades das crianças descritas em uma concepção psicomotora: andar, falar, pegar, lançar objetos, utilizar partes do corpo, andar de bicicleta, brincar no parquinho e jogar bola. Também aparece um tipo de discurso construtivista, fundado na interação com os objetos de conhecimento e nas solicitações do meio social. A finalidade da creche ressaltada é a de atender crianças em “regime de semi-internato”, por meio de abrigo, alimentação, educação, saúde e desenvolvimento de hábitos de higiene. “A instituição é definida como um ‘equipamento social’ de fins educacionais, destinado a atender crianças de 0 a 6 anos, com responsabilidade de cuidar e educar, assegurando direitos garantidos em lei”. Segundo a concepção explícita no projeto, a creche “tem como objetivo ser uma continuidade do lar da criança sem, contudo, substituir o papel da família”.

No discurso expresso no projeto pedagógico, as crianças são afirmadas como centro do processo de aprendizagem. A aprendizagem, neste caso, torna-se sinônimo de uma idéia de formação integral que recupera uma noção de que a educação da criança deve se dar em diferentes dimensões, ressaltando-se os aspectos cognitivo, motor e social/afetivo. Como instituição específica para a infância, o projeto assinala a importância da creche como tempo e espaço do “lúdico”, enfatizado como a característica principal das crianças. Também traz um entendimento de que as crianças não devem ser consideradas apenas objeto de assistência, requerendo profissionais dedicados e estimulados em sua formação e qualificação. O contato com as famílias e a comunidade é destacado no sentido da colaboração com o trabalho.

1.1.5 Uma relação entre diferentes sujeitos: professoras, coordenadoras e crianças

No período da pesquisa, nessa creche, eram atendidas entre 70 e 80 crianças de 2 a 5 anos. O trabalho pedagógico em 2002 foi estruturado em quatro turmas, divididas pela idade das crianças: Maternal I (2 a 3 anos), Maternal II (3 a 4 anos),

Primeiro Período (4 a 5 anos) e Segundo Período (5 a 6 anos).¹² Em 2003, foi aberta uma nova turma de Primeiro Período com, aproximadamente, 25 crianças. A maior parte das crianças permanece na creche em período integral. Chegam por volta de 7h30 da manhã, e são buscadas por familiares ou outros responsáveis em torno das 16h às 17h.

A creche não fecha em julho, mês previsto para as férias escolares. Nesse período, as crianças continuam sendo atendidas pela creche, mas as professoras fazem um “rodízio de férias”. As turmas são rearranjadas, não mais mantendo como único critério a diferença de idade. As atividades também mudam seu sentido: as crianças permanecem mais tempo fora de sala e a “programação” torna-se mais “recreativa”. As professoras que permanecem na creche se dividem entre as salas de aula, a cozinha e, até mesmo, a faxina da creche.

Na composição do quadro de funcionários, as professoras são contratadas tendo por referência uma entrevista realizada pelas coordenadoras. Com exceção da coordenadora pedagógica Valéria e da professora Fátima, ambas vindas para a creche por intermédio do Serviço Social da Indústria (SESI) e detendo formação em Pedagogia, as demais não possuem formação em curso de nível superior. Duas professoras organizam o trabalho do maternal I, chamado “Maternalzinho”. O Segundo Período, além da professora, possui uma ajudante, que faz um papel auxiliar nas atividades com as crianças. Nas outras turmas, o trabalho é desenvolvido por apenas uma professora.

No caso do Maternalzinho, embora sejam duas professoras, Rosa toma a frente do trabalho na maior parte do tempo, enquanto Cíntia ocupa papel secundário, como se houvesse duas funções distintas, uma relacionada ao cuidado com as crianças e a outra ao trabalho pedagógico. Mas isso não é tão evidente e demarcado, tanto que, no início de agosto, logo que as professoras voltaram de suas férias e o

¹² Ressalto as representações de infância que ganham visibilidade nas nomenclaturas das turmas. Para as crianças entre 2 e 4 anos, o termo *maternal* revela uma imagem familiar de substituição do lugar da mãe e traduz uma idéia de amor e cuidado para a relação com as crianças. Esta visão, relacionada às crianças pobres, aproxima-se de uma história de benevolência religiosa, que marca a visibilidade das creches, onde a representação de mãe também remete nosso olhar para a mãe do menino Jesus. Para as crianças entre 4 e 5 anos, os *períodos* remetem a uma concepção de etapas percorridas, expressando uma concepção de desenvolvimento e uma expectativa escolarizada que remete a um processo de superação de fases.

número de crianças atendidas diminuiu, a Secretaria de Educação não autorizou que as duas professoras permanecessem na turma. Cíntia continuou desenvolvendo o trabalho. Mesmo de forma contraditória, a coordenação da creche operou com um critério interessante do ponto de vista do respeito à trajetória das professoras. Optou pela professora que trabalha há mais tempo na creche, decisão que provocou um mal-estar muito grande. A professora Rosa ocupou lugar eventual (se alguma professora regente não pudesse estar presente, ela assumiria o trabalho), o que trouxe um sentimento de desqualificação de sua presença e de sua identidade de professora. Essa situação não durou, e a própria creche resolveu bancar, pelo menos até o final daquele ano, a presença das duas professoras em sala de aula.¹³

Quanto ao Segundo Período, turma em que a professora Rose é a regente, a presença da “ajudante” é mais definida. O trabalho de Janete consiste em acompanhar as crianças nos diferentes espaços e tempos da creche e em ajudar a professora na confecção dos materiais a serem utilizados em sala de aula. As outras duas turmas são o Maternal II, da professora Andréa, e o Primeiro Período, da professora Fátima. Anualmente, o SESI “empresta” uma professora como forma de contribuição e parceria, além de oferecer vagas para alguns cursos ministrados e orientações esporádicas ao trabalho da Coordenação Pedagógica, o que abre brechas para interferências assistemáticas, embora freqüentes, e dissonantes com as concepções de Educação Infantil que vêm sendo construídas no município.

A professora Rosa tem 26 anos. Trabalha há cinco anos na área da Educação e há oito meses na creche. Sua formação é de ensino médio. Antes mesmo de concluir o magistério já trabalhava na Pastoral da Criança de uma cidade do norte de Minas, onde morava até vir para Belo Horizonte. Em sua trajetória de vida, trabalhou em casa de família, supermercado, como babá e em uma sorveteria no bar de sua mãe. Como ela mesma diz, já fez de tudo um pouco. Seu maior desejo é fazer faculdade, poder ensinar e contribuir mais com a creche.

¹³ Ênfase a ambigüidade de uma decisão que exige atenção ao sentido da presença da professora como profissional da educação na organização do trabalho com crianças de dois anos em uma instituição que assume um discurso pedagógico, mas ainda não vislumbra com clareza essa nova concepção.

A professora Cíntia tem 37 anos e é a professora com maior tempo na história dessa creche, na qual está desde seu início, quando ainda funcionava em outro endereço e de forma bastante precária. Estudou até a 4ª série. Está cursando a Formação de Educadores Infantis, modalidade Ensino Fundamental. Logo que chegou do interior, foi trabalhar na creche, porque soube que estavam precisando de alguém como voluntária para trabalhar com o berçário, ajudar na cozinha e dar banho nas crianças. Chegou grávida a Belo Horizonte. A creche era um lugar onde poderia deixar seu filho e ainda ganhar algum dinheiro. Gostaria de se formar, ter um salário melhor e passar mais coisas para as crianças. Seu maior desejo é ter um salão de beleza em casa e permanecer menos tempo na creche. Gosta de escrever histórias, mas não mostra para ninguém, nem para as crianças.

Andréa tem 23 anos e “trabalha com crianças” desde os 15 anos, quando veio com sua família do interior da Bahia. Começou a trabalhar em um *hotelzinho* cuja proprietária era a patroa de sua mãe. Ela cuidava do pai idoso, acamado. Até então, nunca havia trabalhado com crianças que não fossem seus irmãos. Começou a trabalhar para ajudar a mãe. Trabalhava pela manhã e estudava à tarde. Não terminou o Ensino Médio. Também está cursando a Formação de Educadores Infantis da Secretaria Municipal de Educação, modalidade Ensino Médio. Gostaria de fazer faculdade para entender coisas que hoje ainda não compreende.

Rose, 28 anos, começou a trabalhar com crianças em 1995, no Projeto Curumim, programa do Governo do Estado de Minas Gerais desenvolvido com crianças que moram em regiões empobrecidas/periféricas e traz como discurso a retirada das crianças pobres da rua como forma de “prevenção” contra as drogas e a marginalidade.¹⁴ Durante esse período ainda cursava o magistério nível médio. Antes de vir para esta creche, onde está há três anos, trabalhou em uma “*escolinha*” particular perto de sua casa. Tem vontade de fazer Normal Superior para permanecer em sala de aula e continuar na área da Educação Infantil.

Fátima tem 26 anos. Trabalha com a Educação Infantil há oito anos como regente em sala de aula. Tem formação de nível superior em Pedagogia e está

¹⁴ Alguns programas sociais incluem práticas esportivas e profissionalizantes. Expressam um discurso compensatório, explicitando ações de “contenção” das crianças em seus bairros para que não “desçam” para o centro da cidade.

cursando Especialização em Educação Infantil. Começou a trabalhar com crianças pequenas em uma escola particular, onde permanece desde que estava na universidade até o momento atual. Trabalhou nessa creche apenas no período letivo de 2002, como professora cedida pelo SESI.

Elaine não está mais em sala de aula. Trabalha na secretaria e faz todo tipo de serviço na creche. Tem 23 anos. Concluiu o magistério em 1997. Começou a dar aulas no interior, em uma escola rural, com turmas multisseriadas. Trabalhava com contrato de substituição: “Sempre que faltava alguém, eu ia”. Está na creche desde 2001. Começou como “ajudante de turma”, logo depois assumindo o trabalho de secretaria da creche. Na parte da tarde, quando não tem serviço de secretaria, acompanha as crianças no parquinho. No segundo semestre de 2002, cogitou-se que ela desse aulas de educação física para que as professoras pudessem participar de encontros de planejamento com a coordenadora pedagógica. No final do ano de 2003, prestou vestibular e foi aprovada para cursar Pedagogia.

Gilce é a coordenadora administrativa da creche. Coordenou a Associação de Corte e Costura do bairro e assumiu a creche em 1988, substituindo a anterior coordenadora-presidente, que estava à frente da creche desde 1979 e enfrentava problemas administrativos relativos à organização financeira da creche. Sua presença à frente do trabalho na creche marca o início da luta por outro local para o funcionamento da creche. Tanto em seu depoimento quanto no de outros atores da creche, foi Gilce quem buscou estabelecer um diálogo com o Poder Público e a institucionalização do convênio. Está terminando o Ensino Médio, também no Curso de Formação de Educadores Infantis da prefeitura.

Valéria é a coordenadora pedagógica da creche. Tem formação de nível superior em Pedagogia. Está na creche desde 2000, em decorrência de uma política de parceria com o SESI. Iniciou como professora regente. Pouco depois, assumiu a função de supervisão do trabalho das professoras. É responsável pelo processo de planejamento, orientação, avaliação e ordenamento do projeto pedagógico da creche.

A presença do presidente da creche, Sr. Getúlio, durante minha permanência na creche foi esporádica. Fui-lhe apresentado logo na minha chegada, mas sei que coincidiu com um dia em que Valéria e Gilce estavam prestando conta da

administração da creche, e outra vez durante uma reunião de pais, na qual apresentou uma palestra às famílias das crianças. Para além disso, pouco se fez presente na creche.

Ao lado das professoras, das coordenadoras e do presidente, o quadro de funcionários da creche é composto por uma auxiliar de serviços, uma cozinheira e o vigia da creche.

Janete, uma das acompanhantes de turma, não se dispôs abertamente ao diálogo com o pesquisador e não se prontificou a participar de nenhum dos momentos do processo de entrevista.

Quanto às crianças, são meninas e meninos os mais diferentes e comuns, brancos e negros. Não se pode dizer ou constatar, visivelmente, que as crianças, na sua maioria, sejam negras, fazendo uma relação direta entre a creche, as classes sociais que atende e uma população majoritariamente negra, embora a professora Fátima, em seu depoimento, tenha afirmado que a maior parte das crianças de sua turma não é branca. As crianças dessa creche expressam comportamentos variados e surpreendentes. Às vezes alegres, às vezes nervosas, às vezes agitadas, outras vezes agressivas, muitas vezes amorosas, mas nada que se possa estabelecer como características das crianças da creche. A expressão delas depende das relações que vão estabelecendo nas suas famílias, na chegada da creche, na relação com as outras crianças e com as professoras. Elas adoram abraçar e sentar no colo dos adultos. É comum ouvir que essas crianças são carentes porque pedem afeto. Qual criança não gosta de colo e de aconchego? Esses meninos e meninas expressam-se como crianças capazes e disponíveis a oferecer o afeto que parecem reivindicar. Se há carência nessa relação, está no olhar do adulto, e não na criança: uma carência estética. Nessa creche, não há crianças, como em outras creches comunitárias, que apresentam um quadro de desnutrição mais intenso, ou crianças com alguma limitação motora. Todavia, mesmo essas diferenças mais marcantes não poderiam aparecer como características de determinada creche. O que tenho observado no cotidiano das creches comunitárias, para além da creche pesquisada, é que essas circunstâncias, quanto acontecem, mostram-se enriquecedoras das relações entre as crianças e com a professora. Instauram relações de solidariedade e dignidade, competências que as

crianças são capazes de expressar, e não dependem do que é denominado como características dessa ou daquela criança, mas da qualidade das relações que com elas, no contexto delas, se é capaz de estabelecer. Como nos lembra Amorim (2003, p. 9),

no final dos anos sessenta e durante toda a década de setenta, um grande número de pesquisadores em Ciências Humanas trabalhava sobre a situação das crianças de classes desfavorecidas dentro da escola. Os problemas de repetência e de evasão escolar impunham-se como uma urgência para todos que se preocupavam com a dimensão ético-política de suas pesquisas. [...] Uma das importantes descobertas dessas pesquisas foi [...] desfazer um preconceito [...] arraigado, segundo o qual as diferenças [...] eram uma forma de incapacidade ou handicap. Nesse contexto, foi fundamental revelar que muitas dessas diferenças eram fontes ricas de aprendizado e que deveriam, ao invés de serem desvalorizadas e reprimidas, incentivadas e trabalhadas.

1.2 Partilha do cotidiano e observação sistemática

Tendo em vista as opções teóricas e metodológicas que fundamentaram a elaboração do objeto de estudo, construí condições de produção da pesquisa que possibilitassem a aproximação e visibilidade das crianças nas relações sociais e institucionais que partilham. A observação sistemática das relações institucionais que envolvem crianças e professoras, tensionada por entrevistas (individuais e coletiva com o grupo de trabalho) com diferentes atores do cotidiano da creche, constituiu o instrumento central na elaboração de eixos e categorias de análise. Além do registro em caderno de campo, foram realizadas sete entrevistas individuais (cinco professoras, uma das ajudantes de turma e a coordenadora administrativa) e uma entrevista coletiva, da qual também participou a coordenadora pedagógica.

O olhar etnográfico, no sentido proposto por Geertz (1988, p. 24), explicita o cuidado e a proposta de concepção metodológica. Desde o início, procurei apontar para uma coleta de dados interpretativa, atento à possibilidade de uma sistematização e descrição densa dos significados que fizer emergir, tanto na observação das relações quanto nos discursos que emergiram no diálogo com as professoras. Organizei, também, uma coleta de dados coerente com os diferentes momentos experimentados na relação de pesquisa, o que tornou preciso construir e fundamentar as técnicas

necessárias para o estudo da instituição de Educação Infantil em questão, como um tempo e espaço configurado por práticas culturais e sociais (LOPES, 1996, p. 86).

1.2.1 Diálogo com as crianças

Neste processo de estudo da infância como um campo de investigação, propus, desde o início, tomar crianças e professoras como atores sociais singulares. Procurei, como expressão da elaboração metodológica proposta, constituir um olhar coerente com os fatores de diferenciação e heterogeneidade das realidades da infância e das crianças. Tal postura exigiu tanto uma compreensão da categoria social infância quanto uma postura reflexiva da presença e da condição relacional das crianças. Como afirmam Sarmiento e Pinto (1997, p. 25-26),

relativamente às metodologias selecionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefatos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação dos instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, às linguagens e iconografia das crianças [...] Porém, para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete o seu olhar sobre as crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é reflexo conjunto dos [...] seus preconceitos e representações [...] O que se encontra aqui em causa é [...] uma atitude investigativa [...] de [...] confronto do pesquisador consigo próprio e com a radical alteridade do outro [...]

Mas este trabalho não quer cair na armadilha de produzir conhecimentos sobre a infância, desprezando sua voz, impedindo-a de falar, deixando-as de lado, desconsiderando sua presença, deslegitimando sua existência concreta e a participação em seus contextos sociais (MARTINS, 1991). Contudo, o que se colocou como fundamental – embora considere importante e necessária a questão de como coletar os dados de pesquisa com as crianças, como entrevistá-las e como construir metodologias que expressem a singularidade do diálogo com as crianças – foi uma postura de não querer tomar a voz da criança de forma ingênua, desconsiderando os signos ideológicos que a constituem na sua expressão.

Como adverte Castro (1999, p. 24), a infância tem se tornado, cada vez mais, objeto do cuidado e dos discursos de um número crescente de especialistas, médicos,

pedagogos, psicólogos, sociólogos, fazendo com que uma multiplicidade de imagens sobre a infância constitua sua visibilidade social. Dessa forma, procurei refletir sobre o sentido da infância examinando a construção histórica e institucional dos discursos sobre essa infância. Isso tornou necessário escutar o que se fala sobre as crianças e construir eixos, ainda que provisórios, para a construção de novos olhares da infância e da prática da pesquisa. Propus-me, partindo das proposições de Giddens (1996, p. 137), conhecer o que e como o conhecimento institucionalizado expressa de visibilidade das crianças no discurso dos atores sociais.

Nessa perspectiva, Kramer (2001, p. 37), com base em Benjamin (1987), propõe uma (re)construção do olhar da infância e do projeto de pesquisa como uma possibilidade teórico-prática de “entrecruzamento” de perspectivas histórica, filosófica, psicológica, política, cultural, antropológica, artística e ética da condição humana. Crianças e adultos são sujeitos históricos que entrelaçam sua expressão, presente e histórica, de infância. Expressam signos constituidores de infâncias concretas. Compreender os discursos dos adultos tornou-se condição tanto para o entendimento da infância quanto para o reconhecimento de uma condição humana na qual adultos e crianças estão inseridos.

Tomei a difícil decisão de realizar um processo de pesquisa que tem as crianças e a infância como categoria social, sujeito e objeto central deste estudo, entrevistando as professoras e reconstruindo seu discurso sobre as crianças. Poder-se-ia contrapor este estudo como mais uma daquelas aproximações que os adultos fazem das crianças mas não legitimam e dignificam sua voz. Todavia, afirmo que durante a pesquisa procurei efetivar o diálogo com as crianças em sua radicalidade. As crianças foram tomadas como sujeitos relacionais, expressos nas suas relações com as outras crianças e com os adultos na instituição de Educação Infantil, em que o olhar do pesquisador pôde materializar-se. O trabalho de campo consistiu em olhar e escutar, no cotidiano das relações, a presença e a voz das crianças, deixando suas marcas na organização institucional e na expressão do trabalho e das relações pedagógica, fazendo-se presente, ao lado de outros signos sociais expressos no discurso das professoras.

Com esta tese, sustentada pela compreensão de que as relações vividas por crianças e professoras no dia-a-dia da escola são conformadas por práticas e discursos, procurei ampliar o conhecimento da infância e o entendimento de suas relações sociais: infância que fala por si mesma, que fala com seu corpo e sua presença cotidiana, que fala com e na voz de outros atores com quem partilha suas experiências.

1.2.2 Diálogo com as professoras e processo de entrevista

Muitos autores ressaltam, no processo de pesquisa, a centralidade da linguagem, focalizando os atores como sujeitos que têm voz, destacando uma construção dialética que resgata a dimensão dialógica do conhecimento. Nesse sentido, a perspectiva analítica de Bakhtin (1988) traz contribuições significativas para a compreensão dos discursos sobre a infância e seu processo de escolarização, tendo como foco de análise tanto o conhecimento das formas como estes se expressam na vida cotidiana quanto as condições e situações sociais que se materializam como linguagem e podem ser apreendidas no discurso dos sujeitos. Como assinala Amorim (2003, p. 4),

nas Ciências Humanas conjugam-se as dimensões ética e estética para dar origem a uma outra dimensão que é a epistemológica. Desse modo, a produção de conhecimentos e o texto em que se dá esse conhecimento é uma arena onde se confrontam múltiplos discursos. Por exemplo, entre o discurso do sujeito a ser analisado e conhecido e o discurso do próprio pesquisador que pretende analisar e conhecer, uma vasta gama de significados conflituais e mesmo paradoxais vai emergir.

Propus, dessa maneira, apreender na fala das professoras os discursos sobre as crianças, os processos e os conteúdos da Educação Infantil. Para Bakhtin (1988, p. 111), no discurso, os sujeitos se definem e se revelam em relação aos outros sujeitos e em relação à coletividade, expressando e constituindo relações sociais e culturais. Citando uma vez mais Amorim (2003, p. 15), ressalto que fazer “pesquisa lidando com a questão da diversidade convoca um pensamento ético, e não há ética sem arena e confronto de valores”. A construção da consciência dos sujeitos é fruto do modo como estes compartilham seu olhar

com o olhar do outro; revela-se no âmbito das interações sociais e expressa-se como linguagem.

Nesse sentido, a mesma importância atribuída a Bakhtin (1988, 1992) no processo de fundamentação teórico-prática da pesquisa também se sustenta nas concepções de Walter Benjamin (1987a, b e 1989) e Hannah Arendt (1972, 1987, 1997), revelando uma compreensão das experiências compartilhadas que podem e precisam ser lembradas e apropriadas na narrativa histórica da produção social dos sujeitos.

O narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se “dar conselhos” parece hoje algo de antiquado é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. Para obter essa sugestão, é necessário primeiro saber narrar a história (sem contar que um homem só é receptivo a um conselho na medida em que verbaliza a sua situação). O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. (BENJAMIN, 1987a, p. 200)

Os discursos das professoras sobre as crianças expressam tanto uma consciência individual quanto o contexto ideológico e cultural no qual interagem e a análise do discurso das professoras abre perspectivas para a compreensão da infância como categoria social. Os signos da infância remetem às condições sociais e materiais nas quais as crianças estão inseridas. Essa relação estabelecida entre o discurso e o contexto social imediato e mediato pode, por exemplo, ser analisada a partir dos significados que o corpo e as práticas corporais assumem no contexto de institucionalidade da Educação Infantil produzida no âmbito das relações entre os diferentes sujeitos que partilham e constroem a cena social.

Afirmo, fundamentado em Giddens (1996, p. 119-120), que no cotidiano a consciência dos sujeitos materializa-se em organizações sociais, que, por sua vez, organizam a consciência dos sujeitos. Interessam, por isso, as construções discursivas de crianças e professores, tanto nas suas singularidades de crianças e adultos quanto nos significados que emanam desse encontro, em que crianças e adultos tensionam-se e reconstróem-se, de forma mútua, como sujeitos institucionais.

Dessa maneira, além da observação sistemática da instituição pesquisada – relações, percepções e interpretações que foram registradas em um caderno de campo –, dois tipos de entrevistas foram realizados: sete individuais e uma coletiva. As entrevistas individuais, embora de característica mais aberta, seguiram um roteiro

planejado (ANEXO 1). Na entrevista coletiva, foi dada uma orientação inicial sobre o que entendiam como relevante, interessante e positivo no trabalho pedagógico que realizam na creche com as crianças. Entrevistas individuais foram realizadas com cada uma das professoras. Na entrevista coletiva, além das pessoas que participaram das entrevistas individuais, foi convidada a participar a coordenadora pedagógica. Intencionalmente, a palavra da coordenadora foi incluída em situação dialógica com a dos outros sujeitos envolvidos na pesquisa.

A interação na entrevista coletiva constituiu uma importante experiência para pesquisadores e participantes. Da gravação, passando pela transcrição até o processo de análise, a construção coletiva revelou toda a riqueza deste processo, desvelando, além dos pontos de vista dos entrevistados, os aspectos ambíguos e polêmicos, trazendo o reconhecimento e a apropriação reflexiva das situações e condições de inserção naquele tempo-espaço social.

Na entrevista coletiva, a presença do pesquisador, como ressalta Kramer (2002), envolveu condutas intencionais, tais como sensibilidade aos gestos e expressões, percepção das pessoas que permanecem caladas e intimidadas em sua fala, além da condução do processo. Exigiu problematização, atenção aos silêncios tanto quanto às falas, dar ênfase a alguma questão relevante e fazer observações de conceitos e temas abordados. Além do cuidado com o lugar social que o pesquisador ocupa, estive atento às relações de poder que emergiram na relação de entrevista.

A entrevista coletiva consistiu em um processo de pesquisa rico e tenso. Ao mesmo tempo que representou um momento de reconhecimento de uma história coletiva, cada um dos sujeitos pôde se perceber em sua subjetividade histórica, assim como seu lugar, seu papel, sua legitimidade e a importância que possui nas relações institucionais. Cada um pôde reconhecer a si mesmo, reconhecer os outros e reconhecer-se nos outros. Foi um momento de emoção.¹⁵ Os discursos expressos nos

¹⁵ Assinalo a importância do grupo coordenado pela professora Sonia Kramer na PUC-Rio, que desde agosto de 1999 desenvolve a pesquisa "Formação de Profissionais de Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação", com apoio do CNPq e da FAPERJ, cujo primeiro relatório foi publicado em novembro de 2001. Além de dados coletados em questionários, o grupo realizou um processo de entrevista que buscou enfatizar as condições de produção do discurso dos sujeitos, o que foi denominado de "Entrevistas Coletivas". Esta metodologia foi elaborada a partir dos estudos de Bakhtin que implicaram na construção de técnicas e processos de coleta, registro e análise dos dados, bem como da própria relação de entrevista. O uso da entrevista

diferentes relatos das professoras entrelaçam vozes e tecem os significados que emergem em cada uma das entrevistadas (BAKHTIN,1998, p. 88). As entrevistas, nesse sentido, possibilitaram trocas nas visões de Educação Infantil e fizeram emergir concepções de educação e de infância. Essa relação de pesquisa inseriu o pesquisador em uma produção discursiva que exigiu assumir autoria e responsabilidade de análise e interpretação dos discurso, o que se traduziu nos recortes feitos nas entrevistas, na forma de organização e na construção do (con)texto de pesquisa (AMORIM, 2001, p.129). Assumo a autoria de um texto marcado por diferentes e contraditórios protagonismos que revela a escrita de uma história partilhada, apropriada e reconstruída.

1.3 Uma produção de pesquisa tensionada por histórias de diferentes gerações

O entendimento da infância requer um olhar capaz de reconhecer e apontar caminhos para a reconstrução da visibilidade histórica e social das crianças, das estruturas e dos sujeitos que com elas se envolvem. No que diz respeito às metodologias de pesquisa, é bastante interessante a elaboração de investigações que levem em conta uma história atenta à longa duração dos processos e permitam comparações entre grupos geracionais, ampliando a compreensão dos discursos (BEHNKEN e ZINNEKER, 2001, p. 6). Nesse sentido, a construção de situações de rememoração da infância e da trajetória de professoras também fez parte da elaboração do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa. Na rememoração e apropriação dos diferentes olhares e experiências de infância, discursos e relações puderam ser reconhecidas, abrindo brechas à sua transformação.

Esse processo exigiu partilhar o reconhecimento e a reconstrução de situações e contextos de infância das professoras. Se, por um lado, a visibilidade da infância se constitui como linguagem e se materializa empiricamente na vida cotidiana, por outro lado, ressalto que as definições pedagógico-sociais da infância condicionam uma

coletiva tanto revela a apropriação de um conhecimento produzido coletivamente como quer assinalar que esta tese se insere no contexto de produções desse grupo.

imagem das crianças e das próprias professoras, bem como a maneira de se relacionarem com as crianças, de se apropriar da cultura e de partilhá-la.

A infância, ao longo dos últimos séculos, foi instrumentalizada por diferentes aspectos da Modernidade, que materializou uma idéia de infância como projeto histórico. Mas, ao descolar as crianças de suas relações presentes e históricas, a idéia moderna de infância acabou por obscurecer uma visibilidade construída e partilhada socialmente, reforçando idéias que naturalizam as desigualdades e romantizam a expressão da infância. Nesse sentido, a pesquisa sobre, da e com a infância precisa instaurar uma maneira de reconstrução da consciência do projeto histórico de nossa civilização.

Neste caso, recorri à perspectiva socioistórica de Norbert Elias (1990, 1994), para a compreensão das relações entre as crianças e as professoras, suas práticas e seus discursos. Seu modelo teórico aponta para o entendimento das interdependências sociais que no curso histórico condicionam os indivíduos. Ao propor uma análise do cotidiano com questões e tensões específicas, procurei incluir os diferentes sujeitos nessa trama de relações sociais. As imagens de infância expressas no discurso das professoras constituem dimensão material importante da pesquisa e aparecem inscritas tanto na memória quanto nas experiências cotidianas (ELIAS e SCOTSON, 2000).

Apresento, nesse sentido, um referencial teórico que possibilite ao pesquisador e aos sujeitos da pesquisa um reconhecimento de discursos que condicionam as relações sociais, apresentando elementos que favoreçam o entendimento da infância a partir de suas expressões e visibilidade, que também são históricas. Nesta tese, o entendimento da infância está relacionado à compreensão da história dos sujeitos, bem como da própria história da instituição escolar.