

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE JANUARIO

**“PINTOU? AGORA CHEGA! É A VEZ DO AMIGUINHO!”
A EDUCAÇÃO INFANTIL REIVINDICA A EXPERIÊNCIA**

Florianópolis,
Agosto de 2018

Cristiane Januario

**“PINTOU? AGORA CHEGA! É A VEZ DO AMIGUINHO!”
A EDUCAÇÃO INFANTIL REIVINDICA A EXPERIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Linha de Pesquisa Educação e Infância, como requisito para obtenção do Grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Adair Agostinho

Florianópolis,
Agosto de 2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Januario, Cristiane

"Pintou? Agora Chega! É a vez do amiguinho!" : a
Educação Infantil reivindica a experiência /
Cristiane Januario ; orientadora, Kátia Adair
Agostinho , 2018.

243 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de
Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,
2018.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Experiência. 3. Formação Humana .
4. Educação infantil. I. Adair Agostinho , Kátia .
II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

"PINTOU? AGORA CHEGA! É A VEZ DO AMIGUINHO!" A EDUCAÇÃO INFANTIL REIVINDICA A EXPERIÊNCIA.

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 06/08/2018

Dr^a Kátia Adair Agostinho (MEN/CED/UFSC - Orientadora)

Dr^a Patrícia da Moraes Lima (PPGE/CED/UFSC - Examinadora)

Dr^a Luciane Pandini Simiano (UNISUL/SC - Examinadora)

Dr Adilson De Angelo (UDESC/SC - Examinador)

Dr^a Andrea Simões Rivero (UFFS/SC - Suplente)

Cristiane Januario

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/AGOSTO/2018

Edilson Antonio Paiva
Coordenador do ProG/CED/UFSC
Portaria nº 100/2018



Créditos da imagem: Carinho em forma de fotografia de Luiza de Liz
(Acervo pessoal da pesquisadora)

Dedico este estudo a todas as meninas e todos os meninos que com seus modos de ser e viver a infância me afetaram profundamente, alterando minha existência, e compondo quem hoje sou.

AGRADECIMENTOS

Nesse momento de reconhecimento, agradeço quem trilhou junto comigo esse caminho. Lembro na escrita o que guardo na memória, de cada carinho em gestos ou em palavras, cada afago na alma, que nesse processo vivido foi alicerce para que eu chegasse até aqui. Sou imensamente grata! Esse processo nunca é individual, ele é coletivo, pois se realiza no encontro, se faz nas discussões partilhadas nas aulas, acontece nas leituras de muitas vozes, nas conversas tecidas... Assim, agradeço as muitas mãos que foram a mim estendidas, em especial:

À Professora Doutora Katia Adair Agostinho, minha orientadora, profissional e pessoa coerente, respeitosa, afetuosa, competente, militante estudiosa, sensível e comprometida com a formação humana dos sujeitos e com as demandas da área, que, junto comigo, assumiu o desafio de investigar a temática desta dissertação, consciente de toda complexidade que contornaria esse processo de pesquisa, tanto das questões teóricas desse estudo quanto das questões inerentes à vida pulsante dessa professora “Cris” e pesquisadora em constituição: meu amor e minha gratidão eterna!

À Professora Doutora Patrícia de Moraes Lima, que cumpriu por um momento importante deste estudo a função de coorientação. Foi parceira desta investigação, fundamental no processo de qualificação, cuidando-nos e, sobretudo, partilhando sua sabedoria em diversos momentos, ajudando-nos a pensar a experiência, compreendendo nosso processo de pesquisa de forma tão coerente, tão delicada: minha admiração e meu carinho!

À banca examinadora pelo aceite carinhoso ao convite para dialogar conosco, contribuindo para qualificar este estudo. Ao Professor Doutor Adilson De Angelo, parceiro querido da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), que com sua sensibilidade integra esse momento final de avaliação, compondo nossas discussões, ajudando-nos a finalizar esta caminhada. Às Professoras Doutoras Andrea Simões Rivero e Luciana Pandini Simiano, que desde o momento da qualificação foram imprescindíveis no realinhamento deste trabalho: as indicações propostas contribuíram significativamente para alcançarmos este final, que, não tenho dúvidas, foram decisivas.

Aos demais Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Dr. Alexandre Fernandez Vaz, Dra. Diana de Carvalho e Carvalho, Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes, Dra. Eliane

Santana Dias Debus, Dr. Juarez da Silva Thiesen e Dra. Leni Dornelles por todos os ensinamentos e discussões tecidas nas disciplinas, possibilitando o aprofundamento deste estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e a linha de pesquisa Educação e Infância, pela oportunidade de ingressar no Curso de Mestrado. E também ao Núcleo de Pesquisas Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), por todos os encontros e possibilidades de somar a esse grupo, contribuindo para área com este trabalho, que integrará o montante das pesquisas realizadas por esse movimento de estudo tão fundante para a Educação Infantil.

Às amigas da vida e àquelas construídas nesse processo: Samara, Tatiane, Carla, Adriana e Kelly, amigas luz, minhas fortalezas em momentos tão difíceis: foram tantas palavras de carinho, incentivo, choros compartilhados; tantos foram os ombros mais especiais que eu poderia confiar o aconchego.

À Érica, Ana Lucia, Silvia, Viviane, Ana Russi, Débora Grajzer, Débora Serpa, Ana Carolina, Gisele, Zoleima, Fabiana, Saskya, Sara, Aline, Maristela, Mônica e Margareth, queridas e especiais amigas deste curso. Companheiras que tanto me ajudaram, compartilharam saberes, dividiram angústias, risadas, vitórias. Que bom que encontrei vocês!

Às amigas especiais da Creche Nossa Senhora Aparecida, Cristina, Eliane, Elenice, Dayana, Caroline, Michele, Patrícia, Giovani, Elaine, Laurinha, Thielly, Rosa, Mariza, Vera, Luciane, Inelve: gratidão por compartilharem tantas alegrias e por caminharem comigo, resistindo os tantos retrocessos que estamos vivendo!

À minha família, minha mãe Terezinha, meu Pai Luiz, minha mana Carina, meus amores, minha vida, minha inspiração, minha segurança, meus exemplos de honestidade, de perseverança, minha razão maior. Ao meu cunhado Tiago pelas risadas, pelos incentivos, pelas sugestões de leitura que tanto me ajudaram nesse processo.

Aqui, talvez, possa ter faltado nomes, cada qual citado ou mesmo quem a memória nesse momento, não revelou, são afetos encarnados que estarão comigo, são parte da minha história e da minha vida.

A todos vocês *GRATIDÃO!*

*Eterna é a flor que se fana se soube florir
É o menino recém-nascido
antes que lhe deem nome e lhe
comuniquem o sentimento do efêmero
É o gesto de enlaçar e beijar na visita do
amor às almas
Eterno é tudo aquilo que vive uma fração
de segundo
mas com tamanha intensidade que se
petrifica
e nenhuma força o resgata.*

(Carlos Drummond de Andrade)

RESUMO

A presente pesquisa de Mestrado tem como objetivo central compreender como a experiência é abordada na Educação Infantil. Para tanto, realizou-se estudos teóricos com base na filosofia de Walter Benjamin (2009, 2012) e Jorge Larrosa (2011, 2016), e na sociologia de François Dubet (1994). A partir disso, analisou-se a luz desses autores concepções de como a experiência é abordada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), nos documentos da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e nas pesquisas da área da Educação Infantil. A experiência é tema recorrente no debate educacional e este estudo está posicionado em uma concepção de educação que busca olhar para a experiência como antítese aos saberes científicos. Nessa perspectiva, encontrou-se no referencial teórico eleito importantes contribuições dos referidos autores, para pensar o cotidiano das crianças nos espaços de educação coletiva, preocupados com uma formação humanizadora. A metodologia empregada é pautada em uma abordagem qualitativa e a análise de conteúdo é realizada por meio de estudo bibliográfico e documental, que possibilitou reflexões sobre a maneira como alteramos os modos de perceber e sentir o mundo e de como essas mudanças ocasionaram significativas transformações sociais. Essas modificações implicaram em uma desvalorização de memórias compartilhadas de geração em geração, substituída por uma vivência do sujeito isolado, individualizado, realidade que é discutida e dada visibilidade neste estudo, constituindo, assim, um ato de resistência a uma educação utilitária que vem se consolidando na atualidade. As análises apontaram um reconhecimento da criança como sujeito da experiência evidenciada no bojo das discussões tecidas pelas pesquisas e nas orientações propostas pelas DCNEI e no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Desse modo, infere-se que há uma consideração dicotomizada da experiência nas pesquisas e documentos, pois as elaborações remetiam à experiência da criança, afastada de uma perspectiva relacional, considerando a experiência do adulto e a relação de interdependência entre os sujeitos da relação pedagógica. A partir das análises, compreende-se uma forte influência da experiência educativa de Dewey (1978), na qual o pragmatismo é referência. Tanto nas pesquisas quanto nos documentos, o condicionamento da experiência ao status de experimento se mostrou recorrente. Ao refletir sobre as implicações de estar se constituindo

dentro dessa realidade complexa, de ações muito racionais e pouco sensíveis ao afeto, busca-se com este estudo, a partir das defesas no que tange o potencial humano de ser ativo, participante, transformador, criador e recriador das relações e do contexto em que vive, reivindicar a experiência na área e o compromisso com a disposição de condições para vivê-la.

Palavras-chave: Experiência. Formação Humana. Educação Infantil.

ABSTRACT

The present Master's research tem aims to understand how experience is approached in Early Childhood Education. For this purpose, a theoretical study accomplished based on the philosophy of Walter Benjamin (2009, 2012) and Jorge Larrosa (2011, 2016), and in the sociology of François Dubet (1994). From this, has been analyzed, in the light of these authors, conceptions of how the experience is approached in the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education, in the documents of the Municipal Network of Education of Florianópolis and in the researches of the Childhood Education area. The experience is a recurring subject in the educational debate and this study is guided in a conception of education that seeks to look at experience as an antithesis to scientific knowledge. In this perspective, based on the theoretical frameworks selected, important contributions of these authors has been found to think about the daily lives of children in educational spaces, concerned with a humanizing formation. The methodology used is the qualitative research and content analyze with a bibliographical and documentary approach, which made possible reflections about how we change the ways of perceiving and feeling the world and how these changes have caused significant social transformations. These modifications have implied a devaluation of shared memories from generation to generation, replaced by an isolated, individualized experience of the subject, a reality that is discussed and given visibility in this study, thus constituting an act of resistance to a utilitarian education that has been consolidating nowadays. The analyzes indicated a recognition of the child as a subject of the experience evidenced in the central of the discussions developed by the researches and in the orientations proposed by the DCNEI and the Curriculum for Childhood Education of the Municipal of Education of Florianópolis. It was concluding a dichotomized consideration of experience in researches and documents, because the elaborations referred to the experience of the child, away from a relational perspective, considering the experience of the adult and the interdependent relationship between the subject of pedagogic relationship. Based on the analysis, it is understood a strong influence of educational experience by Dewey (1978), in which pragmatism is a reference. Both in the research and in the documents, the conditioning of the experience to the status of experiment was recurrent. To reflect on the implications of be being constituted within this complex reality, with very rational actions and

less sensitive to affection, the goal of this study, based on the defenses in the human as an active being who participates, transforms, creates and recreates relationships and their contexts, they claim the experience in the area and the commitment with the arrangements for the conditions to live it.

Keywords: Experience. Human Formation. Early Childhood Education.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC – Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança
CNDE – Campanha Nacional pelo Direito a Educação
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
DEI – Diretoria de Educação Infantil
DEPE – Divisão de Educação Pré-Escolar
ECA – Estatuto da Criança e Adolescência
FINEDUCA – Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
GEIN – Grupo de Pesquisa Estudos sobre Infâncias
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
NAP – Núcleo de Ação Pedagógica
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil
NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância
PEC – Proposta de Emenda Constitucional
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa Pós-Graduação em Educação
RME – Rede Municipal de Ensino
SEB – Secretaria de Educação Básica
SESAS – Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social
SME – Secretaria Municipal de Educação
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Número de trabalhos selecionados organizados por ano e nível acadêmico.....	152
Quadro 2 - Número de trabalhos selecionados organizados por região, instituição e nível acadêmico	154
Quadro 3 - Metodologia mencionadas nas pesquisas.....	155
Quadro 4 - Trabalhos selecionados em nível de mestrado organizados por ano, título, autor e instituição.....	157
Quadro 5 - Trabalhos selecionados em nível de doutorado organizados por ano, título, autor e instituição.....	160
Quadro 6 - Abordagens da experiência nas dissertações.....	180
Quadro 7 - Abordagens da experiência nas teses	181
Quadro 8 - Pesquisas que abordam a experiência a partir de John Dewey	182
Quadro 9 - Pesquisas que abordam a experiência a partir de Merleau-Ponty	183

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de trabalhos selecionados organizados por ano e nível acadêmico.....	153
Gráfico 2 - Número de trabalhos selecionados organizados por Regiões/Instituições e tipo	154

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Representação das pesquisas que tem como foco de estudo a experiência	179
Figura 2 - Representação das pesquisas que tem a experiência mencionada nas discussões	179

SUMÁRIO

1. O REMEMORAR DA INFÂNCIA E DA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVA DO ENCONTRO COM O TEMA E O FOCO DA PESQUISA	29
2. FORMAÇÃO HUMANA COMPROMETIDA COM A VIDA: A BUSCA DA EDUCAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA	57
2.1 O PAPEL DE UMA PEDAGOGIA ATENTA A INFÂNCIA DENTRO DO PROCESSO FORMATIVO E SUA BUSCA PELA EXPERIÊNCIA	65
2.2 A EXPERIÊNCIA QUE REINVINDICAMOS	79
3. A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE A PARTIR DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E DAS PESQUISAS RECENTES DA ÁREA	95
3.1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUBSÍDIOS PARA PENSAR A EXPERIÊNCIA NESSA MODALIDADE EDUCATIVA	96
3.2 O ESTUDO DA EXPERIÊNCIA NOS DOCUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	104
3.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)	105
3.2.2 Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	122
3.3. A ABORDAGEM DA EXPERIÊNCIA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS RECENTES	147
3.3.1 Caracterização dos estudos que compõe o corpus de análise	150
3.3.2 A experiência nas pesquisas: delimitando as bases teóricas e refletindo sobre as diferentes abordagens	164
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS ABERTOS	199
REFERÊNCIAS	207
APENDICE A - Levantamento da produção: mapeando estudos sobre experiência dos bebês no contexto da creche	223

1. O REMEMORAR DA INFÂNCIA E DA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVA DO ENCONTRO COM O TEMA E O FOCO DA PESQUISA

“[...] um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois”.

(Walter Benjamin)

Muito do que vivi se foi. O que sou hoje é constituído do que ficou, de cada marca encarnada, cada atravessamento na alma, em um tempo que não é o de agora, mas que pode ser revisitado em cada lembrar. Esse movimento que aqui faço para apresentar este trabalho de dissertação sobre a experiência para pensar a educação da pequena infância é também de um encontro com minhas lembranças quando criança.

Esse caminho que escolhi para iniciar nossa conversa é um convite para conhecer o que ficou em mim de experiência nesse lugar de educação coletiva, e minha aposta é que encontro nesse rememorar pistas do quanto essas primeiras experiências na infância, nesse lugar que ainda investigamos e nas relações que fazemos, trazem elementos fundantes para pensar a formação humana.

Assim, trago um pouco dessas memórias para pensar a constituição deste texto:

Eu ainda me recordo do perfume. Chamo assim porque era bom de sentir. Uma mistura de cheiro de lápis de cor, giz de cera e folhas novas recém-desembaladas. É provável que nem todas as folhas e nem todos os lápis possuíam aquele cheiro, mas naquele lugar era inconfundível. Quando lembro, penso que era uma sensação curiosa, porque eu sentia exalar pela sala de referência, no corredor estreito que nos levava ao banheiro, no pátio coberto, que parecia imenso quando corríamos por lá e também é provável que estivesse nas outras salas que não recordo de ter estado em outros momentos. Acredito que circulava pouco explorando outros ambientes do “jardim¹”, tinha um limite sem cercas, sem paredes, só demarcado pelas regras que não descumpria.

¹ Jardim de infância era a denominação utilizada para nomear aquele espaço.

A “nossa” sala era pouco iluminada, uma impressão de que ali o sol entrava com pouca força. As janelas retangulares daquele espaço ficavam no alto. Ao menos para mim, eram muito altas, não enxergava a rua do plano que os meus olhos conseguiam contemplar daquilo que estava do lado de fora.

Eu me lembro de como o terreno do parque ficava repleto de folhas de eucalipto que o vento carregava pra lá. Juntávamos, eu e outras crianças, e jogávamos para cima e elas se transformavam em helicópteros poderosos. Lembro-me, ainda, de uma cabana de troncos de madeira que ficava do lado de fora do “jardim”. Era apavorante. A cabana era a casa dos escoteiros diziam, mas para nós, crianças, era onde morava a bruxa. No tempo em que brincávamos no parque era um olho aqui e o outro lá. Que medo bom eu sentia! A qualquer momento ela poderia sair e querer nos pegar. Sentíamos sua presença bruxólica com muita proximidade. Agora consciente dessas lembranças, penso que tínhamos com a bruxa certa intimidade de vizinhança.

Recordo-me do joelho assado no escorregador de madeira, realmente acreditava que era mais forte que a energia do sol esquentando o brinquedo no verão intenso. Entendi que, como as professoras haviam dito, descer de forma tão acrobática poderia causar machucado (realmente me deixou marcas). Aprendi como era bom descer ao contrário. Lembro-me da ciranda de roda coletiva que um dia brincamos no fim de tarde. Não esqueci jamais que a canoa virou porque eu não soube remar. Minguei de vergonha quando meu nome foi cantado naquele dia. A sensação de exposição, normal e pertinente àquela brincadeira cantada, foi boa, mas também foi ruim. Aguentei firme de mãos dadas, logo outro culpado foi anunciado. Ufa!

Nessas lembranças que brincam na minha memória, aparecendo e desaparecendo como jogo de esconde-esconde, alguns rostos de crianças e de adultos que compartilhavam comigo aquele espaço vão se revelando. Vem-me à memória de alguns conflitos entre nós crianças e de algumas intervenções da professora, recordo-me depois de umas dessas conversas, ter fingido dormir na cadeira e de ser levada por ela cuidadosamente no colo, para descansar em outra sala. Fiquei lá, quieta com meus pensamentos, esperando minha mãe chegar”.

Ao falar um pouquinho dessa minha infância, percebo que a possibilidade de comunicação daquilo que nos afeta ao longo da vida é resultado do que vamos simbolizando sobre o que nos acontece. Essa consciência do que foi nos modificando em nossa trajetória permite que nos reconheçamos como sujeitos históricos, portanto, autores de nossa própria história.

Essas memórias evidenciam a experiência que é valorosa à educação. Não é uma experiência passível de ser quantificada, prevista, enquadrada, controlada, é a experiência que estrutura a vida e que instala a urgência de cuidarmos do nosso cotidiano, de nosso presente. Refletir sobre a experiência nos instiga a buscar na nossa própria recordação pistas de sua potência na constituição da vida humana. Desse modo, a experiência que atravessa as considerações deste estudo é essa que fica em nós, que alimenta nossa história e que pode ser compartilhada por meio de nossa narrativa.

Foi ficando na minha memória os sentidos elaborados a partir desse vivido. A experiência me constituiu e me transformou. Um pouco do que trago de lembrança de minha infância e, mais à frente, da minha trajetória profissional na Educação Infantil, ajuda-me a compreender a força e a intensidade desse saber da experiência. Das relações que estabelecia com as crianças, com os adultos, com as materialidades, com o tempo vivido nesses diferentes lugares, vou por meio dessa memória, estabelecendo conexões com os pontos aos quais direcionei meu olhar para escrever sobre essa temática e do foco da pesquisa, bem como da sua relevância para pensar a educação como experiência.

É importante dizer que a primeira relação com essa modalidade educativa, temática deste estudo, foi essa da minha infância. Minhas lembranças da educação na infância são muito fortes. Essas experiências desse meu tempo de criança me atravessaram profundamente e foram decisivas para minha formação. Essas memórias estiveram presentes na minha escolha profissional, guiaram-me, de certa maneira, em decisões tomadas enquanto docente nas relações estabelecidas com as crianças. Já como pesquisadora, iluminou o pensar sobre o foco tão complexo deste estudo, que é compreender como a experiência é abordada na educação e, por conseguinte, refletir sua importância na educação das crianças.

Na minha adolescência voltei a visitar esse espaço de Educação Infantil da minha infância, quando levava minha irmã para frequentá-lo. Lá estavam as salas, o pátio, o parque, o corredor, os tijolos, que já não eram da mesma cor, mas o cheiro, curiosamente, permanecia igual. Ao menos para mim. Sentia uma forte sensação de pertencimento, era como se ali ainda fosse também o meu lugar.

Fui trilhando outros caminhos e não demorou muito para chegar ao Curso de Pedagogia, reconhecendo ali a profissão que de fato eu iria querer exercer. Ingressei na Graduação em Pedagogia em 2002 da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além da identificação com os estudos da educação e com a profissão professora, a

possibilidade de estar com as crianças em espaços de Educação Infantil foi determinante para essa escolha.

Fui ao longo do Curso entendendo que gostar de crianças não era o suficiente para me torna uma professora consciente de minha função nos espaços de Educação Infantil. O aprofundamento no estudo sobre a infância e sobre os processos que passam esses seres humanos de pouca idade nas instituições formais e informais em que estão inseridos é que foi me esclarecendo o compromisso social e político que é exercer a docência.

Iniciei como bolsista em 2004, auxiliando a professora na sala de um grupo de bebês no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) situado nessa mesma universidade. Concluída a graduação em 2006, tornei-me professora substituta nessa mesma unidade de Educação Infantil, que está instalada ao lado daquela que marcou meus primeiros anos de vida, “Jardim Asufsc – Ensino Pré-Escolar”.

A partir dessas vivências enquanto professora, passei a buscar a ampliação dos meus conhecimentos sobre a docência com crianças. Posicionando-me politicamente em defesa de uma educação nacional pública e de qualidade, minha história profissional foi construída em instituições de Educação Infantil públicas da grande Florianópolis, optando, quando possível, por grupos de crianças bem pequenas, imbricada sempre nesse movimento de compreender, aprender, militar por outra educação proposta à faixa etária de zero a três anos.

A percepção de quanto precisávamos avançar na mudança de olhar sobre a especificidade do atendimento às crianças bem pequenas se revelava já nesses momentos de organização dos grupos no início de cada ano letivo. A desvalorização da docência com esse grupo etário se mostrava na equivocada noção de educação e cuidado, que aparecia como justificativas para a recusa em trabalhar com crianças de zero a três anos. As falas seguiam na direção do discurso de que pouco era possível “produzir” com elas e de que a ação de alimentar, banhar e trocar era “só” o que preenchia o cotidiano dessas crianças, sugerindo uma compreensão desses momentos como de menor valor pedagógico.

Fui entendendo o quanto esses grupos etários (zero a três anos) eram poucos considerados, que pouco havia reconhecimento sobre seus interesses, necessidades, curiosidades, emoções, desejos, comunicabilidade, existência, embora estivessem naqueles espaços cotidianamente interferindo neles com sua especificidade de agir no mundo. Entretanto, fui compreendendo que esse distanciamento das crianças pelos sujeitos envolvidos na relação com as mesmas estava

intimamente ligado a uma concepção de crianças e de sua educação, ainda em construção.

Junto desse processo de constituir-me professora, fui me comprometendo com o reconhecimento das crianças bem pequenas, procurando concebê-las como seres humanos capazes, inteligentes, ativos, participativos e atuantes nos espaços em que vivem, estão e são. No entanto, junto com esse compromisso caminhava o sentimento de que ainda havia muito que compreender sobre (e com) elas e, especialmente, sobre como é possível garantir uma Educação Infantil preocupada com suas experiências.

Situações do cotidiano, tanto dos acontecimentos lembrados na infância quanto dos da vida profissional, recorrentemente provocavam reflexões profundas. À medida que rememoro as lembranças das experiências vividas e de como fui me constituindo ao longo dos anos, é possível compreender que o que constitui os adultos que estão na relação com as crianças em espaços de Educação Infantil foram e são situações específicas da história de cada um. Esses acontecimentos da vida desses sujeitos estão imbricados em suas concepções de mundo e também de educação. Nesse sentido, a reflexão, ao ler essas memórias, é pensar sobre o que vai acontecendo ao longo da vida para nos tornarmos quem somos.

É verdadeiro que somos nós, adultos no espaço de Educação Infantil, que necessariamente possuímos a responsabilidade em comprometer nossa prática de forma arraigada às diretrizes que compõe os sistemas de ensino ao qual pertencemos. Todavia, a maneira como forjamos nossa consciência sobre a função de professora e de professor nesse espaço é complexa, justamente por ser alimentada dessas minúcias que são atravessadas por nossas experiências desde a mais tenra infância.

Nessa trajetória, fui me alimentando de questionamentos, instigada pelas observações, das manifestações das crianças, das implicações de minhas ações, das ações dos meus pares; fui provocada por essas observações a compreender como a experiência nos ajuda a pensar a Educação Infantil como um lugar em que o conhecimento não esteja atrelado à utilidade prática e objetiva, à técnica, mas que seja apreendido como elemento da vida capaz de emancipar, humanizar, transformar.

Essa narrativa de parte de minhas memórias e de minha experiência de criança e como professora foram inspiradas nos escritos

de Walter Benjamin. Este filósofo, que assumo como um dos principais interlocutores deste estudo, rememora sua infância², retratando em pequenos aforismos passagens de sua história, provocando importantes reflexões.

O exercício que Benjamin realiza ao recordar suas lembranças é de um crítico que percebe as transformações ocorridas na vida humana, pelas relações forjadas no tempo em que vivia, nesse caso, a modernidade. Não se trata da melancolia saudosista de seu passado, suas memórias são objetos de análise histórico-social. Um exercício de pensar por imagem, corporificando a realidade, convocando pensar como se estivéssemos no seu tempo.

Ao ler seus escritos, torna-se possível viajar e perceber o sentimento de um viver que se instala a partir daquele momento, que sugere esvaziado de sentidos pelas relações efêmeras constituídas entre os sujeitos, entre os sujeitos e os lugares, entre os sujeitos e os objetos. Nas reflexões do filósofo há menção a um empobrecimento nas experiências dos sujeitos pela maneira como fomos passando a viver. O “aligeiramento” do tempo, as máquinas dominando o fazer artesanal das crianças, mulheres e homens, a produção em larga escala, o consumismo, o excesso de informação e a valorização de um tipo específico de conhecimento ganham atenção no pensamento de Benjamin (2012).

O autor é também um pensador que demonstra um reconhecimento das crianças como sujeitos capazes. Assim, é possível percebermos em seus ditos uma preocupação com o mundo que estamos construindo para esses seres humanos viverem (BENJAMIN, 2009). Compartilhando dessa preocupação com as crianças e sua condição de vida, vamos com o filósofo encontrando escritos de intensa luminosidade para compreendermos a experiência.

Outro autor que acompanha-nos neste estudo é Jorge Larrosa. A discussão deste filósofo sobre experiência nos é de fundamental importância, já que traz um olhar para experiência a partir da sua própria, porém, tecendo uma reflexão densa sobre a mesma, que nos convoca a seguir na investigação desse mesmo modo. Portanto, ele nos prepara para este estudo, mostrando as dimensões da experiência e suas possibilidades, sobretudo quando a refletimos a partir da sua relação com a educação.

² Encontramos no texto “Infância berlinense: 1900” uma reunião de memórias da infância de Walter Benjamin (2013), nas quais ele as retoma transformando-as em objeto de reflexões da história e da vida social daquele tempo.

Larrosa (2016) instiga-nos a pensar a educação para além do desenvolvimento da ciência, da técnica ou, ainda, do senso político e crítico dos sujeitos. Seu pensamento nos remete a refletir sobre a educação comprometida com a experiência, pois é “a experiência e não a verdade, é o que dá sentido à educação” (LARROSA, 2016, p. 5). O autor problematiza o excesso de informação e de opinião, a falta de tempo e o excesso de trabalho, razões pelas quais estamos deixando de experimentar a vida com paixão.

Esse pensador contemporâneo propõe rompermos com tal lógica que impede a experiência e o buscar por essa terceira possibilidade de uma educação com outro sentido: uma formação que atenda aos interesses da coletividade em um propósito real de igualdade, distanciada de uma educação que esteja a serviço do mercado e das grandes corporações.

A complexidade que envolve este estudo exige um olhar interdisciplinar para a realidade que estamos buscando discutir, a partir da compreensão da experiência na formação humana. Nesse sentido, outra colaboração fundante será a do sociólogo François Dubet e da sua abordagem sobre a experiência social, que complementa as discussões tecidas na direção de compreender as implicações relativas ao processo de construção da experiência de crianças e adultos a partir dos elementos que encontram na vida social.

Pensar sobre essa questão equivale refletir sobre que recursos culturais, que relações e que condições sociais nos deparamos nesse processo no início da vida. A experiência social de Dubet (1994) nos provoca a pensar sobre quais condições as crianças encontram nos espaços de vida coletiva de modelos ou formas de ação que possibilitarão autonomia para serem quem quiser ser e para um agir em qualquer instância da vida de maneira respeitosa, responsiva, ética, solidária e altruísta.

O interesse pela experiência vem atravessando os séculos. Ao buscarmos pensar sobre experiência, é inegável o entendimento de que essa palavra é recorrentemente pronunciada. É presente no cotidiano das instituições de Educação Infantil, nos documentos que orientam a prática educativa pedagógica, nos espaços de formação do Município, seja nos debates e nos relatos das docentes sobre a ação pedagógica.

Ao ingressar no curso de mestrado como integrante da linha de pesquisa Educação e Infância, bem como na condição de pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação em Pequena Infância (NUPEIN), início em um primeiro momento o processo de tornar-me

investigadora, de ser também agente de produção científica, almejando trazer contributos para pensar a educação de crianças.

Nesse movimento de imersão – por meio dos estudos das bibliografias sugeridas, das discussões a respeito de alguns textos nas disciplinas e no próprio núcleo de estudos e pesquisas – vou me vestindo pesquisadora e compreendendo o compromisso desse lugar de produção de conhecimento e também de formação de professores, especialmente na atual conjuntura de nosso País, como um espaço de resistência e de luta por manutenção e garantia dos direitos da coletividade.

Larrosa (2016, p. 5) diz que “[...] se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferente do que vimos sendo”. Nesse sentido, a experiência do estudo e do próprio processo de escrita me convoca a percebê-lo não dissociado de uma experiência intensa do processo de pensar e de sua representação em palavras.

O “mergulho” em leituras em torno da experiência e um intenso processo de pensar o que já foi pensado, provocado, principalmente, pela filosofia, foi clareando e, ao mesmo tempo, tornando mais turvo o entendimento sobre essa palavra e seus possíveis sentidos. As elaborações sobre a experiência ao longo desta dissertação, embora esforçada no que se propõe com o tempo que o mestrado oportuniza, que é de apresentar fundamentos basilares para essa investigação, não intenciona definir ou apreender a experiência.

O texto que ora é apresentado é resultado de uma pesquisa com orientação, feito em diálogo com diversas vozes, desse modo, assumimos a partir de agora em nossa escrita a terceira pessoa, o nós. Assim, esta pesquisa se inscreve nesse exercício de procurar compreender. Uma investigação assumidamente pautada em um processo de conhecer, pondo “sobre a mesa” uma discussão que consideramos importante quando tratamos de formação humana para a vida.

De acordo com Gadamer (1984, p. 336, p. LARROSA, 2016, p. 9), “O termo experiência é um dos mais obscuros que possuímos”, assim, a dinâmica dessa *experiência em palavras* não aconteceu de forma linear. A cada encontro em palestras, congressos, em discussões nas disciplinas sobre os textos estudados em que a experiência estava em pauta, afirmava-se a complexidade desta pesquisa e a necessidade de rever a escrita, rever o que havia pensado e me apropriado neste estudo.

Uma complexidade que se assentava, também, não somente pelas impossibilidades de definição da experiência, mas como em pensá-la no contexto da Educação Infantil.

Em vista disso, ingressamos na pesquisa, em um primeiro momento, desejando olhar para a experiência entrelaçada à educação das crianças que compõem a faixa etária zero a três anos. Essa incursão intencionava reivindicar condições para que estas pudessem construir suas primeiras experiências nos espaços de Educação Infantil e procurava, ainda, dar visibilidade a essa modalidade educativa como forma de luta pela manutenção do direito das crianças desses grupos etários em estarem nesse tempo da vida na creche, se as famílias assim desejassem.

Nesse mergulho no foco da pesquisa, olhando para a experiência e buscando uma contribuição maior para a produção de conhecimento na área, reconhecemos a importância de colocarmos como tarefa pensarmos a experiência no contexto da Educação Infantil, abarcando os sujeitos envolvidos na relação educativa, adultos e as crianças de zero a seis anos que se constituem nesse espaço.

Ao refletirmos sobre a experiência na formação humana, percebemos o quanto aparece também na pesquisa e na produção de conhecimento científico da área a contribuição para a afirmação e defesa por qualidade de atendimento e das relações estabelecidas no contexto das instituições de Educação Infantil.

Em relação às crianças, o NUPEIN é uma dessas frentes que vem se somando a outras, na busca por universalizar o que elas têm por direito, ainda que seja necessário refletir sobre o que de fato isso quer dizer nas suas vidas reais e pulsantes. Quanto aos adultos, esse Núcleo de pesquisas também procura reconhecer sua alteridade dentro da ação docente, atentando para as minúcias que compreende ser professora ou professor nessa modalidade educativa e um ser humano em contínuo processo de formação.

Em uma trajetória de mais de 25 anos com a pesquisa e estudos da criança e da infância³, o NUPEIN vem assumindo o compromisso

³ Para maiores informações ver os trabalhos de: Cerisara (1996); Batista (1998, 2013); Rocha (1999); Fernandes (2010); Rivero (2001, 2014); Coutinho (2002); Agostinho (2003, 2010); Mezacasa (2003); Tristão (2004); Francisco (2005); Bodnar (2006); Sayão (2006); Albuquerque (2007); Buss-Simão (2007, 2012); Schmitt (2008, 2014); Lessa (2011); Duarte (2011); Bezerra (2013); Gaudio (2013); Mongelo (2013); Gonçalves (2014); Nazário (2014); Paula (2014); Mafra (2015); Demétrio (2016).

com ética com todos os sujeitos envolvidos nas investigações em instituições educativas formais e não formais, buscando pensar sobre questões que emergem das demandas não só dos espaços de Educação Infantil, como, também, instituições de acolhimento, em aldeias indígenas, quilombos.

Há nesse grupo o intento em corroborar para a garantia dos direitos das crianças, informando, por meio do aprofundamento dos estudos e pesquisas sobre as crianças e a infância, a formação, as práticas e as políticas na educação da infância. Nesse movimento de construção e consolidação da pedagogia da infância, o NUPEIN vem “[...] concebendo as crianças como seres biopsicossociais e a docência como uma relação social educativa fundamentada no respeito aos diferentes saberes que compõe esta relação” (AGOSTINHO et al., 2016, p. 22).

O processo de produção de conhecimento acerca da Educação Infantil contribuiu para a mudança de concepção dessa modalidade educativa, que nos primórdios era compreendida como um espaço de assistência para atender e suprir uma necessidade que era dos adultos em terem onde deixar seus filhos. Nos dias atuais, esses espaços são compreendidos como de direito da criança.

Esse direito encontra-se ainda longe de se universalizar. Na atual conjuntura sofre um profundo ataque com a Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016), que congelou os gastos públicos por 20 anos, atingindo gravemente as verbas destinadas à educação. Essa medida do governo inviabilizou a efetivação das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024), aprovado na forma da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). O referido Plano previa, entre outras ações: universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade, a qual atendia em 2013/2014 81,4% das crianças, e passaria a atender 100% delas; ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, que em 2013/2014 era de 23,2%, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até três anos até o final de sua vigência.

Um estudo realizado pelo Tribunal de Contas de Santa Catarina⁴, visando acompanhar e fiscalizar o controle das despesas com educação, verificou que, no que tange a taxa de atendimento em creches dos

⁴ O estudo encontra-se disponível na página do Tribunal de Contas de Santa Catarina e no endereço eletrônico: <<http://www.tce.sc.gov.br/sites/default/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%20Creches%20e%20Pr%C3%A9-escola.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.

municípios Catarinenses em 2016 cuja meta a ser alcançada, como vimos anteriormente, era de 50%, apenas 36,95% municípios atingiram a meta, já os demais 63,05% ficaram fora do percentual mínimo de atendimento.

Em relação à taxa de atendimento em pré-escolas dos municípios de Santa Catarina, em 2016, apenas 13,56% universalizaram o atendimento, sendo que 86,44%, dos demais municípios não atingiram a meta. A situação do Estado de Santa Catarina reflete as implicações de investimento insuficiente para atender às demandas dos municípios e essa realidade tende a se agravar. A última meta prevista visava destinar até o período de cinco anos de sua vigência 7% e, até o final do ano de 2024, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) arrecadado para a educação, objetivando a ampliação do atendimento e melhoria da qualidade desse serviço. No entanto, com o congelamento desses investimentos, a educação sofrerá um grande revés.

A Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA), em conjunto com a Campanha Nacional pelo Direito a Educação (CNDE), publicou, em 2016, uma nota (1/2016) que denunciava o ataque à educação pela Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241⁵. A referida nota apontou uma previsão do impacto do congelamento de gastos na viabilidade de alcançar as metas estabelecidas pelo Plano Nacional da Educação (PNE).

As organizações aqui citadas denunciaram, ainda, que em relação à vinculação de um percentual da receita de impostos para a educação, definidos em um mínimo de 18% para a União e de 25% para estados e municípios, se a PEC nº 241 já estivesse em vigor, em 2010, somente o Governo Federal teria deixado de gastar 73,6 bilhões de reais em manutenção e desenvolvimento do ensino em valores correntes; em valores corrigidos, seriam mais de R\$ 89 bilhões que a educação deixaria de receber.

Assim, fica evidenciado um cenário que está cada vez mais destrutivo para a educação de nosso País e, sobretudo, ameaçador no

⁵ A nota está disponível no site: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/nota-conjunta-fineduca-cnde_01_2016.pdf>. Os dados que aparecem foram baseados no Estudo Técnico nº 11/2016, o qual apresenta a análise dos efeitos da PEC nº 241 sobre a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, com a Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados, Marcos Mendlovitz, em junho de 2016. Está disponível no endereço eletrônico: <<http://www2.camara.leg.br/orcamento-da-uniao/estudos/2016/et11-2016-analise-dos-efeitos-da-pec-no-241-sobre-a-manutencao-e-desenvolvimento-do-ensino>>.

que se refere ao acesso à educação como um direito legítimo das crianças. No discurso das políticas públicas, há um notório reconhecimento da Educação Infantil como fundante à formação humana, entretanto, em relação às ações efetivas para sua universalização, a certeza é a de que há ainda muita luta pela frente.

Quando há essa valoração, no que se refere à consideração da função social que exercem os serviços prestados por creches e pré-escolas e que essas obtêm o reconhecimento pela importância no processo de educação das crianças, aumenta o interesse em conhecer mais sobre as instituições. Nesse sentido, são fortalecidos e ampliados os esforços por conhecer a dinâmica das relações que se estabelecem nesses espaços, a busca por entender o que é ser criança, sobre o que é infância, o que é ser professor e/ou professora na Educação Infantil e, sobretudo, como garantir qualidade na educação das crianças. Strenzel (2006, p. 65) reforça esse entendimento:

As pesquisas sobre educação infantil no Brasil vêm crescendo e não só quantitativamente [...]. Esse crescimento pode ser interpretado como resposta à consolidação de um momento histórico que coincide com a expansão do atendimento e como a redefinição da função social das instituições, no sentido de reafirmar a educação infantil com objetivos pedagógicos próprios, incluindo um olhar sobre a realidade, considerando as dimensões contextuais das relações travadas no interior das creches e pré-escolas.

Esses estudos e discussões que tomam como temática de pesquisa a infância procuram transformar o olhar em relação às crianças e suas manifestações. A produção de conhecimento com foco na problematização de questões relacionadas ao cotidiano das instituições de Educação Infantil evidencia mudanças de paradigmas que buscam enxergar as crianças não mais como seres incapazes e sem voz e, sim, como sujeitos ativos na produção de cultura e também de conhecimento que têm muito a nos dizer.

Esse outro modo de entendimento compreende as crianças como sujeitos de direitos, considerando as suas agências nas relações sociais e assumem também a infância como categoria geracional. Sarmiento (2008, p. 20) esclarece-nos do que se trata essa compreensão de infância nas pesquisas:

A infância é uma categoria geracional que necessita de ser estudada de modo a articular os elementos de homogeneidade (características comuns a todas as crianças, independentemente da sua origem social: estatuto social como grupo etário dependente dos adultos; estatuto político idêntico com inibição de direitos eleitorais até aos 16/18 anos; interdições e obrigações geracionais – proibição de trabalhar, de casar ou de consumir bebidas alcoólicas e obrigação de frequência escolar; características macro-estruturais comuns, como a demografia, políticas públicas direccionadas para as crianças, mercado de produtos para a infância, etc.) com os elementos de heterogeneidade, inerentes ao facto das crianças serem também desigualmente distribuídas pelas diferentes categoriais sociais (classe social, género, etnia, subgrupos etários).

Essa concepção sobre esse tempo da vida nos faz olhar a infância como “[...] tempo em que a criança deve se introduzir na riqueza da cultura humana histórica e socialmente criada, reproduzindo para si qualidades especificamente humanas” (MELLO, 2007, p. 20). Para essa perspectiva necessitamos olhar com profundidade, pois ela dialoga, de maneira próxima, com a discussão que queremos tecer, entendendo que a educação proposta às crianças é um desses dispositivos pelos quais elas iniciam seu processo de humanização que só se findará no ceifar da vida. Sobre o processo de humanização da criança, Mello (2007, p. 88) dirá:

Aprendemos a perceber que cada criança aprende a ser um ser humano. O que a natureza lhe provê no nascimento é condição necessária, mas não basta para mover seu desenvolvimento. É preciso se apropriar da experiência humana criada e acumulada ao longo da história da sociedade. Apenas na relação social com parceiros mais experientes, as novas gerações internalizam e se apropriam das funções psíquicas tipicamente humanas – da fala, do pensamento, do controle sobre a própria vontade, da imaginação, da função simbólica da consciência –, e formam e desenvolvem sua inteligência e sua personalidade. Esse processo – denominado processo de humanização.

Sabemos que essa forma de conceber o processo de humanização pela educação não era a mesma forjada nas instituições de ensino que começaram a ser pensadas a partir da modernidade e, tampouco, colocasse de forma universal na atualidade. Com a obrigatoriedade de adequação a uma formação que nos condicionou a uma educação da moral e de controle dos corpos, cabe sua problematização, sobretudo, pelo tipo de pensamento que se desdobrará das relações estabelecidas nesses espaços. Uma educação que se consolida preocupada em regular condutas e padronizar comportamentos e conhecimentos, muito pela via da relação de poder, forja-se entre tensionamentos de dever e cumprir, obedecer e transgredir. Lima (2015, p. 97) complementa:

[...] o poder que se exerce sobre a infância não está situado em um lugar específico, mas, ao contrário, se dissemina por toda a estrutura social, em forma de uma relação. Essa forma produtiva de pensar o poder apresenta uma outra possibilidade relacional entre a infância e o adulto e abre uma brecha para pensar que nesse jogo se colocam formas de poderes distintos, onde tanto um quanto outro são constituídos nessa relação. Há, nesse sentido, uma intrincada relação entre aquilo que se coloca como um dever-ser para a infância e a esfera na qual deverá atuar o adulto, já que, nesta perspectiva, o adulto exerce, predominantemente, o papel de ‘formador’ da infância.

A institucionalização dos sujeitos e a forma como sua formação era pensada permanecem latentes nas discussões sobre educação ainda na atualidade. O controle do que pode ser pensado, da maneira como habitamos um espaço e as formas de relação estabelecidas nos ajudam a compreender em que direção ou em que condições vivemos nossas experiências.

Há muitas lacunas no campo educativo que precisam ser pensadas, embora haja um reconhecimento da alteridade da infância e das potencialidades das crianças instigado pela produção de conhecimentos⁶ sobre essa condição de ser criança no mundo que

⁶ Estudos como de Ferreira (2002), Fernandes (2009), Silveira (2005), Agostinho (2010), Vasconcelos (2010); Medeiros (2011), Bezerra, (2013), Gaudio, (2013), Riveiro (2014), Nazário (2014), Paula (2014) e Mafra (2015) buscaram compreender

apresentamos. À medida que ocorre essa mudança de olhar para as crianças, soma-se uma gama de questionamentos, dúvidas e angústias dos profissionais que se relacionam diretamente com elas no espaço da Educação Infantil. Essa inquietação instiga uma caminhada para a superação de práticas desprovidas de intencionalidade consciente.

Essa intencionalidade mencionada se inscreve no entendimento de que a docência na Educação Infantil tem um compromisso que envolve estar disponível, atenta e cuidadosa quanto às relações que estabelecem com as crianças, de inclusão de sua perspectiva geracional e com o desenvolvimento integral desses seres e suas experiências. Desse modo, essa função precisa exercer, por meio de um planejamento que prevê proposições, tempo, organização do espaço e materialidades, a observação, registros e avaliações, bem como a inclusão do ponto de vista das crianças e a reflexão contínua sobre sua ação pedagógica, os processos cotidianos que passam as crianças e os adultos envolvidos nessa relação.

Refletindo sobre essas questões e retomando a discussão referente à especificidade da educação das crianças, é importante considerar a determinação para o fazer pedagógico, de como esses seres e sua condição social são concebidos nas relações estabelecidas nas instituições de Educação Infantil. Para Tristão (2005, p. 40), “[...] a concepção de infância e de crianças que as professoras constroem, determina as suas práticas”. Concordo com a autora quando afirma que essas concepções de criança e infância são:

[...] construídas no dia-a-dia, certamente tem pressupostos embasados nas concepções filosóficas, sociológicas, psicológicas que estão por trás do trabalho de cada professora, contudo, é no cotidiano, junto as crianças que ela ganha visibilidade. Na atuação com as crianças, podemos perceber o que pensam as professoras sobre aquele grupo. Assim, há diferenças profundas entre as ações de uma professora que concebe a criança como um ser incompleto, daquelas de uma professora que sinceramente

com e por meio da escuta das crianças seus modos de participação em diferentes espaços de vida coletiva, a compreensão das crianças sobre questões como brincadeira, gênero, o que acontece no cotidiano de instituições, a maneira como as relações com os adultos acontecem, apontam um reconhecimento dos modos de ser, dizer e agir infantil visibilizado pelas pesquisas.

acredita nas potencialidades dos seus educandos, na sua alteridade. (TRISTÃO, 2005, p. 40).

Vale ressaltar aqui que as concepções de criança e de infância nem sempre foram entendidas da mesma forma, elas foram se modificando na medida em que a sociedade também foi se transformando. Kramer e Leite (2001) destacam tais mudanças:

A ideia de infância não existiu sempre da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto ('de adulto') assim que passava o período da alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma ação futura. (KRAMER; LEITE, 2001, p. 19).

Na Educação Infantil, a mudança de olhar para as crianças implica considerá-las como sujeitos de direitos, ativas na produção de cultura e de conhecimento. Portanto, ao estabelecermos uma relação cotidiana com as crianças precisamos considerar que essas possuem necessidades, vontades, desejos próprios, que são diferentes dos nossos, mas, no entanto, necessitam ser respeitadas e valorizadas. Precisamos compreender, ainda, a infância como construção social e histórica, como o tempo de ser criança, como o tempo de viver esse período de suas vidas plenamente, com todas as suas potencialidades e possibilidades. Desse modo, nossa ação pedagógica caminha para uma prática comprometida com a *Pedagogia da Infância*⁷, “[...] que tem como o objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais” (ROCHA, 2001, p. 31).

⁷ Eloísa Acires Candal Rocha (1999), em sua tese de doutoramento, elaborou a concepção *Pedagogia da Infância*, a partir da análise de um conjunto de trabalhos produzidos dentro das ciências humanas e sociais, apresentados em congressos científicos entre 1990 e 1996 sobre a educação da criança de 0 a 6 anos no Brasil, mapeando a contribuição de diferentes ciências para a constituição de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Compreender a criança, seu jeito de ser e de agir no mundo, é um pressuposto para a construção de um trabalho de qualidade, acolhedor e respeitoso. É fundamental entender que esse espaço deve ser um lugar de conhecer, aprender, um lugar em que os direitos das crianças sejam privilegiados e a educação e o cuidado sejam vistos de forma indissociáveis.

A Resolução CEB Nº 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em seu artigo 3º, parágrafo III, estabelece que “as instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas e cuidados que promovam a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível” (BRASIL, 1999, p. 1).

Assim, refletir sobre essa orientação implica pensarmos: como percebemos nessa relação cotidiana com as crianças o que é fundante para sua formação? Como realizamos a complexa tarefa de apresentarmos o mundo a elas, cuidando de todos os aspectos que envolve educá-las considerando a inteireza desse ser? O que elas nos informam por meio de suas diversas formas de comunicabilidade, que se tornam pistas potentes para pensar sobre sua educação? Como oferecemos de fato uma educação de qualidade para as crianças? No que tange as reflexões e elaborações sobre a experiência, qual a contribuição desse pensar à Educação Infantil?

Muitas questões nos sacodem quando assumimos o compromisso com a criança e sua infância, e com a Educação Infantil e seu papel fundante na formação humana. Quando olhamos para o tempo de permanência das crianças nas instituições e que percebemos que em muitos casos elas passam mais de 10 horas⁸ no interior das creches e pré-escolas, entendemos como precisamos cuidar da vida nesse espaço. São muitas horas em instituições que, por vezes, são dispendidas com proposições esvaziadas de sentido, que acabam por preencher o cotidiano das crianças, não restando tempo e espaço para construir suas experiências.

⁸ A obrigação do poder público em cumprir a Meta 1 do PNE, que previa garantir 100% de vagas para atender as crianças de 4 a 5 anos, resultou em uma medida praticada pelos municípios, que foi de redução para quatro horas o atendimento às crianças que ingressam com essa idade nas instituições, tendo, assim, as famílias que optarem por um período, matutino ou vespertino por rede de atendimento.

Nesse sentido, observar as crianças, em um processo contínuo de escuta sensível de suas manifestações e comunicações, faz-se necessário. Buscar pistas nos registros de seus movimentos, de suas escolhas e suas elaborações sobre o mundo configura um caminho de atuação que irá possibilitar a proposição de ações que promovam condições potenciais para a construção de sentidos pelas crianças. Essa atitude política de reconhecer o que as crianças trazem para a relação pedagógica constitui um grande desafio para as/os profissionais da Educação Infantil.

A frase “*Pintou? agora chega! É a vez do amiguinho!*”, que compõe o título desta dissertação, é um excerto de uma memória muito viva de observações de práticas pedagógicas. Trata-se da fala de uma professora durante sua ação junto a um bebê enquanto disponibilizava tinta e papel a criança para que tivesse sua mão carimbada no material. Nesse momento, a ela e não ao bebê coube ditar o tempo e a forma de envolvimento dele na proposta, para, em seguida, a outra criança usufruir da mesma condição de sua possível experiência, ou seria experimento?

Larrosa (2016) dirá que o experimento produz homogeneidade, é genérico, é repetível, preditível. Afinal, naquele momento, teria a outra criança condição de deixar uma marca diferente no papel? Enquanto observava a cena acontecendo como em um filme, em que se pode depois voltar e pensar sobre, o bebê protestou. O choro e as pernas esticando-se e recolhendo-se no colo da professora, ele, na minha percepção, queria mais tinta, papel, tempo, interação com o que foi oferecido e rapidamente retirado dele.

É fundante ponderar que aquela ação, aquela frase, não é exclusiva daquela professora. A reflexão que me acometeu, após a observação daquele agir docente e daquele agir do bebê, foi no sentido de como na ânsia por “dar conta de um trabalho” não pensamos sobre o que significam as experiências das crianças na Educação Infantil.

O registro dessa observação não foi realizado durante esta pesquisa, ele é anterior ao meu ingresso no Mestrado, mas funciona como uma chave de leitura que me ajuda a conduzir toda a discussão aqui proposta e que em larga medida a inaugurou. Momentos como esses se reproduzem na pintura, na interrupção da brincadeira, na rapidez com que uma troca de fraldas acontece, nos momentos de alimentação aligeirados, no silenciamento e/ou legeria das falas das crianças quando querem comunicar algo.

Esses momentos, retomados, convocam-nos a pensar em como estamos contribuindo para a formação desse ser humano de pouca idade

com nossas ações desprovidas de consciência, especialmente no que diz respeito à forma como nos relacionamos com o outro (criança) e como apresentamos o mundo a ele.

Compreendendo o quanto é complexo buscar a qualidade no atendimento às crianças, oferecendo as condições potenciais para experiências diversas e pensar nisso para todos e, muitas vezes, em um mesmo tempo e espaço, faz-nos refletir se esse é o caminho. As crianças sinalizam, frequentemente, que não. Para um bebê, por exemplo, ficar mexendo na tinta, sentindo-a, observando novas misturas, texturas, passar um longo tempo desfrutando da relação com aquele material é o que lhe trará descobertas, prazer; talvez para outro bebê, a interação com esse material possa ser desagradável, uma proposta vivida de outra maneira. Para uma criança com mais idade, movimentos amplos de saltar podem ser vividos com entusiasmo, para outra a sensação de medo nesse desafio pode ser muito desconfortável.

A experiência estrutura a vida, assim como o tempo estrutura nossa existência. Pensar a relação entre tempo e experiência na Educação Infantil é fundante para este estudo, especialmente, quando pensamos na construção da subjetividade humana, na escrita da história de cada sujeito. Essa escrita pode ser compreendida como a linguagem e o saber da experiência, que tem uma dimensão coletiva, porque se forja nas relações que esse sujeito estabelece dentro de um contexto social e que tem implicações na vida comum, mas, ao mesmo tempo, é singular, pois esse ser será único, constituído pelos acontecimentos de sua trajetória, cujos sentidos elaborados a partir dela somente ele poderá narrar e comunicar.

Dessa forma, como não considerar esses aspectos e deixar que cada um dê o ritmo e o sentido da sua experiência? Esse ser humano de pouca idade é constituído em um universo de sensações, ludicidade, imaginação, criatividade, múltiplas linguagens, interações, relações, brincadeiras etc. Sendo assim, como enquadrá-lo dentro de uma lógica homogênea, fragmentada e que desconsidera subjetividade, tempo, interesse e necessidade de cada criança para que constitua sua experiência?

Tempo para a entrega, para conhecer, aprender, viver, ser. Tempo esse que chamo aqui de suspenso, pois tudo em volta parece interromper, porque nos interessa essa possibilidade de estar em contato intenso com aquilo que nos mobiliza a aproximação, contemplação, exploração e investigação.

O tempo da experiência não é linear, não tem início e fim, não tem previsão, programação, é o tempo da interrupção por algo que nos

acontece e vai definindo nossa existência, construindo nossos sentidos diante da vida. Esse tempo de interrupção acontece para cada um ao seu modo. O processo de experienciar é singular, único, acaba logo para uns e demora para outros. Um tempo apartado desse tempo da experiência é esse que se caracteriza como:

O tempo linear, evolutivo, o tempo causa(s) ou efeito(s), o tempo que não se despreza de uma materialidade histórica e nem de uma explicação de elementos prévios, é o tempo sendo reto, retilíneo, irreversível, tempo que não contempla tempos, tempo que mesmo laicizado na Modernidade continua tempo. Uma modalidade de tempo esvaziado da experiência, de sentido, de sensações, tempo repleto de sentido dados, sentidos a serem vividos, Tempo produzido por uma cultura onde tudo vira mecânico, mecânica – movimento retilíneo [...]. (LEITE, 2011, p. 111).

Semelhante a essa ordem de tempo é o cotidiano na Educação Infantil, que costuma ser ditado por uma rotina marcada por hora disso, hora daquilo, concebida a partir de uma lógica que estrutura a vida nesse lugar e dita os afazeres e aquilo que se tem estabelecido como mais importante. Os momentos de alimentação e higiene acabam se configurando como fios condutores que marcam o que acontece antes ou depois. Batista (1998, p. 46) pontua:

Na creche há indícios de que as atividades são propostas para o grupo de crianças independente de seus ritmos culturais. Todas as crianças são levadas a desenvolver ao mesmo tempo e no mesmo espaço uma mesma atividade proposta pela professora. Trabalha-se com uma suposta homogeneidade e uniformidade dos comportamentos das crianças. Parece que há uma busca constante pela uniformização das ações das crianças em torno de um padrão de comportamento.

Vale ressaltar que a realidade em que se constituíram as professora e os professores também foi construída por uma experiência com o tempo dentro dessa lógica. Há ainda a própria estrutura que ela encontra nesse lugar que a condiciona a uma prática do aligeiramento e

da homogeneização. Frente à dinâmica que se estabelece, a criança reage. Diante dessas determinações, manifestações das crianças são entendidas, diversas vezes, como transgressões. *Parque agora? Não! Agora é hora do lanche!* E para a criança que não tem fome? Resta subir na mesa, deitar na prateleira, correr no refeitório, afinal a necessidade é a do movimento, é de experimentar altura, velocidade. Para as crianças é tempo de outras descobertas e construção de suas experiências.

É importante considerar que “[...] as crianças são múltiplas, vivem experiências temporais diversas porque seus tempos próprios não são instituídos, mas vividos, e, dependendo do contexto em que se encontram, conseguem vivê-los de forma mais ou menos intensa” (BATISTA, 1998, p. 59). Elas são diferentes umas das outras, as condições em que vivem sua infância também são distintas, pois são oriundas de contextos sociais e culturais diversos, portanto, os interesses e as necessidades também divergem entre si. Então, como a organização do tempo pode ser igual para todos? Esse estranhamento nos provoca a problematizar esse pensar entrelaçado à experiência na Educação Infantil.

Ampliando essa reflexão, pensando nos sujeitos envolvidos nas relações estabelecidas no interior das creches, é fundante refletirmos sobre o sentimento do tempo, no qual Kohan (2004, p. 3, grifo do autor) nos ajuda a pensar:

Que o tempo da vida não é apenas questão de movimento numerado e que esse modo de ser temporal pode ser pensado como um modo de ser infantil, de criança. Se uma lógica temporal – a de *chrónos* – segue os números, outra – a de *aión* – brinca com os números e infantiliza o movimento. [...] A infância não é apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado que tem como marca uma intensidade. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas uma intensidade de duração. Uma força infantil, sugere Heráclito, é o tempo aiônico. E também sugere que a infância, muito mais do que uma etapa da vida, é um reinado, uma potência, uma força vital.

Essa forma de nos relacionarmos com o tempo vai ter determinação direta em como vivemos, crianças e adultos, nossas experiências. O que acontece conosco, o que passamos e o que vivemos

e viveremos em nossa caminhada terá relação direta com esse tempo intenso. Em relação às condições potenciais de experiências que dispomos às crianças, Kohan (2004) instiga-nos a pensar que necessitam acontecer no tempo *aión* e não no tempo *chrónos* para encontrarem sentido. Pensando nesse tempo intenso de viver, de ser e estar no mundo, Larrosa (2016, p. 25) dirá que “[...] a experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm”.

Trazendo essa reflexão para a discussão em torno da experiência na Educação Infantil, ressalto o quanto é mister pensarmos: como poderemos possibilitar aos seus sujeitos que se constituem dentro deste espaço de vida coletiva, uma educação desviada do aligeiramento dos tempos? Ou ainda, como poderemos pensar em uma educação cuidadosa com os processos pelo qual passamos todos os envolvidos na relação educativa dentro de uma perspectiva de formação humana voltada para o acontecimento e para o afeto?

Esses questionamentos permearam nosso pensamento no delineamento desta pesquisa, entretanto, necessitamos encontrar uma direção que nos guiasse nessa busca por trazer para a área informações que nos ajudarão a discutir a experiência na Educação Infantil com o aprofundamento que esse assunto exige.

Dessa maneira, chegamos a problematização maior que guiou este estudo: À luz dos construtos teóricos da filosofia de Walter Benjamin (2009, 2012) e Jorge Larrosa (2011, 2016), e na sociologia de François Dubet (1994) e em diálogo com a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999), sobretudo, pautados nas defesas desse campo de estudo da educação na pequena infância, buscamos entender como a experiência é abordada nos documentos orientadores e nas pesquisas recentes da área?

Ao procurarmos responder essa questão, alcançamos o objetivo principal deste estudo que consistiu em compreender como a experiência é pensada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e nas pesquisas recentes da área.

A escolha das diretrizes, se dá pelo entendimento de que esse documento mandatário reflete as nossas defesas no que tange as orientações para as práticas pedagógicas na Educação Infantil, portanto, o elegemos como documento de âmbito nacional para as nossas análises, entretanto, ressaltamos que não é desconhecido por nós que nesse momento histórico está para vigorar a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Sobre esse dispositivo, nosso posicionamento é de que esse documento (BNCC) não representa os desejos da área para garantir às crianças a educação que lhes é de direito. A proposta, de construção da referida base, pretendia desde a primeira escrita ser construída com participações individuais, de organizações e de redes de educação de todo o país, bem como de pareceres de especialistas, associações científicas e integrantes da comunidade acadêmica, mas há fortes tensionamentos que esta, em sua terceira versão, foi reescrita à revelia do compromisso assumido com a construção de forma coletiva. Há indicativos de que os debates não alcançaram o “chão” das instituições educativas e, ainda, a desconsideração de importantes discussões anteriormente realizadas revela que o processo de concepção dessa Base foi falho no que tange a constituição de uma política verdadeiramente democrática para a educação.

A desconfiança em torno desse documento vem, além do risco da homogeneização, cuja DCNEI delineava no texto outra proposta mais qualificada para a realidade de nosso país, caminha também por essa fragilidade de seu processo de construção, que vem acontecendo de forma aligeirada, pouco consistente em questões fundantes, como as questões referentes à diversidade, às concepções de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de forma integral, às condições reais para sua implantação, que necessariamente precisam abarcar a formação dos profissionais, as materialidades, ou seja, garantias de que se trata de um projeto sério e livre da intenção de atestar uma falsa avaliação de que a educação do país não tem jeito e precisa, portanto, ser privatizada. É preciso não correremos o risco de cair nessa armadilha, legitimar um documento que pode ser utilizado com esse propósito de desqualificação da educação pública.

Compreendemos que ao realizarmos essa investigação é possível aferirmos as mobilizações na área da Educação Infantil ao buscar pela experiência e as orientações para a ação pedagógica que a partir daí possamos encontrar, assim nessa pesquisa traçamos um caminho de estudo que teve como objetivos específicos:

- Tecer elaborações sobre as leituras referentes à experiência a partir do estudo dos sentidos dessa palavra que permeiam as discussões da área, bem como, as orientações para a prática educativa nos espaços de vida coletiva na Educação Infantil;
- Compreender como a experiência aparece nas pesquisas recentes da área da Educação Infantil intencionando dar visibilidade aos sentidos deste termo que aparecem nesses estudos e que em certa

medida informam e promovem as discussões relativas a essa modalidade educativa;

- Refletir sobre o processo de formação humana e em atenção ao compromisso com uma educação voltada para além da produção e da técnica, buscamos entender como a experiência é tratada nos dispositivos curriculares orientadores da área, um de âmbito nacional (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil - DCNEI) e um de âmbito local (Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis);

No que tange aos caminhos metodológicos, iniciamos os estudos elegendo um viés teórico que tratava da experiência dentro da perspectiva que reivindicamos para a Educação Infantil, ou seja, pensadores que abordavam a experiência autêntica em seus escritos. Assim como já os mencionamos anteriormente Walter Benjamin, Jorge Larrosa e François Dubet foram nossos interlocutores principais, as lentes teóricas que nos inspiraram nesse processo de investigação.

A metodologia, que compreendemos aqui como “o caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 2010, p.14), foi pautada na realização desta pesquisa pelos estudos bibliográfico e documental de abordagem qualitativa.

Neste estudo da experiência, adotamos esse caminho por compreender que tratamos de questões muito específicas que não permitem a mensuração ou mesmo a quantificação das análises tecidas em sua totalidade. Essa direção que entendemos pertinente ao foco deste estudo, a abordagem qualitativa, permite desvelar processos sociais ainda pouco conhecidos, também propicia a criação de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação (MINAYO, 2010).

Dessa maneira, a pesquisa qualitativa proporciona um modelo de entendimento profundo de ligações entre elementos, direcionado à compreensão da manifestação do objeto de estudo, pois atua com base em significados, motivos, aspirações, princípios, atitudes e outras características subjetivas próprias do humano e do social referente às relações, aos processos ou aos fenômenos que não podem ser reduzidos à variáveis numéricas (MINAYO, 2010).

Elucidando a problemática delimitada e respondendo aos objetivos geral e específicos, iniciamos o estudo dos documentos e pesquisas submetidos a metodologia de análise de conteúdo. Enquanto método, ela (análise de conteúdo) caracteriza-se por um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos

sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, assim, definida a escolha dos documentos e das pesquisas estudadas realizamos procedimentos para essa sistematização e a devida reflexão sobre os achados que refere-se a pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados (BARDIN, 2009).

Na pré-análise realiza-se uma organização das idéias tornando-as operacionais. Nesta etapa se estabelece um planejamento que pode ser flexível, ou seja, é possível a introdução de novos procedimentos no decurso da análise. Nesta fase da investigação realiza-se uma leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores, bem como a preparação do material (BARDIN, 2009).

Percebendo a recorrência com que a experiência é mencionada nos espaços de educação e vida coletiva, bem como, em estudos e pesquisas na área da educação infantil e compreendendo como hipótese um indicativo - pelas observações de vivências nesses espaços e leituras de documentos - o condicionamento da mesma (experiência) ao status de experimento a escolha dos objetos de análise obedeceu um critério nosso de buscar referência da área. Realizamos uma “leitura flutuante” de documentos orientadores e das pesquisas mapeadas nesse exercício de “analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2009, p.96). Posteriormente a esta etapa realizamos “a escolha dos documentos” sobretudo orientados pela “regra da pertinência” que diz que “os documentos retidos devem ser adequados enquanto fonte de informação de modo a corresponderem o objectivo que suscita a análise” (BARDIN, 2009, p.98).

Desta forma, no que tange a eleição dos documentos, as DCNEI, como já apontamos anteriormente, é o documento mandatário para a área da Educação Infantil, é um currículo que orienta as práticas pedagógicas, bem como, as reflexões realizadas nos processos de pesquisa. Nesta mesma direção elegemos o documento local, também com essa marca de um currículo orientador de uma rede de ensino, o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Quanto as pesquisas elas foram mapeadas em um levantamento de produção científica que consta no apêndice 1 (um) deste trabalho de forma detalhada. Nesse levantamento localizamos trabalhos publicados do ano de 2012 a 2016 que abordavam a experiência como temática de seu estudo ou a mencionavam nas discussões tecidas nas investigações.

Preparamos esse material, os organizando por natureza, documentos para análise inicial e posteriormente, as pesquisas

científicas. Ao explorarmos esse material o conteúdo por meio desse análise buscamos encontrar “temas” classificando-as em expressões ou palavras que organizam a escrita, organizando a redução do texto às palavras ou expressões significativas (BARDIN, 2009).

Nessa direção que a escrita deste trabalho foi construída. Os temas que surgiram foram trabalhados nos “tratamentos de dados” etapa em que o pesquisador pode modificar os dados brutos em resultados significativos e válidos e desta forma propor inferências e adiantar interpretações relacionadas aos objetivos pretendidos (BARDIN, 2009), assim, nos documentos (DCNEI e Currículo para Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis) fomos localizando a palavra experiência e os sentidos da mesma relacionando com a experiência pela filosofia e sociologia dos autores trabalhados, buscando refletir sobre quais foram esses sentidos e o que eles dizem à esse estudo que reinvida essa experiência que fica na memória e nos transforma.

Em relação à análise de conteúdos informados pelas pesquisas elegidas no levantamento de produção científicas essa possibilitou o desdobramento em duas categorias que também nomeamos de nucleação cujo foco de reflexão foi realizado por dois vetores: um cujos estudos irão compreender a experiência a partir de John Dewey, cujo o pragmatismo é referencia e outro que compreende a experiência a partir de Jorge Larrosa, Merleau- Ponty cujo os aspectos humanos, existenciais e fenomenológicos são referencia . Assim, dessa elaboração dos estudos teóricos e das análises tecidas, convidamos à leitura desta dissertação que está organizada em quatro capítulos.

Nesse primeiro capítulo, com o aporte teórico de Benjamin (2009, 2012, 2013), Larrosa (2011, 2016) e Dubet (1994), procuramos contar a história da pesquisadora e a sua trajetória na Educação Infantil, apontando também, os caminhos que levaram a pensar a temática de estudo e o encontro com a “experiência”. Nesse entrelaçamento entre quem “sou/penso/sinto” é explicitada a problemática da pesquisa, os objetivos para a sua realização e os caminhos que traçados para efetivá-la.

No segundo capítulo abordamos sobre as contradições da formação da humanidade, especialmente na modernidade, sobretudo da implicação dos conhecimentos científicos endossados, validados, valorados como caminho para a verdade e a sabedoria e que tem, como percebemos por dados históricos conhecidos, a serviço de catástrofes que ceifaram/ceifam vidas humanas. Nesse momento, discutimos o papel da Pedagogia da Infância e a reivindicação da experiência que

defendemos como fundante para uma formação que verdadeiramente construa humanidade.

Já no terceiro capítulo, traçamos uma breve reflexão sobre os caminhos da Educação Infantil para pensar a experiência e, posteriormente, a análise documental de como a palavra é abordada em documentos e a análise bibliográfica de como pesquisas recentes da área mencionam a experiência. A análise documental foi realizada a partir de dois documentos: um em âmbito nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010); e outro em âmbito local o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015). A análise bibliográfica foi realizada a partir de pesquisas recentes em Educação Infantil, cuja experiência é abordada no título ou no corpo dos textos. Destacamos que na referida sessão, as bases de dados em que os estudos foram mapeados e a caracterização dos mesmos (título, autores, nível acadêmico, temporalidade, instituição dos quais são oriundos, linhas de pesquisas, orientadores) e descrição do que tratam as investigações, pautada nos resumos apresentados pelos pesquisadores. Discorreremos, ainda, sobre quais abordagens e bases teóricas sustentam a palavra experiência, bem como os dados que aparecem com mais regularidade nesses estudos como o reconhecimento da criança como sujeito da experiência.

Nas considerações finais tecemos reflexões sobre a pesquisa, apresentando uma síntese dos resultados obtidos nas análises documental e bibliográfica a partir das DCNEI e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, assim como dos escritos das pesquisas recentes da área. Apresento também uma breve reflexão sobre a intencionalidade na Educação Infantil no que tange o compromisso com as condições potenciais de experiência dos sujeitos da relação pedagógica, que foram sendo abordadas no decorrer da discussão proposta por esta pesquisa, como as condições de tempo, o espaço, as materialidades e, também, como pensamos as relações, a experiência e seu sentido no espaço educativo-pedagógico, para, assim, construirmos juntos outra possibilidade existencial, estética, afetiva e humana.

2. FORMAÇÃO HUMANA COMPROMETIDA COM A VIDA: A BUSCA DA EDUCAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA

*“Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato
morro
No mundo por que luto
Nasço” (Mia Couto).*

Quando tomamos consciência de nossas diversas possibilidades de interferir na natureza, essa faculdade nos possibilitou criarmos culturas distintas e, conseqüentemente, diferentes modos de ser, viver e agir no mundo, bem como de atuar sobre ele. Assim, fomos nos afastando da barbárie e nos tornando mais humanos, entretanto, reconhecemos que o caminho percorrido até o ser humano construir essa consciência não foi linear, há inúmeros contornos nesse processo.

As intervenções sobre a natureza e as relações sociais produziram múltiplas sínteses e compreensões até chegarmos ao que hoje conhecemos. Esse processo de formação do humano constituiu nossa identidade enquanto seres pensantes, que possuem linguagem e que atuam sobre sua realidade. Todavia, nossa identidade constituída dentro do processo de institucionalização tanto pode nos fazer nascer como morrer para o mundo no que diz respeito à nossa responsabilidade de ação sobre ele.

Ingressar em uma cultura (e nos apropriarmos de uma teia de sentidos e significados que a compõe) pode nos fazer invisível, de certo modo, morto para outras realidades, e igualmente incapazes de percebê-las, reconhecendo sua alteridade. A consciência de que somos um todo, vivendo em um mesmo mundo, com necessidades e modos de vida distintos, porém, cuja existência de cada um é igualmente valiosa, e que se perde quando a formação não nos prepara para o desafio de viver em coletividade.

Pensar sobre os acontecimentos que emergiram com e após os processos de institucionalização e, especialmente, de racionalização vivida pela humanidade é uma implicação importante para discutir a formação humana pela educação e a busca da mesma pela experiência.

A racionalização impulsionada pelo progresso da civilização ocasionou avanços importantes para a humanidade no que tange às conquistas tecnológicas em relação à saúde, ao transporte e à

comunicação, entretanto, a ciência esteve, também, a serviço da produção de verdadeiras catástrofes. O holocausto judeu, a bomba atômica, desastres ecológicos e o sistemático processo de aquecimento global, a ciência impulsionou o desenvolvimento da indústria bélica e o armamento, como também o desenvolvimento de componentes para o enriquecimento desigual de grandes indústrias, que detêm os meios de produção. Esses são alguns dos resultados do cálculo e do planejamento racional que refletem a atuação contraditória da ciência.

Dar visibilidade a essa discussão, quando observamos atônitos os acontecimentos que acometem a humanidade, mobilizam-nos a pensar sobre o uso que fazemos desse conhecimento avalizado e reconhecido pela comunidade científica. A percepção é que estamos nos constituindo em uma direção, que se revela cada vez mais de contributo e próximo à barbárie. Há desigualdade de toda a ordem instalada nos diversos contextos sociais, a sensação de mal estar generalizado, o abrutamento que se manifesta na falta de empatia, solidariedade, respeito, cooperação e, sobretudo, falta de amorosidade em uma perspectiva ética de reconhecimento de nossa frágil e finita humanidade, que nos provocam a olhar para a educação pensando: o que deixamos de considerar no processo de formação humana que pode constituir um elemento potente para transformar a maneira como estamos vivendo?

Em relação, especialmente, ao olhar para as condições em que vivem as crianças na contemporaneidade, observamos um sentimento de desresponsabilização para com as novas gerações e uma crescente hostilidade à população infantil. Como efeito dessa realidade, temos um abandono perverso das crianças efetivado pelas políticas públicas neoliberais (MARCHI; SARMENTO, 2017).

Soma-se a esse dado um conflito de concepções referentes à infância e à garantia dos direitos das crianças estabelecidos pela Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (CDC) de 1989. Os direitos reconhecidos, estabelecidos e globalizados à proteção, provisão e participação, em certos aspectos como relativo à idade das crianças e àquelas que escapam ao cuidado de sua infância no encaminhamento do documento ou questões desconsideradas relativas ao contexto social e cultural vivido pelas crianças, são entendidos como problemáticos e contraditórios (MARCHI; SARMENTO, 2017).

A normatização de certo tipo de infância “a ser cuidada”, lavrada por um documento legal de tamanho alcance, influi e fragiliza o movimento mais importante a ser realizado pela sociedade como um todo, que é o da efetivação de ações que garantam qualidade de condições plenas de vida a todas as crianças reais dos cinco continentes.

Crianças moradoras de rua e a violência a qual são submetidas, a população infantil indígena atingida tanto pela fome como pelos massacres de seus povos, os pequenos refugiados de países em conflitos, tendo suas vidas ceifadas tanto por bombardeios como em travessias marítimas fatais, são invisíveis e imperceptíveis às mínimas ações em prol de sua dignidade como alimentação, moradia, saúde, educação, lazer, cultura e a participação social. O sentimento que temos é o de que os seres humanos, sobretudo os de pouca idade, estão sendo considerados descartáveis (MARCHI; SARMENTO, 2017).

O sentimento é que passamos com as mudanças ocorridas no modo subjetivo de vida a não nos ocuparmos do que é relativo ao bem comum. A humanidade foi se constituindo despreocupada em relação ao afeto. Habitamo-nos a uma existência dentro de uma convivência efêmera e distante do outro, seja ele criança ou adulto; fomos nos constituindo sem a disposição à aproximação e afetação.

O afeto requer que desenvolvamos o contato, a disponibilidade para tocar o outro e ser tocado pelo outro. Nesse sentido, conviver, ser e estar juntos vai exigir que ao nos depararmos com o inesperado que envolve a aproximação com o outro, com todos os abalos que essa relação provocará, deixemo-nos com esse posicionamento de abertura, com o que chegar, e, assim, fazer com ele nos adentre. Skliar (2010, p. 105, tradução nossa) esclarece-nos que:

[...] a convivência é "convivência" porque há – inicial e definitivamente – perturbação, mal-estar, conflito, turbulência, diferença e alteridade de afetos. Há convivência porque há um afeto que supõe, ao mesmo tempo, o fato de ser afetado e de afetar, porque estar em comum, estar junto, estar entre vários, como expressou Jean-Luc Nancy: "Estar sendo tocado e estar tocando. O 'contato' – a contiguidade, a fricção, o encontro e a colisão – é a modalidade fundamental de afeto" (2007: 51).

Habitar o mesmo mundo, coexistirmos em um mesmo planeta, acreditamos ser esse um mote significativo para cuidarmos e trabalharmos juntos por uma existência digna e pacífica nesse “lugar”, embora seja ele permeado de complexidade. Com o que vimos até aqui, é possível questionarmos: o que vem acontecendo com a humanidade, que princípios fundantes da coletividade parecem gradativamente descolados de nós?

Essa existência forjada em uma aceleração frenética dos acontecimentos, regulada por uma lógica focada no consumo, na acumulação de materiais, multitarefas, informações e produtividade tem nos subtraído o tempo, a atenção e a sensibilidade para viver o cotidiano de forma inteira. Esse viver desprovido da contemplação da vida nos tira o folego para interrogar, pensar, entender o sentido de ser e estar nesse mundo e, assim, comprometermo-nos com ele a partir dessa consciência formada.

Uma interessante reflexão que podemos tecer sobre essa questão, obtemo-la com a ajuda da literatura. Ao conhecermos, por exemplo, o exercício do pensar que o senhor Palomar, personagem de Italo Calvino (1985), realiza na observação atenta a cada elemento de vida que ele encontra em seu caminho, entendemos este como um movimento de experimentar pelo olhar, um movimento que acontece em outro tempo que não o do *chrónos*. Essas experiências da personagem compartilhadas pelo narrador não denotam um fim específico que não o de instigar a experiência estética por meio da história.

A comunicação das experiências de Palomar nos coloca dentro de suas perspectivas e nos sensibiliza. Lemos, imaginamos, criamos e ampliamos nossos sentidos. A partir dessa leitura é possível, por exemplo, refletirmos sobre a contemplação da personagem “a invasão dos estorninhos” e nos sentirmos mobilizados a prestar atenção maior aos movimentos dos pássaros que avistamos fazendo seus desenhos no céu, que encontramos cruzando nosso caminho. Ou mesmo nos tornamos mais sensíveis à necessidade e à urgência de contribuirmos para a manutenção dessas vidas em prol do cultivo da beleza em nosso cotidiano. Pelo afeto que essa linguagem da experiência nos causa, de algum modo somos transformados.

Palomar inspira-nos. Trata-se de, ao entrarmos em contato com suas reflexões, despertamos para a possibilidade de nos recolocarmos de maneira diferente diante da vida. Não se trata do uso das informações de suas observações pela razão utilitarista, mas de conhecermos uma experiência com o silêncio, com o tempo, com as imagens que criamos pela linguagem do autor, cujo saber ficará em nós de uma maneira outra que não da objetividade e da racionalidade. É transcender. Ir para além da intenção de experimentar para dominar, capturar, aprisionar. O saber da experiência que liberta, promove novas conexões, novas possibilidades do pensar.

Outra obra que inspira é *24/7 Capitalismo tardio e os fins do sono*, de Jonathan Crary (2016), que discute a escravidão pelo sistema capitalista do tempo dos sujeitos. Tomando como foco o tempo de sono,

denuncia as apropriações já consolidadas, como o uso excessivo do celular e o estado de alerta que nos encontramos mesmo dormindo e das tentativas em andamento do uso de nosso período de sono para reverter em mais produtividade pelo capital. Dentre as reflexões provocativas do autor de “24/7”, a relação que estabeleço com a escrita sobre obra “Palomar” é a partir do intrigante relato que aparece no capítulo inicial do livro deste professor de arte moderna Crary.

O exercício não é comparativo, a proposta é refletirmos sobre o que experienciamos ao longo da nossa existência e a implicação dessas experiências, que formam nossa subjetividade nas nossas ações e condutas, ou seja, o que nos ocorre nesse “entre caminho” que leva à construção da subjetividade e que em algumas realidades promove individualismos exacerbados, “[...] uma profunda crise de identidade e a uma indiferença que ameaça a sociedade e a democracia” (WAUTIER, 2003, p. 179).

Voltando ao texto de Crary (2016), o autor faz-nos conhecer um comportamento de uma espécie de pássaros, o pardal de coroa branca, durante seu processo migratório. Essa espécie tem a capacidade de permanecer acordada durante sete dias. Voam durante a noite, alimentam-se durante o dia, sem descansar. Muitos estudiosos realizaram a observação desses movimentos atentamente até chegarem à conclusão sobre os hábitos desses animais. No entanto, a provocação que faço é: o que mobiliza um grupo deles a se debruçarem longamente no estudo sobre atividade cerebral dos pardais, com o objetivo de, por meio dos resultados obtidos, descobrir uma maneira das pessoas, especialmente, os soldados na guerra, ficarem sem dormir e funcionarem de maneira, segundo eles, mais eficiente e produtiva?

Vale destacar que o autor faz a ressalva de que, historicamente, os produtos (sejam intelectuais ou tecnológicos) criados para a guerra foram apropriados pelo capitalismo, utilizando-os como meios para afirmação desse sistema econômico-financeiro. Nesse sentido, podemos pensar nas chances dessa possível descoberta – ocasionando o aumento do desempenho dos soldados – serem transpostas para o mercado de trabalho e fazer com que a exploração do homem pelo homem se intensifique ainda mais, o que configuraria um risco real para a sociedade atual.

Refletimos, então, qual o contributo aceitável, do ponto de vista ético, de ações que procuram cada vez mais transformar o humano em máquina? Outro questionamento inevitável e pertinente à discussão proposta por essa dissertação diz respeito à ponderação sobre que experiências esses sujeitos, estudiosos a serviço da guerra, tiveram ao

longo da vida, para que fomentassem esses sentidos em suas práticas sociais (DUBET, 1994)?

É verdadeiro que fomos condicionados, na ânsia por garantir nossa existência ou subsistência, a nos movermos na vida cotidiana como nas engrenagens de um motor, em que seguimos como “o trabalhador” de Charlie Chaplin em “*Tempos modernos*”, apertando parafusos ininterruptamente, mesmo quando o corpo tem outras necessidades. Cabe refletirmos: como nos conformamos em viver sob essas condições? E como ainda submetemos o outro a viver do mesmo modo?

Assim, a reivindicação do tempo para sermos e não somente para termos, adquirirmos, acumularmos. Olhando para educação a partir dessas reflexões, percebemos que fomos sucumbindo a uma formação atrelada ao custo e benefício, distanciada de uma formação capaz de tocar o sujeito às questões do humano. Efetivamos uma educação fomentadora do mercado (SKLIAR, 2016).

Desse modo, olhando para o passado compreendemos o presente. Entendemos que a educação nesses moldes começou a se efetivar na modernidade. Nesse período histórico em que a pedagogia emergiu como ciência, como saber da formação humana, foi também do seu reconhecimento enquanto “instrumento” que desempenharia a função de formar um homem cidadão e produtor de riquezas. O estabelecimento de um processo civilizatório, de racionalização e institucionalização com essas intenções foi se consolidando a partir desse período, no qual se designou, também, às instituições educativas a tarefa de instituir um movimento por outra organização social (CAMBI, 1999).

Esse período carregado de rupturas, continuidades e de grandes revoluções e fatos históricos, modificou, sobremaneira, o projeto educativo. Embora não seja a intenção desta pesquisa dissertar sobre a complexidade que poderíamos “pôr sobre a mesa” referente aos acontecimentos importantes nesse momento histórico, importa-nos considerar alguns pontos.

O primeiro deles diz respeito à transformação de uma educação que antes se vinculava a uma gestão afeita à comunidade para uma posteriormente formalizada, instituída e vinculada ao Estado, respondendo a uma necessidade de controle social (TEDESCO, 2004). Essa transformação originou a educação tradicional que conhecemos.

Outro fato a ser destacado, refere-se à consolidação dessa educação, oriental europeia e ocidental americana (CARVALHO, 2002), que influenciará fortemente a educação brasileira em seu processo de constituição, tomar a forma de instrumento regulador, disciplinador e

normalizador para a manutenção da burguesia no poder, em contraposição a uma educação promotora da emancipação social para o povo proletário. Esse período, portanto, foi marcado também pelo movimento de luta de classes, entre burguesia e proletariado. Nesse sentido, a educação efetiva-se como um dispositivo de controle, do “projeto político e da própria gestão do poder (social e político)” (CAMBI, 1999, p. 407).

Dessa forma, a maneira como a educação foi pensada e efetivada reflete a quem o projeto de formação se destinava, se ao desenvolvimento e libertação para o sujeito ser quem quisesse ser ou se para torná-lo mais um “soldado” atuando em prol da acumulação de bens e riquezas de uma minoria que detinha os meios de produção.

Essa concepção funcionalista e utilitária da educação⁹, para os fins anteriormente mencionados, desencadeia novos métodos e teorização para a mesma, bem como uma obrigatoriedade do ensino das crianças avalizado e reforçado pela família, alicerçando os princípios da moral e dos bons costumes. Dessa maneira, o cuidado com a educação dos mais novos não era uma preocupação desinteressada e altruísta:

A preocupação com as crianças não surgiu por benevolência, mas por razões atreladas à estrutura social e à política, oriundas de uma necessidade de preservação da população e da produção de mão-de-obra para o novo sistema produtivo, para a guerra e pelo interesse de formar futuros homens guiados, sobretudo, pelos preceitos iluministas da racionalidade. (SCHMITT, 2008, p. 20).

A institucionalização das crianças foi necessária para consolidação desse projeto de sociedade. Nesse processo, foi atribuído a elas uma obrigação, um ofício, *o ofício do aluno* (SIROTA, 2001). Compreendidas como passivas na produção de conhecimento, a população infantil era, nessa concepção, considerada como receptáculo da cultura vigente, a quem os conhecimentos deveriam ser inculcados.

Esse conhecimento socializado às novas gerações atendia ao projeto vigente. O controle do saber efetivava o controle do ser. Dentro dessa lógica de educação a serviço da consolidação do capital, o comportamento de ordem e progresso promovia a manutenção desse sistema, por meio de uma normatização do pensar e do conhecer.

⁹ Durkheim (1917).

Esse controle do saber destacava a valorização de um tipo específico de conhecimento que se apoiava em uma visão utilitária da verdade. Difundida pela ciência, reduzia os fenômenos dos sentidos ao que se poderia extrair dos mesmos para a aplicação prática. A educação apropriou-se dessa concepção pragmática e empirista dos efeitos dos sentidos como dispensável ou pouco utilitária ao pensamento e ao conhecimento. Elegeu também conteúdos que, nessa visão de mundo, seriam indispensáveis à vida dentro de um sistema movido pelo capital.

Esses conhecimentos elegidos que atendiam à objetividade e à racionalidade iniciaram um processo de apagamento das possibilidades humanas de operar também com o sensível, com o que nos afeta e modifica, com a experiência autêntica. As informações, muito mais do que os acontecimentos da vida pulsante, transmitidos de geração para geração, como um patrimônio cultural, passaram a dominar nosso cotidiano. Sobre essa discussão, voltarei a escrever aqui posteriormente.

Assim, refletindo sobre o apresentado acima, podemos afirmar que não somos mais tão modernos no que tange à educação e à preocupação com a formação humana? Arrisco-me a ponderar que ainda sim. Continuamos reproduzindo muitas dessas concepções de outrora. Constatamos isso quando olhamos para as políticas públicas para educação. Estamos vivendo um verdadeiro retrocesso, com a eminência da implantação de uma base curricular (Base Nacional Curricular Comum) que claramente consolida uma formação da juventude voltada ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, para o capital. Quanto à práxis educativa, essa concepção de educação construída a partir da modernidade, que impactou o processo de formação humana, atravessa as práticas ainda na atualidade. Sua constituição, como salienta Pagni (2010, p. 23), é:

[...] limitada à mera aplicação dos saberes à prática educacional, na atualidade, essa arte-técnica parece deixar de se relacionar com a existência humana e com a formação do homem, para tornar-se uma operação de ajustamento de meios a fins dados, desenvolvida pelo educador, objetivando oferecer aos seus destinatários habilidades e competências, que os conforme ao existente.

O vazio existencial acomete os sujeitos da relação pedagógica a tal grau que crianças, professoras e professores encontram-se, por vezes, subordinados a essa lógica preparatória, exercitando cotidianamente sua

função sem encontrar um sentido para o que estão realizando. Focados na objetividade e na racionalidade instrumental, a ação pedagógica, refém desse pensamento fundamentado no utilitarismo, vincula-se à produtividade, e, dessa forma, seguimos carimbando as mãos das crianças no papel, entre outras práticas, sem nos atermos a serviço de que está nossa intencionalidade.

Contudo, adentramos a Educação Infantil com essa reflexão, procurando evidenciar o papel da Pedagogia da Infância na discussão sobre experiência dentro dessa modalidade educativa. Atentas sobre as questões da infância e da especificidade que compõe o atendimento desse humano de pouca idade e, sobretudo, preocupadas em refletir sobre experiência e seus contornos, como o tempo como elemento estruturante da vida e o espaço como lugar do afeto, onde a vida pulsa para os sujeito envolvidos nessa trama, a Pedagogia da Infância vai também se constituindo. Assim, diante de suas defesas e contraposições relativas à formação das crianças, afirma-se na busca por entender e compreender a experiência, com intuito de fomentar práticas educativas que pensem e incidam em uma formação humana que verdadeiramente desenvolva humanidade em toda sua potência, a qual será discutida a seguir.

2.1 O PAPEL DE UMA PEDAGOGIA ATENTA A INFÂNCIA DENTRO DO PROCESSO FORMATIVO E SUA BUSCA PELA EXPERIÊNCIA

A Pedagogia da Infância (ROCHA, 2010) emerge no cenário das ciências humanas como uma subárea da Pedagogia que busca compreender a criança e sua condição de ser, estar e viver dentro de seu contexto. Nasce da inquietação de pesquisadores e profissionais da relação educativa com a criança, objetivando traçar novos rumos para pensar sobre esse sujeito de pouca idade e sua infância, para além do conhecimento existente (ROCHA, 1999), incluindo dos estudos da Psicologia, ciência de grande influência na educação da pequena infância.

Acompanhando e refletindo com e sobre o movimento de estudos e discussões acerca da participação social, da alteridade e dos direitos da criança, que se intensifica a partir de meados dos anos 1990, esse campo

procurou dialogar com diferentes áreas do conhecimento¹⁰. Em um movimento de aproximação da criança, com vistas a ampliar e cruzar diferentes abordagens alusivas a esses temas em comum pesquisados, os estudos interdisciplinares agregaram contributos para analisar e compreender a complexidade das relações que envolvem as crianças na infância e sua educação (AGOSTINHO, 2016).

Essa perspectiva pedagógica se constitui, também, a partir da crítica às concepções de infância e de criança descontextualizadas, não situadas. Para esse campo, a infância é considerada como “categoria geracional, social e histórica e geograficamente construída, heterogênea, atravessada pelas variáveis de gênero, classe, religião e etnia” (BARBOSA, 2010, p. 1). A criança é concebida como sujeito de direitos, como reafirma Barbosa (2010, p. 1):

Nessa perspectiva de afirmação das crianças como sujeitos de direitos, exige a definição de indicativos pedagógicos que possibilitem às crianças a experiência da infância de forma a tomar parte em projetos educacionais fundados na democracia, na diversidade, na participação social, a partir de práticas educativas que privilegiem as relações sociais entre todos os segmentos envolvidos (crianças, familiares e educadores). Tomando como pressuposto que toda apropriação cultural e qualquer aprendizagem é resultado de uma relação social e partilhada de significados coletivos, indica propostas pedagógicas onde as interações, as brincadeiras, ludicidade e as linguagens estejam vinculadas aos conhecimentos das artes, da cultura, da ciência e da tecnologia.

A Pedagogia da Infância vai defender, portanto, que as crianças vivam a experiência da infância inseridas em espaços democráticos que garantam a participação social (AGOSTINHO, 2010), priorizando, assim, a “horizontalidade da relação educativa, sem que isso signifique negar o conflito e o confronto inerentes às relações sociais” (ROCHA; BUSS-SIMÃO, 2017).

¹⁰ Destacamos as áreas em que diálogos com e sobre os estudos da criança e da infância têm se efetivado nas pesquisas da área, a saber: sociologia da infância, antropologia, história, geografia, filosofia e, como já mencionada, a psicologia.

O olhar para a infância é social e construído historicamente (ARIÉS, 1981), assim como a compreensão da especificidade da Educação Infantil e seu papel na sociedade. A especificidade do atendimento nessa etapa da educação básica vem ganhando visibilidade junto com o entendimento de que os modos de ser um ser humano de pouca idade no mundo diferem dos modos de quem já está nele há muito mais tempo.

A maneira como o ser, seja criança ou adulto, constitui-se depende do contexto em que cada um está inserido e das experiências que viveram e viverão em suas trajetórias. Nesse sentido, compreender que as diferenças de agência no mundo pelas crianças não são menos ou mais significativas das formas de agir dos adultos, que são, portanto, diferentes e necessitam desse entendimento, para que o olhar para sua educação, tal qual a dos com mais idade, seja carregada de respeito e reconhecimento a sua alteridade.

Essa pedagogia nos ensina, com isso e a partir disso, a refinar nosso olhar para uma ausculta¹¹ dos modos de ser das crianças, no sentido de aprender a ver, observar e conhecer, para compreendê-las e nos relacionarmos com elas de forma respeitosa. Esse movimento de encontro com a criança concreta é fundamental como ponto de partida para a organização dos tempos e espaços em instituições de educação coletiva da infância e como busca por entender a compreensão da criança sobre o mundo. Dessa forma, ouve-se a criança, concebendo-a como capaz de dizer por ela mesma, pois, até então, essa escuta era dos seus familiares, professoras, escola e médicos que falavam por elas. Esse posicionamento reflete mudanças na concepção de criança, que era antes passiva e invisibilizada. Nesse sentido, Agostinho e Lima (2015, p. 61) inferem:

É importante frisar que o foco da educação infantil são as relações pedagógicas, travadas por adultos e crianças e com isso, podemos afirmar a importância da alteridade da infância. E quando tratamos do encontro com a alteridade da infância, necessariamente estamos reconhecendo o lugar

¹¹ Com Rocha (2010, p. 19) compreendemos que ausculta “refere a um redefinição de nossa ação, não como uma mera percepção auditiva ou recepção da informação - envolve a compreensão da comunicação feita pelo outro. Inclui a recepção e a compreensão, que, principalmente neste caso – a expressão do outro/criança orienta-se pelas próprias intenções colocadas nessa relação comunicativa – e lembremos que, quanto o outro é uma criança, a linguagem oral não é central e nem única, ela é fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais, faciais”.

social desses sujeitos e, principalmente, como nos afetamos, na condição de adultos perante esse outro que nos apresenta, a partir de suas narrativas, outros modos de vida, outros conhecimentos, outra linguagem. (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p. 61).

Compreendemos pela história, a partir de estudiosos como Rizzini e Pilotti (2011), Kulhmann Jr. (2000), Gondra (2010), Batista (2013) entre outros, que a Educação Infantil brasileira surge de uma demanda da assistência social com forte vinculação ao processo de civilidade. Percebe-se com esses estudos a forte influência do projeto educativo moderno europeu e americano – brevemente discutido no início deste capítulo – no pensamento da educação do País.

Transformar as concepções sobre essa etapa do ensino básico vinculada ao assistencialismo e também ao processo civilizatório exigiu que esse movimento científico, e por que não dizer também político, da Pedagogia da Infância, consolidado pela intensificação dos conhecimentos produzidos pela pesquisa, um posicionamento firme nas suas defesas, afirmando a função social da Educação Infantil como um “lugar” de formação humana na sua inteireza e de direito social da criança na infância.

Na mesma direção, a luta contra a escolarização antecipada procura desvincular a Educação Infantil da sua visão de etapa preparatória da criança para uma modalidade futura. Demarcar a diferenciação de outras etapas da educação básica para estabelecer o que é característico da Educação Infantil e não para negar considerações fundantes, no que tange ao desenvolvimento integral das crianças, foi um importante passo para a ampliação e aprofundamento dos estudos. Rocha e Buss-Simão (2017, p. 87) complementam e esclarecem:

A crítica que temos definido como antecipação da escolarização também não se identifica com qualquer negação da função da formação intelectual das crianças e da apropriação cognitiva de outros saberes. Compreendemos que a educação das crianças pequenas, desde bebês, “dirige-se para o convívio com diferentes visões de mundo, a experiência com diferentes formas de expressão e de linguagens em que possam ensaiar diferentes interpretações, reconhecer e valorizar diferentes escolhas, diferentes organizações familiares, diferentes traços culturais”.

Além das questões relativas às relações sociais, culturais e de socialização, esse campo procura pensar sobre as especificidades que compõe a Educação Infantil intencionando discutir as demandas das práticas e ações pedagógicas reais que a Pedagogia pouco contemplava. Essas demandas¹² tão latentes no espaço de Educação Infantil careciam de discussões e problematizações constantes. Embora essa etapa da educação venha alcançando o seu reconhecimento, conforme amplia sua demanda de atendimento e a produção de conhecimento sobre a mesma, há muito que compreender sobre o fazer pedagógico e, sobretudo, dos modos de ser criança nesse “lugar”.

Nas DCNEI, documento mandatário vigente que rege as abordagens e prática pedagógicas em nosso País, o qual será analisado posteriormente, reconhece que “o campo da Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças” (BRASIL, 2010, p. 7). O documento traz as concepções de Educação Infantil e também de criança, as quais precisam pautar-se todo sistema de educação nessa modalidade educativa:

Educação Infantil: Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e

¹² “Muitas temáticas fundadoras das pedagogias da Educação Infantil nem sempre estão presentes em outros campos pedagógicos. Pode-se exemplificar a ênfase que essa pedagogia dá às relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não verbais ou não convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brincar e o jogo, entre outros, podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas. Portanto, as pedagogias da Educação Infantil têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se quanto, também, com proposições instrumentais em relação aos aspectos internos ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto é, seus aspectos didáticos, como por exemplo, os programas, as estratégias, os objetivos, a avaliação, a definição dos usos do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina” (BARBOSA, 2006, p. 25-26).

cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. É dever do Estado garantir a oferta de educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção. - Criança: Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina fantasia, deseja, aprende, observa experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

Essas concepções demarcadas no documento normativo vigente, não são garantias de que nos espaços de educação coletiva, a educação e a infância serão compreendidas como lugar e tempo de viver experiências. Tão pouco que a criança será compreendida como sujeito de direitos e produtora de cultura, que poderá participar do processo pedagógico, ou encontrarão condições potenciais para viverem suas experiências, que terão possibilidade de escolher o que querem conhecer ou, ainda, que crianças de seis anos serão cuidadas e educadas com o mesmo afeto e zelo que os bebês. Como o próprio documento coloca:

[...] tem se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar 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. (BRASIL, 2010, p. 7).

Nesse sentido, a problematização em torno das temáticas da Educação Infantil foram buscando desnaturalizar práticas e concepções que destoavam e destoam do seu compromisso, como “as garantias dos direitos das crianças ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza, e também ao conhecimento produzido e a produzir” (ROCHA, 2001, p. 32), bem como de ações que se afastam dos pressupostos da pedagogia da infância anteriormente explicitados.

Conscientes desse “espectro que ronda o mundo dos pequeninos, o espectro da forma escolar” (FREITAS, 2007, p. 9), e assombrados por uma base curricular que anuncia competências e habilidades, a ação educativa comprometida com a pedagogia da infância, de acordo com Rocha (2010, p. 13):

[...] envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos.

A docência consciente de seu papel, informada pelos saberes da produção científica, pela reflexão contínua sobre sua ação pedagógica e sobre os processos cotidianos que passam as crianças e os adultos envolvidos nessa relação, precisa responsabilizar-se com a garantia de condições potenciais para que os sujeitos na Educação Infantil vivam e construam suas experiências.

A constituição de uma educação infantil que objetiva a educação da inteireza do humano, voltada para vivência e desenvolvimento das crianças nos seus múltiplos aspectos, como sujeitos sociais e individuais, que participam ativamente e criativamente das relações que estabelecem com os outros no processo de apropriação e produção de cultura conta com o modo como pensamos e efetivamos nossas ações diariamente nas creches e pré-escolas. (AGOSTINHO; LIMA, 2015, p. 64).

Edocente subordinada a uma legislação que a orienta, porém, imprescindível que seja ussa responsabilidade envolve o compromisso de uma ação ma ação docente crítica, que esteja atenta em analisar em que medida essa orientação traduz os desejos da área para uma Educação Infantil de qualidade e respeitosa, no que tange o direito das crianças e uma formação humana preocupada efetivamente com suas experiências.

Compreendemos que essa experiência da ação docente é social e se forja dentro das condições sociais que essa professora ou esse professor encontraram em sua trajetória. Nesse sentido, sua agência no

fazer pedagógico reflete, muitas vezes, a fragmentação de como esses sujeitos constituem sua identidade profissional. Estamos nós, adultos e crianças, em permanente estado de busca e construção de sentidos sobre as coisas e sobre os acontecimentos do e no mundo. Entretanto, está conosco, sujeitos informados e formados, professoras e professores, o compromisso e, principalmente, a responsabilidade com o processo formativo das novas gerações.

A trajetória e o processo formativo dos adultos criam as práticas do trabalho junto às crianças. Assim, é mister pensar quão fundamental é a apropriação por nós, profissionais, das concepções de criança e infância que estejam em consonância com o que defende essa pedagogia que se preocupa com as especificidades que compõe a educação nesse tempo da vida. Para tanto, é fundante que estejamos em contínuo processo de reflexão sobre a prática, bem como voltados para a aproximação das crianças, buscando aprender mais sobre e com elas, imbricados na garantia de condições para construção de experiência pelas mesmas e na construção de uma existência vivida de outro modo por todos.

Nosso papel se instaura em repensar a formação dos sujeitos, buscar uma relação diferente nos espaços de educação coletiva. Tanto o cultivo do encontro quanto o estabelecimento de outra relação com o tempo são exigências de uma formação para humanidade imprescindível na atualidade. Quando falamos em formação, a referência está na relação que tem algo a ver com “pensar naquilo que se é e naquilo que se pode ser, naquilo que se pode vir a ser. Assim pensar em formação é pensar em algo que nos forma, mas também que nos transforma, que de certo modo nos deforma, e que assim nos ‘conforma’” (LEITE, 2011, p. 159).

Uma educação formativa deve “produzir algo que provoque uma relação íntima, efetiva, afetiva, afetada, entre o conhecimento e os sujeitos; algo que não esteja nem só no sujeito, nem só no conhecimento, mas que esteja entre, que esteja fora, que esteja exposto, que seja experiência. Assim, não entendo experiência como algo que esteja lá no interno ao sujeito, guardado, dentro, mas algo que está fora, que se passa, que acontece. Assim a experiência é acontecimento, é modo de afetação em que a partir dele, produzimos sentidos (LEITE, 2011, p. 159).

Para a Pedagogia da Infância, o processo formativo compreende a reivindicação por uma educação voltada para o acontecimento como elemento que nos mobiliza a transformação, torna-nos diferentes do que éramos. Para Skliar (2009, p. 42, tradução nossa), acontecimento é:

[...] algo que não pode ser programado, irrupção imprevista: o começo de nova narrativa, de uma nova compreensão, de uma nova relação com o mundo. O acontecimento é, também, uma determinada experiência de vivência do tempo. Isto significa, então, que o acontecimento só se explica como uma ocasião, como um estado de exceção, como o imprevisível, como um instante original, como aquilo que quebra por surpresa e racha a continuidade do tempo. E o impacto do acontecimento só pode estar nessa relação inédita que nós estabelecemos com esse fato ou com o que esse fato produz e provoca em nós. A experiência que dali nasce transforma o fato em acontecimento significativo e assume, então, a forma de uma relação de interesse pessoal. E nos interessa particularmente essa ideia de interesse pessoal, esse “dar-se conta”, que é como uma chave para pensar fertilmente o campo educativo. “Dar-se conta – diz Jankélévitch – é descobrir sem mover do lugar a velha novidade [...] mas, completamente renovada pela maneira de percebê-la (1989:161).

Esse acontecimento pressupõe abertura, um deixar-se padecer, deixarmos-nos invadir, como nos coloca Lima (2008, p. 104):

[...] ao falarmos do espaço da educação e da infância, pois, no meu modo de ver, a relação se constitui desde esses lugares é sempre uma relação invasora e, por isso criadora. O espaço ‘educativo’, inevitavelmente, é esse lugar onde os sujeitos se invadem e se põem a sentar, ver, pensar... Não há como escapar ao outro que aí está à nossa frente. O espaço educativo, assim como a vida, é um lugar onde lidamos o tempo todo com o exercício dos nossos limites, com aquilo que sabemos e com o que não sabemos, com a dúvida e a incerteza, com os acertos e com os erros, com

o medo de gostar, de se entregar, de se apaixonar... O espaço educativo é o lugar do humano, onde aparecemos como sujeitos de memórias, de dores, de lembranças, de rancores, de segredos, de desejos, de diferenças. Portanto, sempre invadido pelo outro, nos resta perguntar se nos deixamos afetar por essa entrada, se nos perguntamos sobre os nossos medos, nossas inseguranças, sobre tudo aquilo que temos como referência, sobre tudo aquilo que ainda não sabemos sobre nós mesmos. Muito mais do que um porto seguro, o que temos são caminhos sobre água em movimento, onde podemos fluir ou até mesmo nos afogar (sufocar). (LIMA, 2008, p. 104).

Dessa forma, uma educação comprometida com o acontecimento, com o afeto e com a experiência não se forja na lógica do mercado, não é compatível com a lógica de produção. Ela precisa transcender para além do aprender para saber/fazer, deve trabalhar para dispor de proposições como forma de conhecer e ser, como um convite para caminhar, descobrir e ser tomado pela novidade. Assim, segundo Leite (2011, p. 161):

Formar, experimentar não pode então ser outra coisa que se colocar a andar, se expor, se pôr e pôr o outro a caminhar. Na travessia de percursos que nos colocam diante do inesperado, do inusitado, caminhar é se colocar diante das diferenças, das diversidades, das alteridades, daqueles que, não estando previstos e previsíveis nos caminhos certos dos experimentos, te acenam para a estranheiridade de lugares, de eventos e de situações. Assim, experimentar-se é colocar-se em um outro espaço, em um espaço de estranhamento, em um espaço estrangeiro.

Ora, sob esse aspecto, na relação educativa, somos todos de alguma forma surpreendidos, todos padecemos de alguma transformação diante do novo que se apresenta. A filosofia ajuda-nos nessa reflexão quando propõe compreender a infância para além de uma categoria geracional, heterogênea e construída histórica e socialmente, que é a condição de ser criança, cuja permanente busca de sentidos no e sobre o

mundo constitui uma característica importante desse humano de pouca idade, porém, não é exclusiva delas. A busca por sentidos ao longo da vida é elemento constituidor do humano em todas as idades. Portanto, nessa perspectiva, todos nós adultos e crianças habitamos a infância. Sendo assim, para Agostinho e Lima (2015, p. 64-65):

[...] tecer reflexões sobre o conceito de infância buscando atemporalizar essa imagem que temos sobre a mesma, contribui para que possamos nos experimentar nesse tempo sem medidas por uma docência que alteriza-se permanentemente através do seu encontro com as infâncias. Nos instiga, mais do que saber o que é a infância, pensá-la como algo ainda por nós desconhecido. Como dimensão do inesperado, a imprevisibilidade deste acontecimento nos instala a dúvida e a incerteza como possibilidade de conhecer o que ainda não conhecemos, de saber o que ainda não sabemos, mas, sobretudo, de assumirmos uma postura diante das coisas do mundo, que nos coloque no lugar de nossa mera humanidade, a de que nem tudo e com tudo podemos.

Nessa perspectiva educativa, nós, adultos, precisamos nos permitir ao imprevisto, a possibilidade de irmos a lugares que não sabemos ao certo o que vamos encontrar e alcançar; sermos também “piratas em busca de tesouros”, lançarmo-nos ao “risco” de não sermos mais os mesmos pelas transformações a partir das relações que estabelecemos com os sujeitos envolvidos nessa relação, bem como com o tempo e com o espaço. Nesse sentido, nós, professoras e/ou professores, somos instrumentos potentes que garantirão propostas/situações compostas em um tempo e espaço, em que a experiência encontre condições possíveis para ser vivida, porque somos também sujeitos dessa experiência.

A ideia é buscarmos superar uma prática pedagógica que conceba a infância como ameaça, tal como a experiência foi concebida na modernidade pela ciência. Superar a compreensão de que essa condição da vida humana vai nos exigir métodos, em que iremos nos ocupar de regular, normatizar, disciplinar em nome do que está por vir, lançando-nos afoitamente para o lugar supostamente seguro que será aquele que imaginamos poder controlar (LIMA, 2008).

Compreendemos que a experiência não é previsível, e como humanos em busca de descobertas sobre a vida e de transformações da realidade, nós, os responsáveis pela educação das crianças, precisamos estar abertos, expostos para a desbravar novas possibilidades, novos sentidos diante de nossa ação pedagógica. Nesse outro lugar, recordaremos, compreenderemos e reconheceremos a busca por descobertas da e na infância, tornando-nos respeitosos pela alteridade dessa condição e tempo da vida e, logo, como parceiros, companheiros de viagem.

O tempo dessa viagem é o tempo brincante, não é do tempo cronometrado. É o tempo dançante, o tempo intenso, o tempo *aión*. Um tempo não quantitativo, mas qualitativo, que não passa, que dura (KOHAN, 2004). Esse é o tempo da experiência. O tempo da experiência precisa ter espaço para a errância da vida, no qual todos nós estamos sujeitos.

Colocar-se disposto à incerteza da vida é ser sujeito da experiência, que tem algo como uma superfície sensível, em que aquilo que acontece o afeta de algum modo, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. É aquele que se submete, expõe-se, é receptivo, disponível, sujeito “ex-posto”. É quem esboça uma passividade feita de paixão, padecimento, paciência, atenção, como uma receptividade primeira, uma disponibilidade fundamental, uma abertura essencial (LARROSA, 2011).

Fomos “aprisionados” por muito tempo pelas condições de vida, a qual fomos conformados e precisamos nos libertar. Como vimos, as relações que se constituíram a partir da modernidade nos condicionou, crianças e adultos, a constituírem-se dentro de uma forma, onde a intenção era produzir uma subjetividade esperada, prevista, conformadora. Assim, era necessário ajustar todos ao sistema vigente e as práticas pedagógicas refletiram essa realidade quando homogeneizaram com conteúdo comum a todos, propostas em que todos fazem tudo, em um mesmo tempo e espaço. O sentimento é de que fomos inseridos, a partir desse momento, em uma roda gigante do tamanho do mundo, girando todos no mesmo sentido, sem interrupção e cada vez mais em processo de aceleração.

Desenvolvemos “produto sujeito” do qual se esperava ações uniformes, com poucas variações em suas condutas. Entretanto, a sociedade foi se desenvolvendo e com as transformações ocorridas, desse modo, temos a diversidade cultural como uma característica importante do sistema atual e que é reflexo da multiplicidade das formas de conflito e da ação social. Assim, não é possível hoje reduzir os

sujeitos a um tipo de papel e conduta programada, ou a relativas possibilidades de escolha e de agência, ainda que dentro de uma dura realidade, cuja experiência é implicada nesse processo. As unidades educativas, nesse contexto, já não exercem, de certo modo, completamente seu papel de “instituição”¹³, ou seja, já não exercem uma forte capacidade de integração funcional absoluta e massiva. Nesse universo de tensões, já não consegue exercer sua regulação de forma homogenia (DUBET, 1994).

Assim, a Educação Infantil na atualidade traz marcas modernas como continuidade na sistematização de suas instituições. É ainda pensada dentro de uma lógica linear de tempo e desenvolvimento. As crianças são organizadas e distribuídas por grupos etários nas instituições. Vale considerar, que há aspectos a se ponderar sobre conquistas desse humano em relação ao movimento, à comunicação e à interação que são importantes de serem observadas com atenção, mas não como definidores de modos estanques e classificatórios de como se espera, deve e tem que ser vivida a infância.

O tempo estrutura a nossa existência, porém, não deve nos limitar e conformar. Há diferentes sentimentos e lógicas que constroem a relação humana com o tempo. A experiência do tempo está vinculada aos modos de vida de uma cultura e, para que esta seja modificada, é preciso também transformar a maneira como vivemos o tempo. Agamben (2005a apud LEITE, 2011, p. 106) corrobora ao indicar que:

Toda concepção de tempo é sempre acompanhada de uma certa experiência do tempo que lhe é implícita, que a condiciona e que é preciso, portanto trazer à luz. Da mesma forma, toda cultura é, primeiramente, uma certa experiência do tempo, e uma nova cultura não é possível sem uma transformação desta experiência. Por conseguinte, a tarefa original de uma autêntica

¹³ Essas “instituições” que nos referimos aqui têm relação com a concepção das instituições no modelo clássico, da sociologia de Durkheim, as quais Dubet (1994) discorre no livro *Sociologia da Experiência*. O autor problematiza se “a escola é uma instituição?”, e ao refletir sobre essa questão dirá que a escola já não exerce esse papel completamente, isto é, de formar sujeitos que atendam ao projeto de sociedade como na modernidade, pois a heterogeneidade social, promovida pelos conflitos e outras problemáticas da vida contemporânea, que levam os sujeitos a atuarem em sua realidade mobilizados por diferentes lógicas de ação, influirá na constituição de diferentes experiências sociais e, portanto, de uma formação subjetiva mais plural e diversa.

revolução não é jamais simplesmente “mudar o mundo”, mas é também antes de mais nada mudar o tempo (AGAMBEN, 2005a, p. 112 apud LEITE, 2011, p. 106).

Benjamin foi também defensor de uma transformação qualitativa na forma como concebemos o tempo. Ponderou a necessidade de que este esteja relacionado à plenitude, ao acontecimento como tempo intenso e suspenso. Leite (2011, p. 106) complementa dizendo que:

Na linha de Benjamin era necessário reformular e mudar a ideia de tempo, para que outras transformações pudessem operar. [...] O lócus de “transformações” e de “desenvolvimento” da e na criança se apresenta em outra lógica de tempo, se apresentava muito frequentemente em um tempo “acontecimento, em um tempo evento, em um tempo cortado, um tempo descontínuo, um tempo outro, um tempo experiências”.

Reitero que a busca de sentidos sobre a vida é uma característica humana. Somos movidos pela necessidade de experimentar, de construirmos nossas noções sobre as todas coisas do mundo a partir desse afeto vivido. É possível que uma educação que se coloque como experiência na formação dos sujeitos reacenda as possibilidades de encantamento diante das descobertas que vamos desbravando ao longo de nossa trajetória.

Nessa educação que busca pela experiência e o tempo vivido com intensidade, é importante que seja acontecimento na vida dos sujeitos, como o tremor que a arte provoca, encantando-nos e mobilizando o sensível. Como técnica, operando dentro da racionalidade e objetividade, a educação vem efetivando relações de distanciamentos entre os sujeitos. A técnica não comprometida com a vida pode tornar-se ameaçadora, como vimos no início deste capítulo. Benjamin (2012, p. 188) apresenta-nos uma importante reflexão sobre essa questão:

[...] essa técnica emancipada se confronta com a sociedade moderna sob a forma de uma segunda natureza, não menos elementar que a da sociedade primitiva, como provam as guerras e as crises econômicas. Diante dessa segunda natureza, que o homem inventou mas há muito não controla, somos obrigados a aprender, como outrora diante

da primeira. Mais uma vez, a arte põe-se a serviço desse aprendizado. (BENJAMIN, 2012, p. 188)

Esse trabalho de base do processo formativo para humanidade, que é a educação da infância, em que no cotidiano pulsa o exercício da prática educativa que tenha como consideração, o que já mencionamos nesta escrita: a exposição e disposição dos sujeitos ao afeto, à relação intensa com a vida e com o outro influi na construção de vínculos importantes para que não percamos de vista a construção da subjetividade humana sob outra ordem que não a existente.

Entendemos que a subjetividade constituída dentro dessa perspectiva de formação humana “[...] é impalpável, intangível e inquantificável. Pois ela é um campo de experiência, de afeto, de marcas, de sonho, de abertura, ela é feita de conexões e fugas, de criação de sentido, de agenciamento coletivo, de produção de si” (PELBART, 2011, p. 2). Nesse sentido, compreendemos que a experiência é reivindicada na educação contemporânea como elemento potente na formação da subjetividade dos sujeitos que possibilita a modificação nas ações e nas relações dos e entre os mesmos, desencadeando formas de um viver nesse mundo de outro modo, um modo mais humanizado. A Pedagogia da Infância entende que não cuidar dessa experiência que estrutura a vida é permitir que a mesma se torne um objeto da técnica e da produtividade.

Esse posicionamento implica em perceber que as práticas de aligeiramento da vida, de foco exacerbado na produtividade, faz a roda do capitalismo girar sem interrupção, sem percebemos-nos como motores que movimentam essa engrenagem. Em nome do lucro estamos nos tornando semelhante às máquinas; estamos nos colocando em uma condição de cansaço tão insalubre, que aos poucos essa realidade está nos causando um déficit sensitivo, a ponto de não conseguirmos mais reter sensibilidade (CRARY, 2016). Assim, uma pedagogia atenta à infância resiste a essa realidade.

2.2 A EXPERIÊNCIA QUE REINVINDICAMOS

A educação constitui-se como um meio pelo qual a sociedade transmite seu patrimônio cultural, bem como suas experiências de geração para geração. Dessa forma, ela vai interferir diretamente na cultura constituída por cada grupo social, portanto, a forma como é

pensada e efetivada impactará a ação de cada sujeito sobre o lugar social que pertence (DUBET, 1994).

A maneira como a educação é pensada e efetivada reflete a quem o projeto de formação se destina: se ao desenvolvimento e libertação para ser quem o sujeito quiser ser ou se para torná-lo mais um soldado atuando em prol da cumulação de bens e riquezas de uma minoria que detém os meios de produção. Arendt (apud VALLE, 2011, p. 247) provoca-nos a pensar:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso, com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

A problematização pela filosofia em torno das suspeitas do custo que o desenvolvimento do projeto moderno ocasionou para a humanidade, foi, segundo Pagni (2010, p. 22):

[...] a redução da experiência ao empírico, a restrição do pensamento ao conhecimento científico e à tecnologia, bem como o quanto concorreu para o silenciamento do indivíduo, diante de um vazio existencial sem precedentes. Se essa suspeita da modernidade tem-se constituído em uma das tarefas primordiais das filosofias e das teorias sociais contemporâneas, levando-as não somente a lembrar os custos do empobrecimento da experiência e da perda de sua capacidade narrativa, como também a pensar o tempo presente de outro modo, diante do esvaziamento da existência humana de sentidos, discutir as suas consequências para a educação parece ser relevante aos estudos em filosofia da educação.

A noção de que vivemos nesse mundo e precisamos nos comprometer com ele, sobretudo, com responsabilidade em relação com os que chegam, intensifica-se quando constatamos que [...] “o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja traduzível em experiência” (AGAMBEN, 2005, p. 21) e, ainda, de que ele “volta para ‘casa à noitinha extenuado por uma mixórdia de eventos’ (alegres ou tristes, intensos ou não), sem que nenhum deles tenha se traduzido em experiência, tornando nossa existência cotidiana insuportável” (PAGNI, 2010, p. 22).

Larrosa (2016) vai dizer que muitas coisas nos passam, mas poucas coisas nos acontecem e, concordando com Benjamin, diz ser esse o resultado de uma lógica generalizada de destruição da experiência e, por isso, as experiências são cada vez mais raras. Tudo se passa muito rápido em nossas vidas e rapidamente é substituído por algo novo, algo que substitui o que acabou de chegar.

Essa experiência que estamos assumindo é essa potência da vida humana que traz a marca da liberdade de se lançar ao perigo, no qual esse sujeito se expõe sem hesitar. A etimologia da palavra experiência, na elaboração de Larrosa (2016, p. 26), provoca-nos a pensar sobre seu significado:

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem

essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é Erfahrung, que contém o fahren de viajar. E do antigo alto-alemão fara também deriva Gefahr, perigo, e gefährden, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (LARROSA, 2016, p. 26).

Essa experiência mais genuína, transmitida pelos sentidos construídos a partir de quem a viveu e ou foi tocado, deixou de ser considerada como fundante à formação humana pela eminência de confundir, ser imprecisa, incontrolável, inapreensível (AGAMBEN, 2005). A experiência é algo que não depende do sujeito, portanto, é exterior a ele, possui uma alteridade, que significa, que é outra coisa que não ele próprio e que ao mesmo tempo está alheia a esse que a vive (LARROSA, 2011).

Larrosa (2011) considera que a experiência é movimento de ida e volta, ou seja, depois que me passa, saí de mim e volta, porque me afeta, trata-se do “princípio da reflexividade”. Quando afeta, cada um será de uma forma, logo, ela é subjetiva, obedece ao “princípio da subjetividade”. Desse acontecimento com esse sujeito, um sentido se constitui, uma ideia se cria, algo novo emerge, constituindo o “princípio da transformação”, que é aquilo pelo o qual o sujeito passa e padece, o deixa marcas. Nesse sentido, o pressuposto para o nascimento da ciência moderna foi a desconfiança em torno dessa experiência autêntica, considerada como uma selva e um labirinto, que se propôs em colocar ordem ou, como um demônio que precisa ser domado cuja função única é de enganar os nossos sentidos, ocasionou na marginalização dessa experiência (AGAMBEN, 2005).

Para a ciência constituída na modernidade, o meio para se alcançar a verdade é, fundamentalmente, alimentar-se da técnica, da comprovação, do rigor e da exatidão que se instaura e desconsidera os sentidos, confiando seus resultados aos instrumentos e aos números. A experiência passa a ser considerada como algo fora do homem. Nessa perspectiva, a relação entre experiência e conhecimento que se inaugura é a de subordinação de uma em relação ao outro. Antes, no período clássico e ainda no medieval, havia uma separação entre razão e experiência, porém, cada qual possuía seu lugar, um da ordem do sensível, outro da ordem do inteligível. A partir do reposicionamento da

experiência pela ciência moderna, ela passa a ser reduzida ao experimento, portanto, perde sua autoridade e ganha *status* inferior no plano da irracionalidade (AGAMBEN, 2005).

Walter Benjamin (2012) vai se opor a esse olhar para a experiência, reivindicando a consideração de uma experiência que se perpetua pelos tempos. A ideia de que tivemos nossos “rastros apagados” pela destruição da experiência e a importância do questionamento “[...] qual o valor de todo nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais se vincula a nós?” (BENJAMIN, 2012 p. 124), coloca em tensionamento em relação à desconsideração de uma memória que importa à humanidade como testemunho de acontecimentos que, ao serem lembrados, impedem sua repetição ou se tornam subsídio para sua criação.

Essa experiência que o filósofo traz é aquela que pode ser narrada e transmitida de geração em geração. Utilizando uma derivação do termo tratado pelo Filósofo, essa experiência é aquela que pode ser intercambiada. Tanto a figura do viajante quanto a do sábio são, na sua concepção, “linhagens de narradores”, aqueles que sabem dar conselhos a quem ouve, possuem em si a arte da comunicabilidade que está em extinção. A memória do narrador permite que ele reconte a história e faça com que ela seja conservada (BENJAMIN, 2012).

Assim, os contos antigos e as histórias compartilhada, não pertenciam a ordem do extraordinário, a força que constituía essa experiência tinha como matéria-prima acontecimentos do cotidiano em que “todo evento, por mais comum e insignificante, tornava-se a partícula de impureza em torno da qual a experiência se adensava, como uma pérola, a própria autoridade (AGAMBEN, 2005, p. 22).

Desprovidos do saber da experiência, o que entregaremos às novas gerações como memórias de um vivido, se estamos empobrecidos de tal faculdade? Um futuro sem memória do passado era um dos alertas do inconformado Benjamin (2011) ao modo como a sociedade se constituía e de como as crianças seriam afetadas por aquela conjuntura.

A sua ressalva era sobre a constituição de experiências cada vez mais isoladas e individuais, e ponderava “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdo do passado individual com outros do passado coletivo” (BENJAMIN, 2011, p. 107). O filósofo, cuja infância importava sobremaneira, já defendia a necessidade de retomar a memória como movimento de resistência às atrocidades que acometiam a sociedade na época.

A atenção à escassez de memórias herdadas pelas crianças denota uma preocupação com uma formação despreocupada com a construção de uma identidade cultural de seus sujeitos. Criamos e recriamos a partir do que conhecemos. Através da música, com a ajuda de Gonzaguinha (1981) com a canção *Pequena memória para um tempo sem memória – A legião dos esquecidos*, encontramos uma compreensão da potência da lembrança da experiência, no entendimento de que é preciso conhecer nossa história para reescrevê-la de outro modo:

Memória de um tempo onde lutar
 Por seu direito
 É um defeito que mata
 São tantas lutas inglórias
 São histórias que a história
 Qualquer dia contará
 De obscuros personagens
 As passagens, as coragens
 São sementes espalhadas nesse chão
 De Juvenais e de Raimundos
 Tantos Júlios de Santana
 Uma crença num enorme coração
 Dos humilhados e ofendidos
 Explorados e oprimidos
 Que tentaram encontrar a solução
 São cruzes sem nomes, sem corpos, sem datas
 Memória de um tempo onde lutar por seu direito
 É um defeito que mata
 E tantos são os homens por debaixo das
 manchetes
 São braços esquecidos que fizeram os heróis
 São forças, são suores que levantam as vedetes
 Do teatro de revistas, que é o país de todos nós
 São vozes que negaram liberdade concedida
 Pois ela é bem mais sangue
 Ela é bem mais vida
 São vidas que alimentam nosso fogo da esperança
 O grito da batalha
 Quem espera, nunca alcança
 Ê ê, quando o Sol nascer
 É que eu quero ver quem se lembrará
 Ê ê, quando amanhecer
 É que eu quero ver quem recordará
 Ê ê, não quero esquecer
 Essa legião que se entregou por um novo dia

Ê eu quero é cantar essa mão tão calejada
 Que nos deu tanta alegria
 E vamos à luta (GONZAGUINHA, 1981).

A luta em prol de uma educação cuja formação desenvolva humanidade nos sujeitos e, por conseguinte, a construção de um mundo melhor para vivermos, pressupõe lembrarmo-nos de acontecimentos que deixaram marcas, fizeram parte da produção de significados e sentidos coletivos. De acordo com Benjamin (1985, p. 223):

O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro do ar que foi respirado antes? Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram? [...] Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa. Alguém na terra está à nossa espera.

Cada movimento nosso é carregado dessas marcas. A mais genuína ação é realizada com a continuidade de um conhecimento acumulado pela humanidade, porém, mais que ações que compõe nossos fazeres, é necessário cuidar com atenção de como as lembranças das experiências compõe a construção de nossa subjetividade.

Nesse momento, é importante dizer que a construção do novo pelos mais jovens é fundamental, mas essa criação precisa encontrar subsídio na tradição. A experiência do adulto precisa ser esse suporte no qual as crianças encontram subsídio para criar e ressignificar sentidos. Entretanto, essa experiência de quem chegou antes no mundo não deve funcionar como *status* de superioridade, não pode ser uma “máscara do adulto”, como bem coloca Benjamin (2009).

O saber da experiência é “um saber distinto do saber científico, do saber da informação e tem uma práxis distinta daquela da técnica e do trabalho” (LARROSA, 2016, p. 30). É um saber do afeto, da sensibilidade em perceber que é preciso devolver o que foi sistematicamente subtraído das crianças, como efeito da expropriação dessa experiência autêntica. O mais experiente, ou seja, aquele que detém o saber da experiência, precisa comprometer-se com a educação dos mais novos, com a formação de quem chega no mundo, em uma postura de responsabilidade ética de acolhida.

Estamos vivendo um tempo sem tempo que interfere sobremaneira na nossa existência e na forma como percebemos o

mundo, e a sua falta constitui um elemento do declínio da experiência: “O homem de hoje não cultiva mais aquilo que não pode ser abreviado” (BENJAMIN, 2012, p. 223).

Pensando nesse tempo de encarnação da experiência, nesse intenso tempo de viver, aproximamo-nos da experiência em Larrosa (2016). Ainda que o filósofo fale de uma concepção de experiência que é a partir da sua, ele nos aponta outros elementos para pensá-la:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, prender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2016, p. 25).

Assim, que tempo para condições potenciais de experiência possibilitamos aos sujeitos da relação pedagógica, nesse caso, adultos e crianças? Quais estratégias pensadas no cotidiano garantem mais atenção as suas potenciais descobertas e menos a transmissão de informação? Estudos e documentos orientadores sugerem ações que nos fazem refletir sobre esses questionamentos, entretanto, é necessário estar atento à ação pedagógica de mediação da relação da criança com o mundo, especialmente, para não cairmos em equívocos.

Desse modo, precisamos estar comprometidos e vigilantes com uma prática pedagógica consciente e informada, principalmente, de que a constituição da subjetividade precisa estar afastada da necessidade de produzir, de estar sempre em atividade, sempre mobilizados a fazer e sem esse tempo para que algo nos aconteça e nos transforme. Esse posicionamento é revolucionário na atual conjuntura que não nos deixa descansar (CRARY, 2016), assim como nos comprometemos com uma formação humana e uma infância vivida em sua inteireza.

Deparamo-nos com a necessidade de problematizarmos a vida nesses tempos que correm refletindo sobre esse fato como fruto da

organização da vida na modernidade, cuja consequência é a pobreza da experiência e o prenúncio da barbárie. Como discutimos anteriormente, é preciso outra relação com o tempo para sermos e vivermos de forma intensa no mundo.

É fundante cultivarmos o tempo do ócio e, sobretudo, do tédio, que, de acordo com Benjamin (1994, p. 204): “[...] é o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência. O menor sussurro nas folhagens o assusta”. A defesa que com o autor fazemos é do tempo convertido em vida, em que sejamos nós seus donos, desfrutando-o em nosso nome e em nome de nossa existência, na contramão de troca do mesmo por cifras. Posicionamo-nos como ele, contrários ao modo burguês de assentar a lógica de vida no lucro, na produção e na exploração de um sujeito sobre o outro sujeito.

A nossa defesa é por uma formação para humanidade, com especial atenção à garantia de uma infância de existência menos hostil. De acordo com Foster (2009, p. 129, tradução nossa), a criança “é aquela que provavelmente mais sofre na sociedade atual à forma mais sistemática de expropriação a subjetividade”. Esse tempo da vida é mais vulnerável às tragédias do nosso tempo. A criança hoje é a mais explorada a consumir, ela tornou-se um alvo para a publicidade e mídia com esse fim (FORSTER, 2009). Assim, foi transformada pelo mercado em uma “máquina de pedir”, cujo impacto sobre sua formação com a frustração, a insatisfação contínua, a uma relação efêmera com as coisas, que não tem importância para essa estrutura que precisa desse ser para capitalizar.

Nesse sentido, defender esse direito da criança em viver sua infância e sua constituição de outro modo, é defender a humanização como um processo de formação para a vida. Dessa formação pensada a partir de outra lógica de tempo, de ser e agir no mundo, novas possibilidades de olhar e pensar a realidade reverberam na constituição desse adulto que convive com a criança. Nessa relação construída como encontro e no afeto, condições potenciais para que experiências acontecem em meio a esse cotidiano de parcerias estabelecidas e das novas descobertas.

Pela afirmação de Walter Benjamin (1984, p. 19) de que “[...] a infância é vara de condão que aponta sempre para a aflição e o desconsolo”, entendemos que esse tempo de abertura é de inquietação e busca permanente por sentidos, no qual estamos todos nós mergulhados. É um movimento e um momento de transformação do velho e de criação do novo em que todos nós assumimos responsabilidade e padecemos quando estriamos na vida e somos nela socializados. Reitero que aos

adultos cabe a proposição de condições potenciais para que experiências aconteçam, esse compromisso inclui ainda valorar as ações das crianças e compreender que é preciso garantir liberdade para serem autores de sua história.

De acordo com Schmitt (2014, p. 64-65):

[...] dar visibilidade e valorizar a capacidade delas de atribuírem sentidos às suas ações, de interferir na constituição de práticas, representações e valores em sistemas organizados; compreender que elas, tanto como as demais gerações, afetam e são afetadas pelas estruturas sociais. Ou seja, afirmar que as crianças tanto produzem como reproduzem a sociedade (FERREIRA, 2004). Significa reconhecê-las com poder de ação e de iniciativa, implicadas na composição e determinação de suas próprias vidas, e dos contextos das quais elas fazem parte, interferindo nas ações daqueles com quem se relacionam; e de que elas estão submetidas, tanto quanto os outros, às experiências de constrangimentos e possibilidades de suas ações.

Essa liberdade não significa entregar as crianças a própria sorte, mas reconhecê-las como partícipes ativas nas relações e nas ações que travam em seu contexto vivido. Dentro dessa reflexão, é pertinente trazer para discussão um tema que, embora já tenhamos mencionado, ainda não debatemos sobre ele, que diz respeito ao processo de socialização. A partir disso, como os esses sujeitos de pouca idade estão experienciado a vida social nesse universo tão complexo? E ainda, como é possível olhar para a experiência à luz dessa discussão?

Plaisance (2004, p. 224) dirá que a socialização “designa então o processo geral que abrange toda a vida humana, ou seja, que constitui os seres humanos como seres sociais”. Dentro do processo de socialização os sujeitos constroem sua subjetividade, assim, por meio dela, sua personalidade e a sua maneira de ser e agir na vida. A subjetividade é o que diferencia os sujeitos um dos outros. Em um momento em que estamos sendo expropriados de nossa singularidade, pensar na Pedagogia da Infância sobre essa questão é também fundante quando discutimos experiência.

No processo de socialização pelo viés da interação e não da imposição, a construção da subjetividade no contexto de um espaço

coletivo “é entendida como uma atividade social gerada pela perda da adesão à ordem do mundo ao *logos*” (DUBET, 1994, p. 101, grifo do autor). Nesse sentido, ao sujeito é atribuída a possibilidade, ainda que relativa, de gerir suas ações dentro de uma ordem estabelecida.

As experiências vividas na trajetória desse sujeito, tanto os de pouca idade quanto de maior idade, estruturam a maneira como ele irá se constituir como ser o ator social (DUBET, 1994). Dessa maneira, vemos a importância de refletirmos sobre o cotidiano da Educação Infantil e de cuidarmos como as relações acontecem nesse espaço, isso implica considerar que essa experiência social interfere na constituição dos sujeitos em formação e, sobretudo, na maneira como os mesmos irão agir dentro de sua realidade coletiva.

As crianças, assim como os adultos, irão construir sua experiência a partir dos elementos que encontram na sua vida social, assim, pensar sobre essa questão, equivale refletir sobre que recursos culturais, relações e condições sociais se deparam nesse processo? Encontramos nesse lugar de vida coletiva modelos ou formas de ação¹⁴ que nos possibilitarão autonomia para ser quem quiser ser e para um agir, um olhar para nossos pares, para com o meio, para com o mundo de maneira respeitosa, ética, solidária e altruísta?

A experiência social resulta da combinação de lógicas de ação identificadas como *integração*, *estratégia* e *subjetivação*. Segundo Dubet (1994, p. 113) “cada actor, individual ou coletivo, adota necessariamente estes três registros de ação que definem simultaneamente uma orientação visada pelo ator e uma maneira de conceber as relações com os outros”. O autor prossegue:

[...] na lógica de integração, o ator define-se pelas suas pertenças, visa mantê-las ou fortalece-las no seio de uma sociedade considerada então como um sistema de integração. Na lógica da estratégia, o ator tenta realizar a concepção que tem de seus interesses numa sociedade concebida então como um mercado. No registro da subjetividade social, o ator representa-se como um sujeito crítico

¹⁴ Aqui, referi-me a ação social e a compreensão de como “[...] um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo. Ação “social”, por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando se por este em seu curso” (WEBER, 1998, p. 3).

confrontado com uma sociedade definida como um sistema de produção e de dominação. (DUBET, 1994, p, 113).

Dentro dessa sociedade contemporânea ao sujeito é necessário um esforço para gerir essas lógicas de ação. A complexidade de nossa realidade constituiu um ator social que não foi totalmente socializado, ou seja, ele não é mais inserido completamente dentro de um modelo de integração. Nessa nova realidade, o ator social precisa articular sua agência com diferentes lógicas de ação: a experiência social é um trabalho dele e não de um sistema que integra. Essa condição possibilitou a constituição de diferentes identidades, sendo individuais e coletivas. O ator social vai necessitar encontrar formas de experienciar-se socialmente com a liberdade que a sua subjetividade permitir dentro do contexto vivido (DUBET, 1994). Sobre essa referida liberdade, Dubet (1994, p. 101) vai dizer que:

Ao contrário da imagem heroica de um sentido de liberdade conquistadora, os atores sentem antes esta liberdade em forma de angústia, de incapacidade de escolher, de inquietação quanto às consequências das opções. Eles exprimem-na assim negativamente, denunciando os constrangimentos e os obstáculos levantados aos seus projetos. De modo geral, os atores vivem mais naturalmente a sua atividade na dor que na felicidade, e o desejo de ser autor de sua própria vida é mais um projeto ético que uma realização.

Essa importante reflexão sobre liberdade dentro dessa sociedade em *transformação* ou em *decomposição*, e sobre o esforço que os sujeitos enfrentam para construir sua identidade e sua autonomia a partir de suas experiências sociais, o autor revela que o sistema ao invés de integrar, ainda aumenta a desigualdade e a não possibilidade de participação. Essa realidade se desdobra nas instituições educativas. A partir dessas considerações, percebemos nas diferentes formas de formação, nos diferentes modos de viver, nas diferentes formas de construção de experiências sociais, a indicação de um sistema heterogêneo se constituindo por seres plurais com valores diversos. Wautier (2003, p. 192) considera que:

Redescobre-se um indivíduo cada vez mais autônomo na reivindicação da liberdade de ser dono de si e de seus projetos, mas também cada vez mais capaz de tomar suas distâncias, de viver nas tensões. Descobre-se uma outra ideia de sociedade, caracterizada pela justaposição de elementos heterogêneos, pela separação das esferas econômicas e culturais, proporcionando o surgimento da subjetividade no cotidiano. A experiência social, como maneira de perceber o mundo é “uma construção inacabada de sentido”, que permite “se construir através do conflito e do engajamento na ação coletiva, e de construir o mundo social” através de combinações diferentes. (WAUTIER, 2003, p. 192).

Viver e conviver em coletividade é aprender a agir e reagir diante do outro. As crianças estão se constituindo em realidades diversas e em alguns destes contextos as condições de vida podem condicionar os sujeitos a se voltarem mais para seus interesses individuais, assim, é fundante pensarmos nas estruturas que contornam a formação desses seres. A mobilização para o bem comum se encontra cada vez mais distante em muitos desses contextos. Diante de toda essa complexidade vivida pelos sujeitos, o desejo de ser “autor de sua vida” está ainda mais em latência (DUBET, 1994).

Ao refletirmos sobre a experiência social, há uma necessidade de olharmos para esse ator social e cuidarmos de sua educação, das relações que estabelecemos com ele e, fundamentalmente, de como ele constrói sua singularidade nesse contexto. Atentos, então, sobre essas condições que podem levar o sujeito a um agir voltado para si, não como forma de constituir-se e conhecer-se, mas como forma de buscar a satisfação de suas necessidades, levando-o ao individualismo exacerbado, a uma indiferença que ameaça o bem comum, as relações democráticas, e a falta de um engajamento, de identificação e pertencimento social (DUBET, 1994).

Assim, compreendemos que a experiência é, portanto, social e subjetiva, pois, embora o que aconteça conosco seja exterior a nós, a experiência está nós, é onde ela encontra lugar “[...] É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade)” (LARROSA,

2011, p. 6). Entretanto, importa evidenciarmos que ela (a experiência) constituirá o modo como percebemos, entendemos e atuamos no mundo.

Isso posto, estamos inseridos em uma sociedade complexa e desigual e as instituições educativas são impactadas por essa realidade. Há problemas de ordem econômica, geográfica, social, cultural, há crise de valores e nas formas de condutas dos sujeitos, que influem fortemente sobre as relações sociais¹⁵. Agimos orientados “a partir da existência e interferência do outro” (SCHMITT, 2014, p. 61), e essas formas de ação implicam um sentido para a maneira como as experiências sociais serão travadas dentro de uma realidade que oprime, regula o comportamento, o tempo de agência. Assim, como essa nova geração construirá sua subjetividade? Ela encontrará parâmetros de igualdade e justiça social?

Vivemos em um cenário de desigualdades contrastantes e violentas, de consumo desenfreado, má distribuição da riqueza e preconceitos de toda ordem. Em meio à complexidade a que estamos imersos, refletindo sobre a experiência nessa perspectiva, essa fatídica condição atual da sociedade é resultado das relações estabelecidas entre seus sujeitos que carregam consigo as determinações por suas experiências que os constituíram. Consequentemente, as experiências acabam estruturando seus modos de viver na coletividade.

A intenção não é atribuir uma culpabilização às mazelas sociais, mas se considera fundante pensar na conjuntura atual, na condição de vida de todos os seres, adultos e crianças, e problematizar: para que direção queremos seguir? Na medida em que vamos experienciando a vida social, vamos trazendo para suas relações condutas aprendidas e ressignificadas. Nesse sentido, uma prática consciente na relação pedagógica implica na constituição de experiências sociais coerentes com a nossa defesa por uma educação democrática e respeitosa para com esses sujeitos em inicial formação, de sua subjetividade e humanidade.

Assim, inseridos nesse processo contínuo de relação com o outro, a criança apreende e ressignifica elementos do social que tem contato e sua ação é permeada também por esses elementos. Consideramos que a experiência é “mediada pela cultura, inscrita na história do sujeito que, dialeticamente, dialoga com a história do seu tempo, de seu meio, de

¹⁵ Compreendemos relações sociais como “situação em que duas ou mais pessoas estão empenhadas numa conduta onde cada uma leva em conta o comportamento da outra de maneira significativa, estando, portanto, orientadas nestes termos” (WEBER, 1998, p. 45).

outros homens” (AUGUSTO, 2013, p. 23); e que “a cultura não é somente o conjunto de valores e das normas que cimentam a sociedade, ela não é tão pouco apenas uma reserva de meios simbólicos de ação; ela é também uma definição do sujeito que permite a crítica social” (DUBET, 1994, p. 134).

Para finalizar este capítulo, pensar em experiência implica pensarmos de dentro de uma perspectiva relacional e, portanto, social. Desse modo, é fundante que aconteçam no plano da horizontalidade, de forma que as ações das crianças e dos adultos tenham equivalente importância na construção de sentidos dentro de uma unidade educativa e não somente nela. É fundante irmos contra a prática da ligeireza dos tempos que nos encontramos como reféns. Assim sendo, como responsáveis pelos acontecimentos que acometem essas vidas que diariamente são confiadas a nós, faz-se urgente reivindicarmos condições humanizadas de viver essas experiências e sermos de fato sujeitos dessas.

3. A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE A PARTIR DOS DOCUMENTOS ORIENTADORES E DAS PESQUISAS RECENTES DA ÁREA

Se as crianças conseguissem fazer entender seus protestos [...] ou mesmo simplesmente suas questões, isso bastaria para causar uma explosão no conjunto do sistema de ensino. (Deleuze).

A discussão em torno da busca pela experiência tecida na sessão anterior desta dissertação introduz o quanto se faz importante olharmos para as políticas públicas, especialmente para os documentos orientadores dessa etapa da educação básica, procurando compreender o que esses escritos da área, revelam sobre a consideração da experiência. Nesta análise, refletindo sobre os ditos nesses dispositivos, é possível compreendermos desdobramentos do olhar para a experiência nos contextos das instituições educativas que atendem as crianças na infância.

As palavras que compõe os textos dos documentos discorrem sobre as orientações, normativas e diretrizes referentes às demandas que compõe a prática pedagógica na Educação Infantil como um todo, além dos sentidos e significados, carregam em si a marca forte do engajamento dos movimentos sociais, dos estudiosos e profissionais da área. Esses esforços, muitas vezes, são ofuscados pela interferência despreocupada com a infância por outras esferas sociais, que contribuirão para não efetivação desses dispositivos no “chão” das instituições.

Dessas esferas, são exemplos os órgãos municipais, estaduais e federais responsáveis pela gestão de recursos que deveriam chegar aos seus destinos, melhorando a estruturas das creches e pré-escolas, fomentando a ampliação de saber dos professores pela formação continuada, bem como a garantia da qualidade de vida das crianças e dos adultos nesses espaços de educação coletiva, como também nas condições de saúde, transporte e moradia desses sujeitos nos seus espaços de vida privada.

Nesse sentido, entendemos que os documentos elaborados para a Educação Infantil, em alguma medida, contam a história da construção de políticas públicas para pequena infância. Os documentos contam também a história da constituição do pensamento do campo da

Educação Infantil e do adensamento do processo de reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Embora essa questão seja um assunto para outra dissertação, importa-nos considerar esse dado em nosso estudo, pois antes de adentrarmos a análise de como a experiência aparece nos documentos, essa incursão em torno da transformação do olhar para educação das crianças¹⁶ permite-nos compreender como a experiência chega a Educação Infantil e, sobretudo, qual status ocupa nas orientações para a prática pedagógica nesses espaços de educação coletiva na atualidade.

3.1 UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: SUBSÍDIOS PARA PENSAR A EXPERIÊNCIA NESTA MODALIDADE EDUCATIVA

O olhar para a criança e a infância foi se transformando a medida que a sociedade também foi se modificando, assim, estudos de investigação sobre essa dinâmica (ARIÉS, 1981), realizados em contextos específicos, apontam diferentes modos de concepção desse tempo da vida humana. Essas pesquisas chamam a atenção para a necessidade de compreender esses diferentes olhares de modo complexo e aprofundado que impactam a educação da infância ao longo dos tempos. Essa consideração implica em concebermos:

[...] a infância não como um intervalo cronológico natural, e sim como um período da existência humana constituída por um sistema normativo, que lhe atribui características, formas, competências e funções, precisas ou fluidas, ancoradas em sistema de ordenações, que cada grupo social relaciona ao seu sistema valorativo. (BORGES et al., 2008, p. 1 apud GONDRA, 2010, p. 196).

¹⁶ Vale ressaltar que essa breve incursão trará nuances do que foi essa história. Em algum trechos dessa escrita saltos históricos ficaram evidentes, e por esse tempo que o mestrado nos disponibiliza, inviabiliza um estudo minucioso desses diferentes momentos da Educação Infantil em sua totalidade na presente pesquisa. Reconhecemos que essa história é atravessada de muitos contornos, rupturas e continuidades, nesse sentido, nosso exercício aqui é de inserir alguns marcos desse panorama histórico que é vasto.

Esses estudos sobre a história social da criança e da família indicam diferentes sentimentos para com esses seres humanos de pouca idade e sua condição em diferentes momentos históricos: a criança nunca vista, a criança como *adulto em miniatura*, a criança como um *vir a ser*, a criança paparicada, a criança pura e ingênua, a criança que não sabe, a criança vitimizada, a criança enquanto ator social etc.

Apesar da visibilidade dada a esse tempo da vida pelos estudos que emergiram e emergem com a intenção de saber mais sobre ele, na atualidade ainda encontramos resquícios dessas concepções de criança, mas com muitos desafios e dilemas para superar. Reconhecemos que há uma busca, ainda que no plano das ideias, por conceber a criança como um sujeito de direitos que também produz cultura e igualmente é constituído por ela.

Vale demarcar que a modernidade ocidental, no que tange ao olhar para infância, foi um período histórico marcado por uma atenção maior ao desenvolvimento da criança. Materiais como vestuários, móveis e brinquedos passam a serem produzidos para elas e a ideia da socialização surge fortemente com a educação e sua função de preparação da criança para a vida adulta. Havia a necessidade de que os adultos *inculcassem* saberes nela, assim como disciplinassem também seu corpo para que se atingisse o objetivo que é a perfeição (quando se tornar adulto e acabado). Sabemos que em nossa realidade atual essa ideia foi completamente superada.

A concepção de educação para todos defendida por Comenius (CAMBI, 1999), junto com a ideia de todos preparados para a vida social, apoia-se como forma de efetivação, em um funcionalismo da educação, que marcará também a teoria de Durkheim. Este último, que foi um pensador referência da sociologia moderna, desenvolveu uma nova perspectiva da educação das crianças e do processo de socialização que propunha conhecê-las para agir sobre elas. O Estado passa a intervir fortemente com a ideia de uma educação para a civilidade, intencionando domar as crianças que poderiam ameaçar o bom funcionamento dessa sociedade, que estava se constituindo, e também atender as exigências das indústrias com a qualificação de mão de obra, assim, as instituições educativas foram se consolidando.

Voltando à discussão sobre experiência, vai ficando visível o quanto a preocupação se distanciava de uma educação das crianças possibilitadora de acontecimentos transformadores dos sentidos, das relações, do conhecimento de mundo, desencadeadoras do desenvolvimento integral desse ser. A intencionalidade do educar não estava comprometida em considerar a potência da experiência na

constituição desse sujeito de forma a emancipá-lo. O interesse era pelo domínio e normatização dessas crianças para atender aos interesses da sociedade que necessitava desse potencial trabalhador.

Como discutimos no capítulo anterior, o pensamento pedagógico que ia se constituindo nesse contexto era o de valorização do conhecimento prático, do experimento, de uma educação com fins específicos para atender aquela sociedade. A forma como a Educação Infantil se constituía era, nessa perspectiva, de preparação das crianças para o futuro.

A trajetória da Educação Infantil e o reconhecimento da infância estão intimamente ligadas. Desse modo, a necessidade de cuidar das crianças e sua educação tanto para que tivessem suas vidas preservadas quanto para prevenir para que não se tornassem uma ameaça para a sociedade em desenvolvimento, foram motes para que as primeiras iniciativas e instituições de atendimento às crianças emergissem.

A história do “cuidado com a infância” no Brasil, anterior ao início da idealização e organização das instituições de compromisso educativo, inicia já no processo de colonização. A atuação da Igreja em conjunto com o Estado na catequização das crianças índias, com os Jesuítas, pertencia a tarefa de ensinar costumes e normas cristãs, com o propósito de discipliná-las, tirá-las do paganismo, tornando-as *súditos dóceis* do Estado. Aos senhores fazendeiros *pertenciam* a responsabilidade sobre as vidas das crianças negras escravas que sobreviviam com seus pais às condições precárias que lhes eram impostas e que, mesmo após o Decreto da Lei do Ventre Livre, poderiam mantê-las até uma certa idade sob sua posse para usufruir de seu trabalho como forma de ressarcimento ou entregá-las ao Estado, recebendo em troca uma indenização (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Embora o parágrafo acima se trata de uma breve síntese do registro de um estudo da história das políticas sociais para infância no Brasil e que se entrelaça com a história da educação, não podemos nos abster de evidenciar que muitas crianças ainda são vítimas desse tipo de violência na atualidade. Ainda há registros¹⁷ de violação dos direitos de preservação dos costumes e da cultura indígena, bem como de crianças que são escravizadas junto com suas famílias por donos de latifúndios e indústrias no País.

A história do cuidado ou da sua falta à infância no Brasil conta um pouco da história dos surgimentos das primeiras instituições de

¹⁷ Para maiores informações, acesse: <<https://pib.socioambiental.org/pt>>; <<http://reporterbrasil.org.br/>>.

atendimento às crianças. Muito comum era o abandono de crianças até meados do século XIX. Crianças escravas, crianças nascidas fora do casamento ou provenientes de situações de extrema pobreza que eram deixadas a “própria sorte” nas portas das casas, das igrejas, até o surgimento das casas asilo, que acolhiam essas consideradas *enjeitadas ou desvalidas*, em suas chamadas rodas dos expostos¹⁸ (RIZZINI; PILOTTI, 2011).

Essas rodas foram extintas após um movimento que se intensificou no País que questionava as altas taxas de mortalidade infantil nesses espaços, entretanto, a raiz dessa preocupação não se instaurava, exatamente em uma preocupação comprometida com o bem estar da infância, tão pouco com as condições em que viveriam sua experiência da infância:

O movimento higienista nos séculos XVIII e XIX contribuiu para a extinção das Rodas dos Expostos pela facilidade com que as crianças morriam naquelas instituições. A ideologia higienista era fundada na ideia de que a higiene era condição para tal desiderato. A medicina higienista contribuiu para a regulação da pobreza, além de incentivar a disseminação de ideais racistas e preconceituosos [...] O incentivo em pôr fim ao sistema de Rodas não representou uma preocupação com a alta mortalidade infantil em si, mas veio significar uma nova preocupação estatal: a mão de obra barata e útil que estava sendo desperdiçada para o Estado, uma vez que todo o investimento que se fazia nas crianças expostas seria para que usufríssem de seu trabalho. (VERONESE; LIMA, 2011, p. 41).

Com Batista (2013, p. 29), é possível compreender que:

Ao final do século XIX, os modos de produção das sociedades ocidentais sofrem mudanças que produzem, no âmbito das organizações sociais, uma transformação das funções das instituições responsáveis pelas crianças, provocando

¹⁸ Roda dos expostos: conhecido sistema com um cilindro giratório na parede que permitia que a criança fosse colocada da rua para dentro do estabelecimento, sem que pudesse ser identificado. A primeira roda foi criada na Bahia, em 1726, no Rio de Janeiro, em 1738, a partir dessa data foram criadas em outras localidades (RIZZINI, 2011).

alterações consideráveis nas responsabilidades de âmbito público e privado sobre as novas gerações. Tais mudanças, derivadas da industrialização, embora variáveis nas diferentes camadas socioeconômicas e culturais, produziram, com a privatização das famílias e da propriedade, uma nova forma de criação e educação das crianças.

[...]

No Brasil, o processo de definição das responsabilidades sociais sobre as novas gerações desencadeou a construção de padrões de assistência e educação caracterizados por processos excludentes, não assegurando acesso igualitário à assistência, saúde e educação, produzindo a convivência de diferentes modalidades de serviços educativos em instituições diversas, e com diferentes profissionais. (BATISTA, 2013, p. 31).

Esse entendimento convoca-nos a compreender o quanto a história da infância é marcada por um processo contínuo de regulação, de projeto de governo da população infantil, de um poder para agir sobre ela e moldá-la, justificado pelas práticas de cuidado, amparo, proteção e de bem comum. Em nosso País, sobre o interesse nesse tempo da vida humana, é possível perceber a influência do pensamento moderno atuando de forma contundente no governo da infância. O propósito de preservação da infância, apoiado em um discurso médico-higienista, adentra as casas de famílias pobres agregando a ideia de dar condições de sobrevivência às crianças a possibilidade de assegurar a viabilidade de um projeto para nação. Esse movimento vai acontecer aqui como desdobramento do que ocorria na Europa e Estados Unidos (GONDRA, 2010).

Kuhlmann Jr. (2000) confirma a influência da educação europeia e americana na constituição das instituições educativas em nosso País e cita um dos marcos que movimentou o pensamento de quem pensava, à época, o projeto nacional de educação das crianças brasileiras:

Creches, escolas maternas e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade civilizada, propagadas a partir dos países europeus centrais, durante a Era dos Impérios, na passagem do século XIX ao XX (Hobsbawm, 1988). No Brasil,

vive-se nesse período o deslocamento da influência européia para os EUA, fenômeno que encontra expressão marcante na criação do Dia da Criança, no 3o Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro em 1922, juntamente com o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Infância. Associava-se a data da descoberta do Novo Mundo com a infância, que deveria ser educada segundo o espírito americano (KUHLMANN JUNIOR, 2000, p. 8).

No estudo dos registros desse momento, o autor informa-nos quais assuntos circulavam sobre a infância nesse período. Esse congresso indica que diversos setores da sociedade estavam envolvidos na intenção de pensar a proteção das crianças por diferentes interesses, tanto os que vislumbravam uma sociedade mais justa quanto os que reforçavam as desigualdades.

A temática tratava da proteção à infância e os trabalhos apresentados pautavam sobre a educação da infância na produção da nação moderna, tendo como espelho referência de outros países a conjunção das políticas sanitária e educacionais. Outras apresentações caracterizavam a pedagogia como conhecimento especializado, mas com a contribuição de outras ciências, em que a criança também era foco de estudo e tinham a função de formar professores e orientar as famílias na educação da infância. Os assuntos refletiam preocupações daquele período histórico, com resquícios na atualidade (KULMANN JUNIOR, 2000).

O problema do analfabetismo, a universalização do ensino, a importância da moral e dos bons costumes também eram elementos de discussão em pautas de representantes do campo jurídico e de assistência à infância desvalida. A medicina e a psicologia também estavam no debate dessas questões. Aspectos referentes ao ensino da puericultura e a associação à função social da mulher, principalmente na figura da mãe educadora e professora, dentro das escolas normais e para as classes proletárias, e um debate forte sobre aspectos referentes ao desenvolvimento infantil ganhavam visibilidade (KULMANN JUNIOR, 2000).

Nesse momento histórico, as primeiras creches e jardins de infância¹⁹ oficiais são criados. No período republicano, em 1921, há

¹⁹ Froebel foi o fundador do jardim de infância na Alemanha, em 1840. Esse espaço idealizado por ele era para atender crianças com mais idade, embora tenha escrito

registro de menos de 15 instituições e, em 1924, mapeia-se 47 creches distribuídas por várias capitais e em algumas cidades do País. Inspirado em Froebel, o primeiro jardim de infância oficial foi criado em 1933, em Teresina, capital do Piauí, atendendo crianças de 4 a 6 anos. Em 1935, com uma estrutura diferente, atendendo crianças de três a seis anos e as de sete a 12 anos fora do horário escolar no mesmo espaço, o município de São Paulo inaugura o parque infantil. Embora a legislação trabalhista já previsse desde 1932 creches nos estabelecimentos em que trabalhassem 30 ou mais mulheres, esta lei não era efetivada (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Os espaços de Educação Infantil eram vistos como um “mal necessário” que se vinculava as práticas que pretendiam combater a mortalidade infantil e como “abrigo” dos filhos da classe trabalhadora. Era um contexto em que o pensamento da nação era de rumo ao progresso e que a vida das famílias estava em processo de reorganização em função da entrada massiva das mulheres no mercado de trabalho, assim, a educação das crianças era compreendida como o viés da mudança:

[...] os brasileiros viam o país começando a integrar-se ao processo de industrialização e urbanização que já se desenhara nas chamadas nações desenvolvidas. O ideário da modernização tomava conta dos meios intelectuais, indicando a necessidade de urgência nas transformações que deviam abranger os setores produtivos tanto quanto a mentalidade da população. A ideia modernizadora tornava imprescindível e inadiável uma total renovação de hábitos, comportamentos e modos de pensar do homem brasileiro, meta que se traduzia pelo esforço de reforma dos mecanismos de formação das elites e, principalmente, pelo intento de disciplinar o povo (Carvalho, 1998). Nesse contexto, a escola era vista como espaço privilegiado para a inserção do ímpeto transformador; uma escola transformada, evidentemente, uma educação nova. (CUNHA, 2001, p. 86).

A demanda pela democratização do ensino se instala. Os ideais da democracia e o senso de humanidade começam a se opor ao

sobre a educação dos bebês, como sugestões de músicas, brincadeiras e cuidado com crianças bem pequenas em um livro para as mães (KUHLMANN JUNIOR, 2002).

assistencialismo, marca forte da educação das crianças naquele momento. A reivindicação por tornar o acesso à cultura um bem que deveria ser comum, instaura um movimento de defesa pela universalização da educação pública primária de qualidade a todos, inclusive as crianças na primeira infância, visto que às elites é que pertencia esse privilégio. O acesso à Educação Infantil era para poucos (KUHLMANN JUNIOR, 2000).

Intelectuais que buscavam transformar a educação naquele tempo encontram na figura do teórico estadunidense John Dewey, um suporte para essa causa. Anísio Teixeira foi aluno do filósofo na Universidade de Columbia, em Nova Iorque, e foi uma das principais figuras a trazer as ideias desse estudioso para movimentar o pensamento da educação naquele tempo. Lourenço Filho e Fernando de Azevedo Também tiveram participação importante na difusão das ideias de Dewey (CUNHA, 2001). A direção do pensamento do filósofo americano era de uma educação progressista, centrada na criança, cuja influência na educação brasileira se intensificou no e com o movimento *Escola Nova* (CARVALHO, 2002).

Esse movimento educacional-político nacional, cujos marcos importantes foram o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932) e o *Manifesto dos Educadores* (1959), tinha como intento a busca por novas propostas para a educação afastada da proposta tradicional em vigência (PAGNI, 2000). Foi influenciado por Dewey e também por outros pensadores como Decroly e Montessori e reivindicava mudanças no sistema de ensino, mas que acabaram não se efetivando de modo hegemônico no Brasil, em razão dos custos para sua implantação, que incluía a questão de infraestrutura e também de formação docente e do próprio momento político do País, cuja democratização do ensino não era interesse e tão pouco prioridade (CARVALHO, 2002).

Embora o movimento *escolanovista* não tenha se consolidado na totalidade do sistema educativo brasileiro da época, no pensamento educacional nacional a influência das ideias de Dewey é perceptível, sobretudo, no que tange o foco desta pesquisa: a experiência na Educação Infantil.

Entendemos que a teoria defendida por Dewey foi percussora para que a experiência fosse considerada na educação das crianças. Sua concepção de experiência adjetivada como educativa é considerada como promotora do pensamento, empregada a serviço do conhecimento. Nesse sentido, trata-se de “uma teoria da experiência estruturada em torno de propósitos, fundamentos epistemológicos e métodos com vistas

a propiciar o desenvolvimento das habilidades de raciocínio” (FAVERO; BECHI, 2017, p. 1).

Essa experiência educativa de Dewey, que pode ser planejada, programada, é uma perspectiva de prática pedagógica que encontra eco na Educação Infantil atual. O teórico adotou a experiência como ponto de partida do processo formativo-educacional, que é, talvez, um ponto em comum com este estudo, sobretudo, a preocupação com a experiência das crianças no processo de formação humana, que nos trouxe também até aqui e que, em larga medida, mobilizou movimentos de estudo da educação da criança e da infância e outros movimentos que trabalharam e ainda se mobilizam na defesa de seus direitos.

A história da Educação Infantil é marcada por muitas disputas, lutas, com avanços e retrocessos, e percebe-se que foi com a unificação da ação de movimentos sociais de trabalhadores, mulheres e profissionais da educação que conquistamos, nos anos 1980 e 1990, o reconhecimento da Educação Infantil como um direito social das crianças e como primeira etapa da educação básica.

A partir disso, o que foi dito anteriormente nos possibilita ir ao encontro das transformações do olhar em relação à Educação Infantil e entender os caminhos desse processo de construção de uma educação das crianças na sua infância, que se pretende apartada de concepções assistencialistas, preparatórias e/ou compensatórias e mais próxima da educação como contínua construção da experiência.

3.2 O ESTUDO DA EXPERIÊNCIA NOS DOCUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Podemos dizer que a educação das crianças é de interesse coletivo. Quando a Educação Infantil entra em debate há um engajamento cada vez mais contundente na defesa pela garantia de que os direitos das crianças de aqui e agora sejam efetivados. Sendo assim, as diretrizes e currículos são dispositivos que intencionam que ações pedagógicas caminhem nessa direção.

Esses dispositivos traduzem o projeto de uma sociedade. As leis e os documentos oficiais são elaborados por um coletivo, que nem sempre representam o interesse de todos, mas ao estudar os textos orientadores que regem a educação de um país, conseguimos compreender que seres humanos essa nação pretende formar (CORAZZA, 1995).

Dessa maneira, esta pesquisa tem o objetivo de estudar alguns documentos referentes à Educação Infantil e compreender como a

experiência é abordada nesses textos. É com essa lupa que a análise dos mesmos será realizada. Entretanto, por esse viés, há a possibilidade de percebermos nesse exercício de análise o que nos escapa nas leis e que precisa ser refletido para que a educação das crianças não retroceda dos avanços e conquistas de anos alcançados ou que aprofunde os conhecimentos da área, intencionando qualificar a Educação Infantil.

Para essa reflexão, a concentração do estudo foi em dois documentos, um nacional e já consolidado como um documento mandatório para as práticas educativas, fixado na Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009); e outro de abrangência local, o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, publicado em 2015 (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Elegemos os dois textos como chave na discussão sobre experiência na Educação Infantil, porque ambos apresentam elementos basilares para pensarmos em proposta pedagógica para esta etapa da educação. Especialmente em relação ao Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, por trazer orientações à prática educativa na rede de ensino na qual atuo como professora nessa modalidade educativa, intenciono contribuir com o aprofundamento nas discussões acerca da temática da experiência na referida rede.

3.2.1 As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI)

Após o reconhecimento do Estado, no que tange ao direito da criança em ser atendida em creches e pré-escolas e da vinculação desse atendimento à área educacional deliberada pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), houve uma considerável transformação na concepção das instituições referidas nesta pesquisa. No seu Capítulo III, que se refere à educação do País, as creches e pré-escolas passam a ter seu caráter educativo legitimado, buscando superar a concepção assistencialista. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), em seu artigo 54, parágrafo IV, decretará que é dever do Estado assegurar às crianças de zero a cinco anos de idade o atendimento em creche e pré-escola.

Outro reconhecimento fundante para a área foi com promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), que regulamenta a Educação Infantil, definindo-a como primeira etapa da Educação Básica. Tal consideração sugere o entendimento pelo poder público que essa modalidade educativa é de importância equivalente ao Ensino Fundamental e Médio na formação

do cidadão brasileiro, o que é um avanço importante. A LDB indicou, ainda, que a Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

O aprofundamento da legislação para educação da infância resultou em uma primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999). Tal documento foi revogado pela Resolução CNE/CBE nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que instituiu novas diretrizes para essa modalidade educativa (BRASIL, 2009), o qual possui caráter mandatório, exigindo, portanto, que seu conteúdo seja observado e considerado na elaboração das propostas pedagógicas de cada estabelecimento.

Representando avanços e conquistas da Educação Infantil, a DCNEI (BRASIL, 2010) prevê o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças sem a antecipação de conteúdos que serão trabalhados do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental. Assim, apresenta como seus objetivos:

1.1 Esta norma tem por objetivo estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil. 1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil. 1.3 Além das exigências dessas diretrizes, devem também ser observadas a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema. (BRASIL, 2010, p. 11).

O texto do documento descreve o processo de elaboração dessas diretrizes, abordando como se deu esse exercício democrático de pensar coletivamente sobre as concepções de educação de crianças em espaços educativos, bem como sobre o que envolve a especificidade dessa área.

Esse aspecto relativo à construção coletiva do documento aparecerá também na definição de proposta pedagógica ou projeto político pedagógico, que se trata de:

[...] plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar. (BRASIL, 2010, p. 13).

As diretrizes apontam, ainda, os princípios éticos, políticos e estéticos, dos quais devem respeitar as propostas pedagógicas:

As propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os seguintes princípios: - Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. - Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. -Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

Além disso, as DCNEI abordam outras considerações a serem pensadas e asseguradas nas e pelas propostas pedagógicas das instituições, como a organização do espaço, do tempo e dos materiais, assim como questões a serem asseguradas sobre diversidade, educação das crianças indígenas e das infâncias que vivem no campo.

Traz, também, orientações sobre a avaliação, a articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e sobre o compromisso do MEC em elaborar orientações para a implementação dessas diretrizes, bem como de normativas referentes à matrícula, faixa etária e consideração sobre a jornada que compreende os intervalos de tempo que as crianças poderão permanecer na instituição.

Nesse movimento de refletir sobre as DCNEI, e procurando compreender como a experiência aparece nesse texto, vamos entendendo que a Educação Infantil coloca-o em pauta, tecendo

considerações sobre questões que escapam as orientações e que, em nosso entendimento, vale a abertura da discussão.

Desse modo, iniciamos a análise dizendo que o referido documento já na resolução que o institui e fixa (Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009) coloca no cenário das políticas de cunho mandatório para Educação Infantil o reconhecimento da criança como sujeito da experiência quando faz a definição do que é currículo (BRASIL, 2009). Essa constatação em um documento normativo reflete uma preocupação com a formação humana diferente daquelas conhecidas historicamente, nesse sentido, há o entendimento dessa educação como experiência.

A palavra experiência é mencionada²⁰ no trecho do texto que definirá o que é currículo: um “[...] conjunto de práticas que buscam articular **as experiências e os saberes das crianças** com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12, grifo nosso).

No trecho mencionado há uma valorização da experiência construída pela criança, acumulada por acontecimentos vividos que é anterior às situações que as instituições possibilitarão a mesma como ampliação de seu repertório. Então, indica uma articulação do que será proporcionado à criança com o que ela traz consigo. Portanto, há o entendimento de que essa é uma criança que narra, constrói sentidos, produz cultura e também história.

Augusto (2013, p. 21-22) considera, ao discorrer sobre a articulação das experiências e os saberes das crianças nas DCNEI, que:

Nessa formulação, a idéia de experiência parece se referir à história que as crianças carregam, aos saberes que puderam construir na vida e seus modos próprios de sentir, imaginar e conhecer. Esse modo de compreender a experiência como articulação dialoga com tendências contemporâneas da Ciência e se enquadra no paradigma da complexidade, que assume o processo de desenvolvimento

²⁰ O mapeamento das recorrências da palavra experiência nas análises dos documentos DCNEI e Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis abarca a contagem total da mesma quando é mencionada no singular e plural.

não como resultado da simples transmissão, mas, sim, do funcionamento de redes, de complexos processos que envolvem a imersão cultural de uma criança e as interações que surgem de sua própria rede de significações (Oliveira, 2002, 2011; Rossetti-Ferreira, Amorim & Silva, 2004). Nesse paradigma, os saberes das crianças devem ser validados pela escola e considerados desde o planejamento do professor, visando à sua articulação aos novos conhecimentos. O que se espera é que a criança possa envolver-se em processos de significação tomando os novos conhecimentos e diferentes modos de aprender como parte de sua própria experiência. Para a Educação Infantil, é muito importante refletir sobre o que significa adquirir experiência, porque é na experiência que as crianças se diferenciam umas das outras, mais do que por sua idade ou classe social. Pensar um currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências implica assumir que não basta ao professor e à própria instituição deixar o tempo passar e apenas acompanhar as experiências espontâneas e casuais das crianças. A experiência da Educação Infantil tem um compromisso com o aprender da criança pequena, sendo essa a sua principal característica. (AUGUSTO, 2013, p. 21-22).

Assim, as práticas que buscarão articular experiências e saberes das crianças com conhecimentos que fazem parte do patrimônio da humanidade, de modo a promover o aprendizado e o desenvolvimento integral das mesmas, precisam ser refletidas. Não se trata de discutirmos ou elencarmos métodos, formas, maneiras de pensar a prática pedagógica, entretanto, é preciso discutir garantias de que não incorreremos em uma racionalização da experiência das crianças. Voltaremos a esta questão mais adiante para aprofundá-la.

Augusto (2013) defende, ainda, que as experiências na Educação Infantil estão relacionadas a três condições. A primeira que é

contemplada no documento se trata de um dos eixos²¹ que deverão nortear a prática pedagógica: a interação. Dessa condição, que, na visão da autora, é o “lugar” em que a experiência é construída, pois é sabido que “o desenvolvimento humano não é um processo natural e sim produto de processos sociais mediados pela cultura” (AUGUSTO, 2013, p. 23). A partir de Oliveira (2011 apud 2013, p. 23), dirá ainda que:

A ideia de interação social é assim aproximada da noção de ação conjunta, da relação Eu/Outro, em que sentidos são construídos sempre em resposta a uma alteridade. Mas tal noção vai além disso e abrange o social enquanto aparato histórico e ideológico, enquanto conjunto de normas, valores, representações. Assim, a atividade em parceria na realização de atividades culturais concretas – tais como: construir um brinquedo com sucata, consolar alguém, escrever uma carta, preparar um seminário, verificar a origem de um defeito em uma máquina, editar um texto no computador etc. – constitui uma condição necessária para a formação das funções psíquicas caracteristicamente humanas.

Nesse sentido, implica em considerarmos que “a experiência é sempre simbólica, mediada pela cultura, inscrita na história do sujeito que, dialeticamente, dialoga com a história de seu tempo, de seu meio, de outros homens” (AUGUSTO, 2013, p. 23). Dessa forma:

A criança inicia seu processo de aprender desde muito cedo. Ainda bebê, ela aprende a observar seu entorno, a imitar os adultos que a cercam, a emitir sons e gestos que provocam os adultos a com ela interagirem. É no contato com aquele que a acolhe que ela aprende a se comunicar, primeiramente por gestos e balbucios, antes que pelas palavras. É na relação de seu corpo em contato com aquele que lhe dá colo, que a toca, a abraça, a afaga, que ela reconhece o contorno do próprio corpo e aprende o que significa sentir-se segura. É na interação com o meio que ela inicia a jornada para erguer-se e sustentar-se ereta, primeiramente com algum apoio, até que possa, autonomamente, dar seus próprios passos. Nesse

²¹ O outro eixo mencionado nas DCNEI é a brincadeira.

sentido, podemos dizer que não é com a experiência que a criança aprende, mas sim na experiência. (AUGUSTO, 2013, p. 23).

Nesse processo relativo às possibilidades de aprender da criança e do importante papel da interação, ao refletir sobre essa primeira menção da experiência que o documento nos apresenta, que refere a valoração da experiência da criança, refletimos sobre a experiência vivida pelo adulto da relação educativa. Assim, experiência tratada dentro de uma respectiva relacional considera os acontecimentos que passam todos os sujeitos que habitam esse espaço de vida coletiva. Nesse sentido, ponderamos: não seria também importante mencionar a experiência dos adultos?

Embora sejam diretrizes para a educação da infância e estamos falando de orientação para a prática pedagógica, escapa a perspectiva de uma experiência que é constituída na relação. Haja vista que os sentidos que esse adulto foi sedimentando ao longo da vida, por meio de conjunturas políticas, ideológicas ou sociais ao qual foi exposto, trará consigo para a relação com a criança e também será afetado por ela.

Pela interação e pela comunicação dessa experiência, esses sentidos implicarão na experiência da criança de algum modo, seja no tom de voz, nos modos de vestir, na maneira como toca seu corpo, movimentar-se, segura um lápis, lava as mãos, alimenta-se ou, mesmo, como é convidada a viver.

Nessa mesma direção, esse adulto será afetado por esse outro, nesse caso a criança, por estar igualmente em contínuo processo de ampliação do mundo e de suas possibilidades de significações. Quando a criança ressignifica os sentidos observados na relação com esse outro mais experiente, reelabora maneiras de ser e estar nesse mundo que interroga esse outro sujeito da relação educativa. Há um movimento de criação que renova a existência de ambos.

Esse movimento de encontro com o outro, de acolhimento à diferença, de compreender o outro pelo que é, seus modos de agir no mundo, sua maneira de manifestar o que conhece, engendra uma relação de alteridade:

Na posição de alteridade, o professor não é um juiz, porém testemunha de conhecimento que são por naturezas diferentes, pois se trata de história de vidas diversas. A posição de alteridade, nesse caso, corrompe o sistema educativo pela base, pois desfaz a relação de poder dissimulada pelo saber. (TREVISAN, 2010, p. 223-224).

É importante considerar nessa posição de alteridade que há vida das crianças fora dos espaços educativos, há diferenças culturais, econômicas e religiosas, e que esses elementos da complexidade que atravessam a vida desse ser que chega ao mundo depois dos adultos, precisam ser valorados. Nesse sentido, ao reconhecer esses acontecimentos que passam as crianças:

[...] o educador pode descobrir, nas formas de um cuidado para com o outro e na expectativa de igualdade que nutre essa relação, a diferença entre subjetividade e os modos de subjetivação implicados na ação educativa, abrangendo não apenas os seus modos de agir no mundo, como também, e principalmente, as suas atitudes éticas diante da vida. (PAGNI, 2010, p. 64).

Ao refletir sobre a consideração tanto da experiência do adulto quanto da criança, o documento, ao orientar a prática pedagógica, intensifica a importância de discutirmos a sugestiva ação da professora ou do professor como responsável por *garantir experiências*²² a serem vividas pelas crianças.

Sobre esse dado, faz-se necessário refletir por três questões. A primeira já foi tratada anteriormente, que é a ponderação de que estão adultos e crianças em igual posição de humano em contínuo processo de constituição de si. Nesse sentido, somente a experiência da criança precisa ser pensada? A segunda questão é: a experiência pode ser planejada? Quanto ao terceiro ponto, precisamos refletir quando atribuímos ao outro a garantia de que este realizará algo, a esse outro confiamos a responsabilidade e um saber para tal feito. Dessa maneira, quando atribuímos à professora ou ao professor a tarefa de garantir a experiência da criança, não estamos deixando de considerá-la como ativa na construção de suas experiências? Será que não estamos dizendo que os adultos detêm esse poder e controle da experiência da criança? Pensar os desdobramentos dessas interpretações é inferir que há a possibilidade de atribuímos equivocadamente à criança uma posição de passividade na relação educativa. Sobre relação educativa, compreendemos com Skliar (2009, p. 9, tradução nossa) que:

²² Garantir experiência é a expressão descrita nas DCNEI (BRASIL, 2010), a qual será analisada posteriormente.

A relação educativo-pedagógica que defendemos sentimos e pensamos a transmissão não só como uma passagem de um saber de um para outro (como se fosse um ato de desigualdade de inteligências daqueles que sabem para aqueles que não sabem), mas do que acontece em um e em outro (isto é, em vez de ser um ato de desigualdade é, talvez, uma arte de distância). (SKLIAR, 2009, p. 9, tradução nossa).

Retomando a segunda condição a qual Augusto (2013) se refere, que está relacionada à experiência na Educação Infantil, a autora identificará como diversidade. Nesse sentido, as ações pedagógicas devem estar atentas e comprometidas em garantir às crianças essas múltiplas possibilidades de compreender o mundo em que vivem. Essa diversidade de possibilidades no documento coincide com o segundo momento em que a palavra experiência aparecerá novamente no texto, quando tratará das Práticas Pedagógicas na Educação Infantil, que institui que essas diversas práticas deverão estar norteadas por dois eixos, a saber: as interações e a brincadeira. Elas ainda precisarão:

[...] garantir experiências que: Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; - Possibilitem vivências éticas e estéticas com

outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; -Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos. As creches e pré-escolas, na elaboração da proposta curricular, de acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, estabelecerão modos de integração dessas experiências. (BRASIL, 2010, p. 25-27).

A última menção da experiência abordada na DCNEI consta no trecho em que o documento trata da sua implementação pelo MEC, coloca-nos sobre a responsabilidade desse órgão em elaborar orientações para sua prática. Em atendimento a essa determinação, a Secretaria de Educação Básica (SEB), por meio da Coordenação Geral de Educação Infantil, assume o compromisso de elaborar orientações curriculares em processo de debate democrático e com consultoria técnica especializada sobre variados temas, incluindo “as crianças e o conhecimento matemático: **experiências** de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas” (BRASIL, 2010, p. 31-32, grifo nosso).

Essas orientações descritas acima denotam uma diversidade de ações. Essa preocupação com a diversidade, que se refere Augusto (2013, p. 23), compreende uma intenção da professora ou do professor de pensar o planejamento com a “articulação de propostas diversas em atividades individuais ou coletivas, regulares e sistemáticas, constituindo campos mais amplos” para que a criança encontre nesse exercício de construção da autonomia, do cuidado de si e dos demais, no

contato com diferentes formas de expressão, de linguagem artística, de narrativas, de relação com a natureza, de conhecimento de diferentes culturas, a oportunidade de transformar-se.

Consideramos relevante que a possibilidade da experiência não está exatamente na novidade, mas na própria construção de sentido pela criança diante do que ela está fazendo, ouvindo, movimentando e fazendo outra e outra vez. “O adulto ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início” (BENJAMIN, 2009, p.101). Quando olhamos, por exemplo, para a brincadeira e a entrega da criança nessa atividade e das quantas e várias vezes que ela reitera um jogo compreendemos que “a essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comovente em hábito” (BENJAMIN, 2009, p. 102).

Pensar em diversidade de ações é pensar os diferentes tempos em condições potenciais para que a experiência seja vivida. Chegamos, assim, a terceira condição da experiência na Educação Infantil, que diz respeito a continuidade. Augusto (2013, p. 26) defende, e concordamos com a autora, de que a experiência exige tempo.

[...] tempo de elaboração das crianças, subjetivo, não obedece relógio [...] Por isso, construir uma experiência que respeite os tempos de criação de cada um é um desafio para a professora ou para o professor, mas necessário à Educação Infantil, já que aprender a reconhecer e lidar com seus próprios tempos, o interno e o externo, é também objeto de aprendizagem das crianças.

Pensar o tempo na Educação Infantil é refletir sobre a singularidade e intensidade, ou seja, cada sujeito viverá e/ou sentirá o tempo de modo diferente. No entanto, essa forma de compreendê-lo precisa encontrar a possibilidade para se efetivar, contrapondo-se ao “tic-tac” do *chrónos* que a inviabiliza, portanto, é imprescindível mudarmos nossa relação e intenção com o tempo; é preciso viver o tempo.

Nesse desafio de pensar a experiência na Educação Infantil pelos documentos, concluímos que a interessante abertura de possibilidades à ação pedagógica que o documento evidencia não aponta para conteúdos programáticos atrelados a campos de conhecimentos. Entretanto, ocorre que as discussões das propostas pedagógicas das unidades educativas

sobre a experiência, se não bem fundamentadas, podem enveredar para intenção de uma experiência fim ou de que exista a possibilidade de controlar ou prever a experiência na ação pedagógica.

As diretrizes propõem que cada instituição elabore sua proposta curricular, nesse sentido, defendemos que na escrita desse documento é importante demarcar como esse “lugar” compreende as condições potenciais para que as crianças vivam suas experiências, como olham para a interação, para o tempo e espaço nesse contexto. Falamos nas condições potenciais para experiência e essa intenção nos é cara e não podemos perder de vista, entretanto, garantir as condições potenciais de experiência não é o mesmo que pensar que é possível planejar experiência do outro. A experiência não pode ser programada, ela é potência em si. Larrosa (2016, p. 13) defende que:

[...] não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta. (LARROSA, 2016, p. 13).

Essa reflexão, a partir da defesa de Larrosa(2016), leva-nos a ponderar que a força da experiência move a vida e não pode ter outra preocupação que não ela mesma. Ao intencionar garantir experiência, podemos inferir que há nessas ações uma conotação de controle da experiência que não é possível. A experiência que estamos em busca para a educação que almejamos é a que constitui o humano, não a experiência do empírico, não a experiência fim. Podemos pensar em certa perda de consciência da experiência na constituição do sujeito e uma possibilidade para compreendermos esse movimento, que foi o deslocamento para uma concepção de experiência compreendida em um sentido prático. A intenção das DCNEI foi pensada a partir de uma preocupação legítima com a educação das crianças, no entanto, é preciso refletir para não cairmos na objetivação e racionalização da experiência.

Há indicativos no documento de que se trata de uma experiência de ordem utilitária que está a serviço do conhecimento que condiciona a experiência a um lugar específico. Essa compreensão relativa à experiência vem de uma influência europeia e americana de educação em que a experiência era “entendida como um meio de aprendizagem e,

algumas vezes, como sinônimo de empiricidade, recebendo um lugar de destaque na organização e na ação pedagógica” (PAGNI, 2013, p. 57). Resquícios do movimento escolanovista, como vimos anteriormente, trouxe com a influência do pragmatismo, especialmente na figura de John Dewey, uma concepção de experiência intimamente ligada à cognição:

[...] Essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber as relações e continuidades antes não percebidas. Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos, ou conhecimentos mais extensos do que antes, será um dos seus resultados naturais. A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nossos espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. (DEWEY, 1978, p. 17).

A experiência precisa ser concebida a partir de uma lógica própria que está atrelada à mobilização da vida e não há resultados previstos. Dessas reflexões tecidas, emerge uma interrogação importante quando analisamos os documentos e refletimos sobre a experiência na formação do humano: poderíamos considerar que, por compreendermos a potência da experiência, há nessa busca por didatizá-las nas diversas práticas de controle do tempo, do corpo e do agir dos sujeitos, sejam adultos ou crianças, uma intenção por colonizá-la? Territorizá-la? Pagni (2010, p. 25) dirá que:

[...] a experiência é vista como algo que coloca em risco a propagada objetividade e eficiência da performance da arte-técnica em que se converteu a práxis educativa, nos dias de hoje, já que põe em risco o governo sobre os seus destinatários diletos, desde a sua gênese na modernidade, a saber, a população e a infância. De fato, o aprendizado da e pela experiência interpelaria o habitualmente pensado e os significados instaurados pela linguagem corrente, perturbando o discurso de verdade e o sujeito idêntico a si mesmo no qual essa arte-técnica se assenta, fazendo os seus sujeitos pensarem, se distendendo e

problematizando a sua pretensão de abarcamento da realidade e de totalidade. (PAGNI, 2010, p. 25).

A experiência desestabiliza, instaura uma linguagem diferente da conhecida e reconhecida pela lógica pragmática do saber científico, então, ela torna-se uma ameaça que precisa ser contida. A autora ainda complementa:

Em face dessa ameaça, a fim de não romperem com a identidade que os caracteriza, esses mesmos sujeitos somente admitem a experiência, quando esta pode ser traduzida, nomeada e significada pelo discurso de verdade a amparar essa racionalidade e a normatizar as atuais técnicas de ensino. Por esse motivo, ao julgar a experiência na atividade educativa, esses sujeitos a enquadram em categorias prévias, racionalmente elaboradas por uma lógica, enunciadas discursivamente e regulamentadas por um gênero cognitivo da linguagem. Por mais que o aprendizado por experiência, em suas intersecções com a vida, mobilize gêneros de linguagem diversos, ele não deixa de ser subordinado por esses sujeitos à elaboração lógica, à enunciação discursiva e à regulamentação características do gênero cognitivo: privilegiado como aquele que deve preponderar na atividade de ensino. Por conseguinte, esses sujeitos procuram, pragmaticamente, minimizar os efeitos e transmitir os resultados do conhecimento da experiência, nessa atividade, subtraindo as suas relações com a vida, à custa da violência simbólica exercida sobre ela. (PAGNI, 2010, p. 25).

Assim, a educação está para o quê? O que é negado? O que é permitido? O que é possível? A serviço de que está essa instância da formação humana? As instituições educativas estão abertas a viver e seu tempo sem cronômetros? A experiência como um tempo intenso? O tempo do pensar? O tempo do ser? Qual o lugar atribuído à experiência?

[...] “a experiência enquanto campo do indeterminado, do provisório, do subjetivo foi

expulsa da relação pedagógica, pois não há como identificá-la, narrá-la, portanto, comunicá-la”. Ante a “ausência de sentido” da realidade contemporânea, aceitar que a escola pode ser um espaço de experimentação, quer dizer, um espaço capaz de assimilar as oscilações, hesitações e incertezas da vida, da história, do pensamento, significa assumir uma postura de denúncia das limitações de um “sujeito” do conhecimento diante de um “objeto” que lhe escapa, que lhe é sempre maior (MITROVITCH, 2007, p. 75).

Dessa maneira, vamos pensando em formas de resistir ao vazio e de mobilizar a vida (PAGNI, 2013) nesse espaço coletivo de maneira que ela se coloque aberta às incertezas, às dúvidas, ao acontecimento. É preciso apurar esse olhar pela valoração da infância não como tempo capturado pela racionalidade e pelos pensamentos que já estão aí, mas sim como uma condição humana possibilitadora de renovação da história e também da linguagem. Olhando para a infância sob essa perspectiva, é possível constituir outros sentidos que permitam transformar a si e a vida (PAGNI, 2010).

É necessário perspectivar outros saberes que deem sentido às ações e às relações pedagógicas, instigados pelo trabalho sobre si mesmo. Ir em direção de um reconhecimento de si e do outro. Esse movimento de encontro resulta em um ato pedagógico que compreende o espaço educativo não como um lugar que concebe a criança como “objeto de saber, nem seu sujeito soberano, mas sim um espaço em que a criança se sinta constantemente solicitada a experimentá-lo, sem submetê-lo à ordem científica das ‘finalidades’ e ao saber-fazer indefinido da dinâmica mercadológica” (MITROVITCH, 2007, p. 76).

É possível dizer que essa educação subordinou a experiência à racionalidade, à objetivação, quando o conhecimento passou a ser o único acesso a verdade (PAGNI, 2013). Desde a modernidade, que se desenvolveu reproduzindo dicotomias como corpo ou mente, razão ou emoção, natureza ou cultura, é que a experiência nesse contexto foi reposicionada e, em certa medida, banalizada. Produziu-se uma visão equivalente entre experimento e experiência. Uma concepção de experiência vinculada a respostas, produtos, resultados imediatos. Dessa maneira, desenvolveu-se no campo da educação uma “cultura da experiência do fazer para produzir”: a mistura de diferentes substâncias químicas tanto em um laboratório de pesquisa científica em uma universidade quanto a mistura de materiais em uma sala de referência no

espaço da Educação Infantil são frequentemente nomeados de experiência.

O equívoco está em não considerar que a “experiência é da ordem da criação e não da reprodução. É um acontecimento, portanto, o limiar de novas possibilidades de ser” (ALMEIDA, 2013, p. 50). Com essa reflexão e com a consideração de que o conhecimento científico beneficiou o saber fazer em detrimento de saber expressar, a educação precisa realizar um trabalho de restituição da experiência que esteja atenta aos acontecimentos que irão influir na constituição dos sujeitos, crianças e adultos da relação pedagógica.

Considerando as DCNEI um documento mandatório aos sistemas de ensino e, logo, às instituições educativas, faz-se importante uma discussão nas bases dessas instâncias acerca de como essa experiência está sendo pensada no cotidiano. A Educação Infantil precisa colocar-se em resistência a uma educação²³ “instituída e que quer instituir-se, fazer presente, fazer acontecer [...] aquela dos grandes mapas e projetos” (GALLO, 2008, p. 64). Resistir a essa educação chamada “educação maior que é produzida pela macropolítica e que incide sobre a vida pulsante desse ser em formação” (GALLO, 2008, p. 65). Ao reivindicarmos a experiência, necessitamos lutar contra essa educação maior que disputa forças para se efetivar na vida das crianças desde a mais tenra idade.

Ao realizar a leitura do documento, olhando para o modo como a experiência é tratada, vemos a importância de seguir aprofundando e detalhando sua compreensão, apresentando zonas de obscuridades que não nos possibilita compreender que experiência é essa que estamos concebendo para a Educação Infantil. Embora nessa análise pontuamos algumas reflexões que nos levam a ponderar do que se trata a experiência educativa, sugerindo uma experiência útil ao conhecimento que se quer para nossas crianças, trabalhamos para problematizá-la, discuti-la e reivindicar condições potenciais de experiência autêntica para a vida das nossas crianças.

Essa obscuridade pode estar a serviço dessa “educação maior” e sua intenção outra, assentada no controle e na inculcação de saberes.

²³ A educação que tratamos neste trecho do texto se baseia na reflexão tecida por Silvio Gallo (2008) no livro *Deleuze & a Educação*. O autor não trata da experiência, mas da educação e da intenção da “educação maior”. Ao refletir sobre o conceito *literatura menor* dos escritos de Deleuze e Gattari, desloca esse conceito para o de *educação menor* e também *educação maior*. Esta última que nos interessou como complemento desta discussão.

Lutamos para que prevaleça uma educação que prevê a emancipação do saber, da constituição da subjetividade dos sujeitos e sua possibilidade de ver o mundo por outros traços para além daqueles que estamos habituados.

Assim, função social da docência na Educação Infantil, de acordo com Agostinho e Lima (2015, p. 58):

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

Diante dessas demandas que precisam ser efetivadas em nossa prática, como agimos? Nós professores e demais profissionais que se relacionam diretamente com as crianças cotidianamente, constituímos-nos dentro de uma lógica de formação pautada na produção, na necessidade do domínio de saberes considerados imprescindíveis para vivermos nessa realidade e, de certo modo, conformamo-nos a pensar a educação também nessa direção.

Problematizando essa lógica, procurando nos conscientizar da implicação dos processos vividos em nossa formação e contribuir para a compreensão de que nossas experiências sociais constituem nossas ações de agora e nossas ações futuras, as experiências que vivemos em nossa trajetória, de forma heterogenia uns dos outros, pois vivemos em contextos, temporalidades, condições sociais, culturais e econômicas distintas, influirão em nossa prática pedagógica. A partir desse entendimento, precisamos nos comprometer com a transformação de nossas condutas para pensar na formação desse outro criança com a responsabilidade e compromisso com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual (DUBET, 1994).

Benjamin (2009) já registrava e defendia que a experiência da criança difere do adulto: enquanto a criança encontra prazer em reviver sua experiência realizando-a novamente, o adulto encontra na narrativa a possibilidade de curar suas dores, livrar-se dos traumas. No que se refere

à experiência social, a criança também vai encontrar modos de agir dentro do espaço de vida coletiva, diferente do adulto. O discurso para Dubet (1994) é a forma privilegiada de compreendermos as experiências sociais, pois o adulto, por meio dessa comunicabilidade, possui essa possibilidade de explicar os sentidos e motes de suas ações. O sociólogo não fala da criança, entretanto, em nossa compreensão a criança utilizará outros recursos para dizer sobre as relações que vive ou mesmo sobre suas ações, com os diferentes canais comunicacionais que utiliza para se exprimir.

Aqui, a ideia de participar das crianças, de nossas reflexões sobre suas ações, por meio de uma auscultação apurada, permite-nos conhecer os meios que elas utilizam como instrumentos de atuação social. Estarmos atentos a essas formas de ação das crianças dentro de seus contextos permite-nos a compreensão de como a sociedade está se mostrando para ela. As informações que as crianças nos trazem da sua vida coletiva são pistas para nós de como estão entendendo o mundo.

Pensar em modos de transformarmos a educação, promovendo a participação, a democracia plena, nas mais simples ações, como parar e ouvir, parar para observar as crianças, é efetivar a busca por igualdade de recursos sociais e culturais, é efetivar uma mudança de conduta dos sujeitos da relação pedagógica, buscando uma formação mais humana das gerações de agora e das que seguem, ou seja, é um processo de revolução social que precisamos nos mobilizar, nos envolver para acontecer.

3.2.2 Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

A história da Educação Infantil municipal pública em Florianópolis²⁴ inicia em 1976 com o atendimento de crianças de zero a seis anos, a partir da criação do *Programa de Educação Pré-Escolar*, pelo Departamento de Educação da Secretaria Municipal de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS). Nesse momento histórico, a oferta de atendimento pautava-se em um programa de educação de caráter

²⁴ Não realizaremos neste estudo uma investigação rigorosa da história da Educação Infantil na Rede Municipal de Florianópolis. Estudiosos da área, como Ostetto (2000), Wiggers (2000), Brant (2013), Broering (2014), debruçaram-se sobre diferentes aspectos que compõe a historicidade dessa rede. Assim, nosso intuito ao mencionarmos alguns dados referentes a esse tema é de nos ajudar a trazer para discussão uma característica importante da Educação Infantil desse Município, que é a busca por qualidade no atendimento as crianças desde de suas primeiras iniciativas.

compensatório, objetivando suprir carências alimentares, afetivas e cognitivas das crianças (FLORIÁNPOLIS, 1996).

Esse programa desenvolvido no Município implantou o *Projeto Núcleos de Educação Infantil*, que pautou-se no documento de âmbito nacional intitulado *Educação Pré-Escolar: uma nova perspectiva nacional* (BROERING, 2014). Em 1985, a Secretaria Municipal de Educação (SME) desmembrou-se da SESAS. A partir disso, cria a Divisão de Educação Pré-Escolar (DEPE), contribuindo para que a Educação Infantil municipal assumisse um caráter educativo próprio. Esse departamento, com as bases teóricas de Jean Piaget, Orly Mantovani de Assis, Euza Maria Bonamigo e o Manual de Instruções Lira, definiu como objetivos:

Favorecer e incentivar o desenvolvimento das potencialidades físicas, sócio-afetivas e intelectuais da criança, oferecendo oportunidades para a manifestação da autonomia, senso crítico e da criatividade para que se efetivem as expectativas próprias de sua faixa etária; implantar o atendimento sócio-pisico-pedagógico nas Unidades de Educação Pré-Escolar e atender as crianças provenientes de família de baixa renda nas unidades da RME. (FLORIÁNPOLIS, 1996, p. 10).

A reestruturação dos órgãos competentes da época, a ampliação do número de unidades na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e o aumento do número de crianças atendidas criam demandas de questionamentos e definições que culminam no *Movimento de Reorientação Curricular do Município de Florianópolis* em meados de 1993. Importante dizer que esse movimento contou com a participação de várias categorias de profissionais como professoras e professores, auxiliares de sala, diretores, procurando, ainda, estabelecer o diálogo com profissionais da Universidade Federal e Estadual de Santa Catarina – UFSC e UDESC –, bem como de outras regiões do País (WIGGERS, 2000). Como desdobramento são implementadas ações como grupos de formação, seminários e oficinas que foram movimentando o pensar sobre a Educação Infantil na Rede (FLORIÁNPOLIS, 1996).

Esses breves dados acerca da constituição e efetivação da Educação Infantil no Município de Florianópolis nos possibilita compreender que essa rede de ensino tem a marca de uma inquietude que foi cunhada pelos profissionais que a integram, com a contribuição

de estudiosos da área. Esse indicativo da busca permanente por aprofundar o conhecimento relativo à especificidade que compõe o atendimento a crianças de pouca idade se revela no conjunto de documentos que a rede vem publicando ao longo de sua trajetória.

A partir de 2010²⁵, três volumes de documentos orientadores são publicados, saber: as Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil, de 2010, as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal, publicada em 2012, e o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis publicado em 2015 (FLORIANÓPOLIS, 2010, 2012, 2015). Juntos, esses documentos compõem escritos elaborados com um compromisso de qualificar a prática pedagógica nessa rede, buscando garantir às crianças, que são atendidas pelas instituições do Município, a educação que de fato têm direito.

O primeiro volume publicado desse conjunto de documentos é o livro das Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil, que discorre sobre a organização e funcionamento da Educação Infantil em Florianópolis. Na primeira parte do texto desse documento, que foi escrito elaborado por professores e pesquisadores de universidades convidados, são apresentados estudos para o aprofundamento do entendimento sobre a educação das crianças na Rede. Na segunda parte da escrita são ressaltados relatos de proposições realizadas nas unidades educativas, que foram organizados pelas professoras da Rede e vivenciadas com as crianças (FLORIANÓPOLIS, 2010).

As Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2012), segundo volume, foi também desenvolvido a partir de discussões tecidas entre os anos de 2010 a 2012 entre os profissionais da rede e professores e pesquisadores de universidades. Trata-se de um documento orientador que apresenta indicativos para a atuação de professores e para os Projetos Políticos Pedagógicos das unidades, com o intuito de fomentar uma educação que promova o desenvolvimento integral das crianças (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Realizando um primeiro exercício de análise ao qual esse capítulo se propõe, que é compreender como a experiência é abordada nos documentos para a Educação Infantil, embora não seja sobre esses dois documentos do Município sobre os quais nos debruçaremos para uma

²⁵ Ressaltamos que não é desconhecido por nós a existência de outros documentos desenvolvidos e publicados pela Rede Municipal de Educação de Florianópolis anteriores a elaboração desses volumes citados..

análise mais aprofundada, olhamos para eles identificando como e quantas vezes a experiência é mencionada.

Nas Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil (FLORIANÓPOLIS, 2010) foram encontradas em seu conteúdo 106 vezes mencionada a palavra experiência. As expressões que aparecem no mapeamento desse documento são “experiência educativa”, “experiência comunicativa”, “experiência social”, “experiência significativa”, “experiências reais e simbólicas”, “experiências sensíveis” etc. Essa gama de sentidos relativos à experiência nos chama atenção, sobretudo, pelas diferentes possibilidades de sentidos da experiência que o texto sugere.

Nas Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal (FLORIANÓPOLIS, 2012) identificamos 87 menções à experiência, com similitudes de sentidos já apresentados nas Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil, referindo-se especialmente à: “experiência educativa”, “experiência estética e literária”, “experiência social”, “experiência artística”, “experiência da descoberta” etc.

Instigados por esses dados, buscando compreender como a experiência aparece no documento mais atual desenvolvido e publicado pela Prefeitura Municipal de Florianópolis, seguimos com a análise pretendida. Junto com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015) compõe nossos dois escritos que abarcam essa análise documental.

O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis foi discutido e sistematizado entre o segundo semestre 2013 e o primeiro semestre de 2014 por um coletivo composto de supervisores e coordenadores pedagógicos de unidades educativas, bem como pelas assessoras pedagógicas que compuseram a equipe da Diretoria de Educação Infantil (DEI) naquele período (FLORIANÓPOLIS, 2015):

Essa sistematização do currículo parte das Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal de 2012, mas não só, é a síntese do confronto destas com a documentação produzida pelas profissionais das instituições de educação infantil, quais sejam, os registros e planejamentos, apresentados pelas supervisoras e analisados ao longo do processo de escrita deste documento. Esse elemento é fundamental no sentido de reconhecer que as experiências do cotidiano das

instituições revelam aspectos ao currículo que ainda não estavam evidentes e que o processo de documentação permitiu identificar. (FLORIANÓPOLIS, 2015).

Consultores também fizeram parte desse processo, auxiliando na composição das bases teóricas que sustentaram a escrita do documento. Foram encontros de estudos e diálogos com Alexandre Fernandez Vaz, que abordou a reflexão sobre experiência e corpo, Ana Angélica Medeiros Albano, que tratou das artes visuais e das relações com a natureza, Suely Amaral Mello, que discutiu a linguagem oral e escrita e relações sociais e culturais, e Zoia Ribeiro Prestes, que tratou do conceito de brincadeira e desenvolvimento, sob a consultoria geral de Angela Scalabrin Coutinho (FLORIANÓPOLIS, 2015).

O currículo foi construído demarcando sua intencionalidade, pressupostos e defesas. Em relação à intenção do trabalho com as crianças na rede, reafirma que esta depende da organização sistemática de propostas por meio de estratégias de ação pedagógica, com a efetivação das práticas docentes do planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento. Sobre as defesas, assumindo a criança como sujeito central no planejamento, o documento indica a necessidade do reconhecimento dos diferentes modos de viver a infância pelas mesmas, a necessidade de serem consideradas em suas necessidades, desejos, curiosidades, e do direito das crianças de terem uma educação que promova seu desenvolvendo integral, atenta a sua alteridade (FLORIANÓPOLIS, 2015).

A concepção de Educação Infantil que o documento reafirma é a mesma assumida nas diretrizes municipais de 2010, que compreende:

[...] como primeira etapa da educação básica, cuja função sustenta-se no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas (linguística, intelectual, expressiva, emocional, corporal, social e cultural), realizando-se através de uma ação intencional orientada de forma a contemplar cada uma destas dimensões como núcleos da ação pedagógica. (ROCHA, 2010, p. 12 apud FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 9).

Em relação ao foco de nossa investigação, esse currículo difere dos dois demais documentos orientadores, citados anteriormente, por trazer na sua escrita um trecho reservado para dizer o que essa rede de ensino assume por experiência. O currículo aponta qual a base teórica que sustenta a experiência abordada no texto nesse primeiro momento. Dessa forma, podemos inferir que a busca por ampliar a discussão sobre experiência na rede de ensino de Florianópolis emerge da demanda que as próprias discussões tecidas nos documentos anteriores apresentaram, nos quais a experiência aparece inúmeras vezes em diferentes perspectivas.

Nesse documento, identificamos que a experiência aparece desde a escrita da apresentação, quando a menciona na definição de currículo embasada na Resolução CME/CED nº 05/2009 (BRASIL, 2009) e que foi retomada nas DCNEI (BRASIL, 2010). Portanto, aqui, a criança também aparece como sujeito da experiência, porque há o indicativo para articular suas experiências e saberes com outros conhecimentos que lhe serão ampliados na Educação Infantil:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as **experiências** e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (Resolução CME/CED n.º 05/2009 apud FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 5, grifo nosso).

No que tange a elaboração tecida sobre a experiência descrita no documento, esta aparece de forma sucinta e objetiva, demarcando também a diferenciação da experiência em relação ao termo vivência:

Um ponto de partida importante é a compreensão de que organizamos nas instituições de educação infantil variadas propostas para as crianças. Estas propostas, que englobam todas as situações de educação e cuidado cotidianos, pressupõem que as crianças tenham a possibilidade de ter vivências intencionalmente organizadas pelas profissionais, entendendo vivências como o que é vivido no âmbito dos sentidos, da percepção. Já a **experiência** se caracteriza como o que fica na memória, o que pode ser narrado. Nesse sentido, a

experiência é aquilo que dura e, para tal, o planejamento e a constância nas proposições são fundamentais (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10, grifo nosso).

O texto continua ampliando essa discussão com a contribuição de Augusto (2013 apud FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10, grifo nosso):

Muitas vezes, a ideia de **experiência** é confundida com a de vivência [...]. Somos expostos cotidianamente a inúmeras situações, às vezes conhecidas, outras vezes novas. Mas nem todas se constituem em experiência educativa. Uma análise de um dia vivido na instituição de Educação Infantil pode apontar uma lista de inúmeras atividades pelas quais as crianças e professores passam e que pouco as afetam. Atividades com pouco ou nenhum desafio [...]. Mas a mais importante característica dessa **experiência** reside na sua capacidade de transformação. A experiência é fruto de uma elaboração, portanto, mobiliza diretamente o sujeito, deixa marcas, produz sentidos que podem ser recuperados na vivência de outras situações semelhantes, portanto, constitui um aprendizado em constante movimento. Aprender em si mesmo, como processo que alavanca o desenvolvimento, é uma **experiência** fundamental às crianças e compromisso de uma boa instituição educativa.

À luz dessa consideração, a Rede Municipal de ensino de Florianópolis reconhece a necessidade de pensar sobre a realidade cotidiana nas unidades no que se refere à experiência, pois as vivências que passam os sujeitos da relação educativa podem estar sendo confundidas com experiência. O documento segue “afirmando o compromisso de organizar situações que considerem as **experiências** anteriores das crianças e consolidem novas **experiências**, mediante o proposto pelas profissionais e as relações vivenciadas pelas crianças” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 10, grifo nosso), ponderando, ainda:

[...] temos o papel de elaborar propostas e desenvolvê-las, tendo clareza de que podem ficar no âmbito da vivência, ou seja, no exercício dos sentidos, ou se consolidarem como **experiências**,

o que se guarda na memória, ainda que a memória seja composta por lembrança e esquecimento, aquilo que se partilha por meio das narrativas, entendendo que ambas promovem o desenvolvimento das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11, grifo nosso).

Essa discussão dialoga com este estudo, primeiro porque a orientação teórica na qual o documento se pauta concorda com a experiência que reivindicamos para a Educação Infantil. A experiência que fica em nossa memória e que é possível ser partilhada, aquela que Benjamin (2012, p. 123) nos apresenta em seus escritos e que sugere estar em decadência:

Sabia-se também exatamente o que era a experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará sequer lidar com a juventude invocando sua experiência? Não, está claro que as ações da experiência estão em baixa.

A discussão em torno da decadência e pobreza da experiência – fator que herdamos da vida constituída a partir da modernidade –, a qual Benjamin (2009, 2012, 2013) denuncia em seus escritos, faz-nos ponderar quando pensamos a Educação Infantil: que elementos esses sujeitos de pouca idade encontram em nosso tempo que os permite ir construindo uma consciência da sua condição humana? Que sentidos consegue construir a partir de uma realidade constituída de informações efêmeras, vazias de sentidos, destituída de vínculos com a tradição?

Vale ressaltar que essa tradição que nos referimos não tem relação com o conservadorismo imutável, sisudo, de uma condição que não se pode transformar, que é autoritária, característica de quem “[...] jamais levanta os olhos para as coisas grandiosas e plenas de sentido [...]” (BENJAMIN, 2009, p. 22). Trata-se de uma teia de sentidos dos

quais somos parte, construímos uma identidade, da qual somos origem e produto.

Nós criamos a partir do que conhecemos (VIGOTSKI, 2009), a memória é um elemento fundante na constituição de nossas ações e condutas, na maneira como agimos na vida cotidiana. Nesse sentido, indagamos: o que Benjamin (2009) nos alerta à reflexão refere ao que essa geração que chega ao mundo construirá a partir de uma formação sem memória?

No cotidiano da Educação Infantil, em nome de uma ampliação dos repertórios, a prática do novo é recorrente. Dentro dessa cultura infantil que perpetuou um conjunto de práticas, desde a instituição de uma norma de disposição do tempo, espaços e materialidades (BROERING, 2014), a novidade está sempre presente nas propostas como forma de trazer as crianças conhecimentos diversos. Nessa prática, acaba-se por preencher o dia dos sujeitos da relação pedagógica de informação. Assim, quando estamos discutindo a experiência com a intenção de a reivindicarmos, refletindo sobre a prática pedagógica e almejando efetivar condições potenciais para que as crianças construam suas experiências, vale pensarmos sobre a ponderação de que “[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma anti-experiência” (LARROSA, 2016, p. 18).

Somos bombardeados de informações, mas o sentimento é que o que sabemos, está descolado de nós. É como se não tivéssemos relação com os fatos, como se esses fatos não nos afetassem. Como se a miséria que assola o outro nada tivesse relação comigo, como se a dificuldade que passam as outras pessoas não me atingissem. Acabam sendo só dados isolados sem relação com a história que nós, enquanto humanidade, estamos construindo.

A consciência e o afeto da e com a coletividade que a memória permite alcançar faz com que compreendamos que cada agir nosso, dentro da nossa realidade, terá implicação sobre a vida do outro. Nesse sentido, precisamos estar atentos em como a experiência é abordada nos documentos e as possíveis orientações que o documento sugere ela.

Continuando, a experiência é abordada em outros momentos da escrita do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015), são precisamente 40 recorrências dessa palavra com diferentes sentidos. Apresenta desde uma experiência que se refere às práticas realizadas pelas instituições da Rede organizadas pelos profissionais junto às crianças, uma experiência construída pelas crianças a partir do que ela encontra nesse espaço de educação coletiva, a experiência educativa das crianças ou em

proposições que precisam ser pensada pelas unidades para possibilitar a experiência das crianças. A partir disso, pontuaremos, a seguir, os trechos em que a experiência é mencionada, visibilizando as diferentes abordagens, bem como refletindo sobre as implicações desses diferentes sentidos, tangenciando com o que vimos discutindo no decorrer da escrita desta dissertação.

O documento está dividido em duas partes, uma que trata da *Brincadeira* e a outra dos *Núcleos de Ações Pedagógicas*, a saber: Relações Sociais e Culturais; as Linguagens Oral e Escrita, Visuais, Corporais e Sonoras; e Relações com a Natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos e seres vivos. É importante destacar que há nas duas partes do texto uma segunda organização do currículo, que irá tratar de orientações por faixas etárias: ora há indicativos para o trabalho com e para todas as crianças, ora direcionando as propostas para e com os bebês (até um ano e 11 meses), ora com e para crianças bem pequenas (entre dois anos e 11 meses a três anos e 11 meses) e com e para crianças pequenas (entre três anos e 11 meses a cinco anos e 11 meses).

A partir daqui procuramos apresentar, a princípio, como a experiência aparece nessas duas partes do texto. Vale ressaltar que a palavra experiência aparecerá em alguns momentos nas orientações em um dado grupo etário, já em outros, não.

A experiência será mencionada quando o documento discorrerá sobre a intencionalidade dos profissionais na intervenção junto às crianças na brincadeira e quando irá tratar das brincadeiras dos bebês:

[...] compete aos profissionais da Educação Infantil inserir as crianças nas brincadeiras, desde a mais tenra idade, ao mesmo tempo em que propõem, organizam e dispõem ambientes e componentes, materiais e imateriais, que potencializem as **experiências** dos diferentes grupos de crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 11, grifo nosso).

O planejamento atrelado à observação e reflexão permanente sobre as manifestações das crianças e seus modos de ser e viver dentro desse “lugar” necessita ponderar a garantia de condições potenciais para que as crianças construam suas experiências. A menção no documento em “potencializar as experiências dos diferentes grupos” nos parece interessante, pois orienta a prática pedagógica naquilo que compete sua intencionalidade nessa modalidade educativa, isto é, no compromisso de

efetivar no cotidiano das instituições por meio da disposição de espaços, tempos, materiais, vivências, possibilidades para que a experiência se constitua e aconteça nos sujeitos.

Na análise do trecho, que segue, do documento em que serão mencionadas orientações para pensar a brincadeira dos bebês, compreendemos que a experiência aparecerá de modo paradoxal:

Para os bebês, muito antes da linguagem verbal, há um encontro com seu corpo, com os objetos, com o outro que está à sua volta e com **experiências** sensoriais, em que explora cheiros, sons, texturas, cores e sabores, sendo estas algumas de suas portas de acesso ao ‘mundo’. [...] É necessário, então, planejar e organizar tempos, espaços, materiais, brinquedos e brincadeiras aos grupos dos bebês, no entanto, esse planejamento e organização não devem se restringir apenas às salas de referência destes, tampouco obstar sua relação com as crianças de outros grupos. Faz-se necessário potencializar os processos de socialização no interior das brincadeiras, **experiências** e saberes que o encontro com crianças de diferentes idades permite. [...] Exploração de diferentes estruturas e materiais no parque como: escorregadores, gangorras, percursos inclinados, balanços, colchonetes, rolos, cordas, filetes de madeiras, troncos, tecidos; situações que as desafiem a se relacionar com as demais crianças, a ampliar seus movimentos e construir diferentes **experiências** corporais. [...] Planejar saídas regulares com os bebês nos espaços externos da unidade para que compartilhem **experiências** com seus pares, apreciem e explorem os diferentes ambientes e elementos da natureza, tais como: areia, água, pedrinhas, folhas, plantas, árvores, pássaros. [...] Disponibilizar e brincar com os bebês nas áreas externas da unidade educativa utilizando materiais, tais como, bacias, potes, funis, loucinhas, pazinhas, peneiras, água, areia, lama, pedras. Para possibilitar o trânsito dos bebês para as áreas externas, pode-se convidar as crianças maiores para ajudar e para brincar. A possibilidade de observação e interação amplia as

experiências, tanto dos bebês, quanto das crianças de outras idades. [...] Organizar brincadeiras e **experiências** sensoriais que possibilitem, aos bebês, explorar a textura, temperatura, odor, sabor, cor, sons produzidos [...]. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 13-17, grifo nosso).

Posteriormente, esse mesmo entendimento revela que tratará de proposições sugeridas para organização de espaço e disposição de materialidades na e para a brincadeira das crianças bem pequenas. Dirá:

Organização de espaços estruturados para brincadeiras de faz de conta, incluindo mobiliários e utensílios que caracterizem enredos diversos – casinha, mercado, médico, mecânico, eletricista, carpinteiro, professor, cientista, pedreiro, engenheiro, dentre outros. Para ampliar o repertório das crianças e promover outras **experiências** novos elementos podem ser introduzidos nas brincadeiras, tais como: para o consultório médico, incluir termômetro, estetoscópio; para o mercado, incluir embalagens diversas, máquina registradora; para as oficinas, carro, moto, avião.

[...]

Montar estruturas que ofereçam **experiências** com diferentes sonoridades: metais, canos PVC, madeira. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 21; 24, grifo nosso).

Percebemos nesses dois trechos do currículo que a experiência é tratada de modo contraditório, pois ora aborda a mesma como potência, que carrega a impossibilidade de precisar a experiência, mas que não retira a busca pelo seu acontecimento, ora como vivências proporcionadas, nas quais não podemos demarcar, garantir experiência e, sim, experimentar, e daí poderá nascer experiência.

Nas considerações quanto à orientação para propostas pedagógicas que discorrem sobre modos de organização de espaço, tempo e materiais para as crianças pequenas brincarem, a experiência aparece ao propor:

Garantir a inclusão de diferentes tipos de objetos culturais para conhecer, explorar e brincar: relógio, balança, lupas, ampulhetas, peneiras de

diversos tamanhos, funis que favoreçam **experiências** que envolvam relações com o tempo, com o espaço, quantidade, volume, entre outros; assim como materiais/objetos para montar, desmontar, empilhar, esvaziar, encher, arrastar, fechar, abrir, medir, projetar. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 29, grifo nosso).

A intenção de ampliação dos diferentes repertórios das crianças é de nossa responsabilidade enquanto adultos professores. Compreendemos o caminho que segue o documento e corroboramos com sua defesa, o que nos interessa refletir aqui, para que possamos evitar possíveis deslizamentos conceituais, é se a ideia de “ampliar experiência”, “organizar experiência”, “promover outras experiências”, “favorecer experiência” incorre nas vivências e experimentos. Mais detidamente queremos pensar: é possível ampliarmos, organizarmos, promovermos experiência?

Podemos pensar, se a experiência atende ao “princípio da exterioridade”, ou seja, depende de algo que é exterior a mim, a mesma obedece ao “princípio da alteridade”, que significa dizer que é algo outro que não eu, e atende, também, ao “princípio da alienação”, que atesta que a experiência não pode ser de minha propriedade ou mesmo capturada por mim. Essas considerações nos instigam a ponderação: mesmo eu, sendo esse sujeito que vive a experiência, é em mim que ela atravessa e não consigo apreendê-la ou tão pouco programa-la em minha existência, como que ela nos passa de forma tão livre e indomável, poderá ser planejada na prática pedagógica ao outro (LARROSA, 2011)?

Na segunda parte do Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (FLORIANÓPOLIS, 2015) em que tratará dos Núcleos de Ação Pedagógica, sobre as Relações Sociais e Culturais, a experiência é dita em uma reiterada escrita da definição de currículo na DCNEI, cuja análise realizamos anteriormente. Em seguida, mencionamos uma das considerações sobre relevância das relações sociais e culturais na composição da prática pedagógica das unidades educativas:

[...] compreender as relações sociais e culturais como um núcleo de ação pedagógica, não significa tratá-las como um conteúdo específico a ser trabalhado em alguma atividade dirigida ou como um projeto recortado a partir de um dos elementos que compõe este NAP. Ao

compreender que toda e qualquer relação é educativa, pois implicará a constituição do ser, é preciso apreender que este NAP [Núcleo de Ação Pedagógica] atravessa todas as ações que estruturam as **experiências** individuais e coletivas das crianças no contexto das unidades educativas. Isto envolve tanto as situações que as profissionais estarão diretamente envolvidas com as crianças, seja de forma individual ou coletiva, como as situações em que as profissionais preparam o espaço, prevendo e fomentando condições para que as crianças possam se relacionar entre si ou com o ambiente. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 34, grifo nosso).

Assim, como pensamos em estruturação das experiências? É possível pensarmos desse modo? Precisamos refletir sobre duas possibilidades de compreensão dessa expressão e/ou orientação. Uma primeira, na ponderação dessa estruturação estar concebida dentro da ideia de “pilar”, de disposição de condições potenciais, para que as experiências individuais e coletivas das crianças aconteçam. Nessa possibilidade de interpretação, essa consideração coaduna com nossas defesas.

Na segunda possibilidade de entendimento, ponderamos se essa estruturação se refere a concepção dentro da lógica de previsão, programação. Como aferimos anteriormente a partir dos princípios de exterioridade, alteridade e alienação em Larrosa (2011), a experiência não é passível de apreensão. Essa possibilidade diz de uma ação que não é possível na compreensão da discussão proposta por este estudo, pois ela está mais próxima do experimento. Esta pesquisa reivindica a experiência autêntica na e para Educação Infantil.

Como exemplo dessa última interpretação, na continuidade das orientações propostas para os bebês dentro do Núcleo de Ação Pedagógica (NAP) Relações Sociais e Culturais, em um primeiro momento o documento menciona a compreensão da experiência que se pretende possibilitar. Essa orientação ou consideração do termo sugere uma aproximação maior com a experiência compreendida de modo equivalente a experimento.

Disponer elementos que possibilitem o contato e a **experiência** com diferentes sonoridades, tais como telefone, instrumentos musicais,

despertador, sinos, campainhas, apitos, pau de chuva, canos, latas, chapas de raios X, matraca, entre outros. [...] Considerar, no planejamento, que os bebês demonstram curiosidade por lugares com pouco espaço. Materiais como caixas de papelão, minhocão, cestas, cabanas de tecidos, entre outros podem provocar ricas **experiências** aos bebês. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 45-46, grifo nosso).

Nesse excerto acima, que trata de materialidades a serem dispostas a essa faixa etária, afirma que essas “podem provocar ricas experiência aos bebês”. Desse modo, podemos aferir que há nessa última menção da palavra uma conotação que explora condições potentes para que a experiência aconteça. A experiência é abordada dentro do “princípio da incerteza”, ou seja, não há previsão, não sabemos ao certo para onde ela pode nos levar (LARROSA, 2011). Essa menção para esse sujeito da experiência em desenvolvimento nos é interessante, pois ela sugere uma liberdade de construção de suas experiências que em uma formação para humanidade que defendemos, possibilita a construção de sua subjetividade por uma outra perspectiva que não a da submissão:

Em outro trecho do NAP, em que a experiência aparece também nas orientações para a ação pedagógica com e para crianças bem pequenas, há uma consideração que nos é importante destacar. O excerto abaixo faz uma indicação de que “crianças com mais experiências” sejam incentivadas a ajudar as que necessitam de orientação em situações de cuidado com o corpo, por exemplo.

Prever estratégias que facilitem as ações autônomas das crianças nas situações de cuidado corporal, como por exemplo: colocar os materiais de higiene (sabonetes, escovas, toalhas, papel para limpar o nariz, entre outros) ao seu alcance, estar atento ao formato ergométrico dos materiais (exemplo o tamanho dos utensílios adequados ao seu tamanho), incentivar que as crianças com mais **experiências** possam ajudar as que necessitam de orientação, ter livre acesso ao banheiro, etc. Tais proposições não eximem a responsabilidade das profissionais em acompanhar e orientar as ações das crianças bem pequenas. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 45-46, grifo nosso).

Consideramos que o documento, reitera sua concepção de criança como sujeito da experiência, o que fortalece as defesas de nosso estudo. Vale ressaltar que para nós “esse sujeito da experiência não é o da informação, do fazer, do poder, do querer [...] seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo [...] é, sobretudo, um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2016, p. 25).

No segundo NAP, que refere às Linguagens, a palavra experiência será também mencionada quando o documento traz uma importante reflexão sobre interação fundamentada na teoria Vigotskiana:

A linguagem surge a partir da interação entre sujeitos/mundo e é na troca de **experiências** entre pares que se dá a constituição da subjetividade humana. Isso porque aquilo que somos passa primeiro pelo outro, o que comunicamos ao outro interferirá na sua constituição, na sua identidade. (VIGOTSKI, 1991 apud FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 62, grifo nosso).

O pensamento sobre linguagem e experiência em Benjamin podemos compreender como análogo ao de Vigostki. Na questão do desenvolvimento da linguagem, por exemplo, o filósofo vai discorrer sobre “a dimensão mimética da linguagem”, ou seja, da origem na imitação ou reprodução de semelhança da linguagem, enquanto Vigotski discute “a ontogênese da linguagem”, origem da mesma. Ambos pensadores refletem sobre a passagem do gestual primitivo, ou ato de apontar, para o gesto sonoro, ou fala. Para ambos, a interação é fundante para que o desenvolvimento da linguagem aconteça (SOUZA, 1994).

Outra discussão importante sobre a linguagem que passa também pela interação diz respeito à partilha de memórias. Benjamin (2009) discorrerá sobre a narrativa e a possibilidade de compartilhar histórias e momentos vividos que se eternizam ao serem transmitidos. A marca das lembranças, do que nos apropriamos pela memória, transforma-nos e influencia em nossa conduta. Em Vigotski (2009), a lembrança do passado também impacta nossas ações. De acordo com Werner (2015, p. 33), “graças ao poder de reviver o passado pela linguagem, a experiência anterior tornar-se utilizável para a conduta por vir”.

As experiências intercambiadas pela linguagem afetam profundamente os sujeitos pelos “signos e sentidos produzidos nas (e nas histórias das) relações com os outros” (SMOLKA, 2000, p. 31).

Dessa forma, “[...] tanto mais facilmente a história será gravada na memória do ouvinte, tanto mais completamente ela irá assimilar-se à sua própria experiência, tanto mais irresistivelmente ele cederá à inclinação de recontá-la um dia”. (BENJAMIN, 2009, p. 220).

Ainda nessa seção do NAP, o documento discorrerá sobre cada linguagem (oral e escrita, visual, corporal e sonora), tecendo breves reflexões sobre as mesmas. Posteriormente, em cada linguagem sugerirá orientações para a prática pedagógica nos diferentes grupos etários. O foco desta pesquisa, a experiência, aparecerá no trecho que segue em duas situações: quando a linguagem visual e a corporeidade são os temas tratados.

Sob esta perspectiva, a linguagem visual requer conhecimento, planejamento e constância, portanto, não diz respeito à transmissão de informações, assim como, não é algo natural, pauta-se numa **experiência** social de ampliação de repertório e possibilidades de criação. Desse modo, faz-se necessário o seu planejamento no cotidiano da instituição educativa, sendo que esta não pode ser reduzida, tão somente, aos tais “dias especiais” da semana, ou ainda, quando sobra um tempo para a mesma, configurando-se como práticas esporádicas. Destacamos ainda, mais importante que a variedade de proposições, a possibilidade de construir um conhecimento significativo. [...] A corporeidade dá contornos para os modos de ser, estar, sentir e se comunicar no mundo. Para além da individualidade, ela se traduz na interação entre sujeitos, seus corpos em relação aos outros e também em relação ao espaço. Nesse sentido, ressaltamos a autenticidade da corporeidade, pois ela é singular de cada um, ela se constitui no indivíduo histórico, cultural e social: é o corpo que se expressa a partir das **experiências** deste sujeito. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 63, grifo nosso).

O excerto além de reafirmar a criança como sujeito de experiência, cuja importância menção já pontuamos anteriormente, evidenciará a experiência social desse sujeito de pouca idade quando esta é relacionada à ampliação de seu repertório ou da maneira como o

corpo permeia suas relações. Sobre a experiência, é fundante a compreensão a partir de Dubet (1994, p. 94), que defende:

A noção de experiência é ambígua e vaga, sobretudo porque ela evoca dois fenômenos contraditórios que, no entanto, importa ligar. Num primeiro sentido, a experiência é uma maneira de sentir, de ser invadido por um estado emocional suficientemente forte para que o ator deixe de ser livre, descobrindo ao mesmo tempo uma subjetividade pessoal [...] Por outro lado, a experiência pode ser concebida como a recobertura da consciência individual pela sociedade, como esse transe original do social de Durkheim e Weber falam, no qual o indivíduo esquece o seu Ego para se fundir numa emoção comum, a do grande ser que é então apenas a sociedade sentida como uma emoção, ou a do amor gerado pela emoção carismática... A esta representação emocional da experiência justapõe-se uma segunda significação: a experiência é uma atividade cognitiva, é uma maneira de construir o real e, sobretudo, de o verificar, de o experimentar. A experiência constrói os fenômenos a partir das categorias do entendimento e da razão. Evidentemente, para o sociólogo, essas categorias são, em primeiro lugar sociais, são formas de construir a realidade. (DUBET, 1994, p. 94).

O autor dirá, a partir da reflexão anterior, que “a experiência social não é uma esponja, uma maneira de incorporar o mundo por meio das emoções e das sensações, mas, uma maneira de construir o mundo. É uma atividade que estrutura o caráter fluído da vida” (DUBET, 1994, p. 107). Assim, o exercício de experimentar-se socialmente que os sujeitos precisam enfrentar nessa realidade em que vivemos para efetivar suas ações, construindo suas experiências e ajudando a compor o mundo, é complexo. Para as crianças, ainda que consideradas como sujeitos ativos na produção de cultura, nas relações cujas ações interferem nas ações dos outros, sejam eles adultos ou não, terem sua agência social reconhecida completamente ainda constituí um desafio na contemporaneidade, embora tenhamos avançado no olhar para as mesmas e sua condição.

Olhar para a criança com o reconhecimento de que sua experiência social acontece de modo diferente dos adultos, mas que repercute, modifica, transforma a sua realidade, é possibilitar todo um movimento de refinamento de nossas concepções acerca das crianças, da infância e do modo como participam da vida coletiva.

Uma interessante possibilidade de pensar a experiência social em Dubet (1994) e a experiência social na infância é a partir da reflexão sobre os movimentos sociais, especialmente sobre as lutas autônomas das quais o autor discorre. Ele não está falando da criança e nem da infância ao tratar dessas temáticas, entretanto, ao realizar esse exercício de pensar a partir dessa na teoria, de algum modo nos faz refletir sobre a cultura de pares e os mecanismos utilizados pelas crianças para agir nos espaços de Educação Infantil em defesa do que almejam viver.

Ainda que não saibamos se há essa possibilidade de realizarmos a transposição dos escritos do sociólogo francófono para pensar as manifestações das crianças, olhar para as regras nas brincadeiras construídas entre pares, os segredos compartilhados nos cantos pouco habitados e vigiados, as resistências ao estabelecido como norma pelos adultos da relação educativa, consideradas, muitas vezes, como transgressões, podem ser interpretadas como ações estratégicas de reivindicação de interesses individuais e comuns empreendidas pelas crianças. Podemos pensar que, embora essa consciência não esteja construída, enquanto forma de engajamento ou tão pouco consciência de luta, ela pode estar latente no desenvolvimento social das crianças. Corsaro (2009, p. 31) discorre sobre a reprodução interpretativa que, de algum modo, corrobora com essa reflexão que construímos:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança social.

As crianças experienciam a vida social, constroem sentidos a partir do que vivem e os ressignificam em suas ações, portanto, elas “trabalham” na construção de suas experiências sociais. Dessa forma, precisamos validar esse dado, procurando nos relacionarmos com as

mesmas dentro de uma postura de alteridade, procurando conhecer os seus diferentes modos de ação no contexto em que estão inseridas.

Em outro trecho do texto do Currículo, menciona-se uma experiência diferente da que padecemos e mais próxima a uma experiência técnica, que se faz, pratica-se (LARROSA, 2011) ou, ainda, que está pautada na lógica do experimento, a indicação é:

[...] possibilitar o contato e a **experiência** com a representação de diferentes gêneros literários, o cantar e declamar, o brincar com trava-línguas e cantigas de roda, a leitura, a escuta e criação de histórias e contos diversos por crianças e pelas profissionais responsáveis (direta ou indiretamente). (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 78-79, grifo nosso).

A experiência segue considerada nessa mesma linguagem quando a sugestão de que para as crianças pequenas é preciso “promover momentos de conversa que valorizem o que as crianças têm a dizer de interessante, surpreendente, curioso ou que lhes causou estranhamento, medo e insegurança, para expressar as **experiências** que vivenciam cotidianamente” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 79-80, grifo nosso). Neste excerto, a ideia soa-nos interessante, pois sugere a promoção do exercício da narrativa “[...] de uma forma artesanal de comunicação”, que vem sendo extinta desde a modernidade e, ainda, uma interessante possibilidade de um outro exercício que é o “dom de ouvir” (BENJAMIN, 2009, p. 221). Vale ponderar que narrar experiência não é o mesmo que comunicar uma informação. De acordo com Benjamin (2009, p. 219):

A informação aspira a verificabilidade imediata. Para tal, ela precisa ser, antes de mais nada, “compreensível em si e para si. Muitas vezes não é mais exata que os relatos antigos. [...] Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação tem uma participação decisiva nesse declínio. A cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão para tal é que todos os fatos já nos chegam impregnados de explicações. [...] Metade da arte narrativa está em, ao comunicar uma história, evitar explicações

Aqui, importa-nos refletir como ambos os exercícios – da narrativa e o da abertura para ouvir – podem ser pensados na Educação Infantil para as crianças, entendendo que a experiência das mesmas tem como característica o fazer novamente, retornando ao acontecimento vivido (BENJAMIN, 2009), e podemos pensar, também, na repetição ou reiteração na perspectiva de Sarmiento (2005).

Ainda refletindo em como a experiência é abordada no trecho do documento em que trata da linguagem, no que tange as visuais, ela aparece na orientação para o trabalho com todos quando é mencionado que à ação pedagógica nesse NAP cabe:

Organizar um ateliê que pode ser: uma caixa, uma prateleira, uma estante, um canto e/ou uma sala, contendo elementos de diversas materialidades que podem modificar-se periodicamente, considerando as proposições das profissionais e das crianças. Um ateliê com propósitos de brincadeira, autonomia, **experiências**, vivências, exploração, criação, sensações; autoria; expressão do sensível; leitura do mundo. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 92, grifo nosso).

Nesse momento do texto, ao orientar que seja garantida a disposição de tempo a todos, materialidades e organização de espaço, compreendemos que a experiência está demarcada nas intenções do projeto educativo-pedagógico, como na perspectiva deste estudo, ou seja, de uma preocupação e defesa relativa às condições potenciais de construção da experiência pelas crianças.

Ainda em relação a essa linguagem, na referência à ação pedagógica para e com as crianças bem pequenas e crianças pequenas, no documento aparecerá como proposta aos dois grupos etários a sugestão de “[...] organizar passeios em praias, dunas, praças, parques ecológicos, fazendas, projetos de preservação, possibilitando às crianças a sensação e percepção da amplitude do mundo, dos mares, do horizonte e da natureza por meio da contemplação, da fruição, proporcionando a **experiência** estética” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 106, grifo nosso).

O documento discorre ainda sobre a experiência estética no trecho que orienta proposições para crianças pequenas, no qual exporá da necessidade de “organizar espaços aconchegantes e desafiadores com materialidades de diferentes culturas e etnias, considerando os indicativos das crianças, para a (re)criação de ambientes e de enredos de

brincadeiras, possibilitando a **experiência** estética” (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 108, grifo nosso).

Quando a experiência estética é mencionada, a conotação da abordagem no documento revela uma ideia de planejar a ampliação de sentidos da criança, o que já discutimos anteriormente, em que as ações aludem à noção de experimento. Entretanto, importa-nos refletir sobre essa educação estética com vista a pensarmos nas condições potenciais para a construção da experiência. Ao dispormos a criança, e também nós, ao contato com a contemplação de diferentes paisagens, diversas possibilidades de fruição de manifestação étnicas e culturais, distintas formas de percepção e criação sobre e das coisas desse mundo instigam o desenvolvimento e constituição do sensível.

A criança vive, assim como nós adultos, em constante busca de sentidos no e sobre o mundo. Os modos da criança de compreender o mundo passam intensamente pelo corpo desde o início da via: o “corpo é o lugar de soberania do sujeito, é a primeira matéria da sua ligação com o mundo” (LE BRETON, 2004, p. 16). Na construção da experiência estética, o corpo e os afetos que nos passam influem de forma significativa na maneira como somos tocados pelo que a estética nos apresentam.

Nos escritos de Walter Benjamin (2013) sobre passagens que remetem a sua infância na obra *Infância Berlimense: 1900* encontramos trechos belíssimos e instigantes em que as possibilidades dispostas ao seu corpo de experiência que ofereciam a cidade, o jardim, o interior da casa, da escola ou mesmo dos armários. No trecho do aforismo “Cores”, ele narra:

Havia em nosso jardim um pavilhão abandonado e carcomido. Eu gostava dele por causa de suas janelas coloridas. Quando, lá dentro, ia passando a mão de vidro em vidro, transformava-me; ganhava a cor da paisagem que via na janela, ora flamejante, ora empoeirada, ora mortíça, depois luxuriante. Sentia-me como quando pintava a aquarela e as coisas me abriam assim que eu as acometia numa nuvem úmida. O mesmo acontecia com as bolhas de sabão. Eu viajava dentro delas pela janela e juntava-me ao jogo de cores das cúpulas até elas se desfazerem. Olhando para o céu, para uma joia ou para um livro, perdia-me nas cores. As crianças suas presas fáceis por todos os caminhos. Naquele tempo podiam comprar chocolates em pacotinhos dispostos em cruz e

com cada tablete embrulhada num papel de prata de cor diferente. A pequena obra, segura por um fio grosso dourado, reluzia em tons de verde e ouro, azul e laranja, vermelho e prata; e nunca havia duas cores iguais lado a lado. Dessa paliçada brilhante saltaram um dia as cores para os meus olhos, e ainda hoje sinto a doçura que nessa altura os saciou. Era a doçura do chocolate que fazia as cores desfazerem-se-me mais no coração do que na língua. Pois antes que eu sucumbisse às tentações da guloseima, já o sentido superior tinha suplantado de um golpe o inferior, arrebatando-me. (BENJAMIN, 2013, p. 108).

São possibilidades inúmeras de sermos tocados, ainda que não possamos prever se será assim. Na menção da linguagem corporal e sonora do Currículo, a experiência é mencionada na orientação das ações junto às crianças pequenas, o qual propõe sobre a necessidade da instituição:

Organizar um acervo para circular nos diferentes espaços e grupos da unidade educativa, com coleções literárias, livros e catálogos sobre dança, teatro, circo, filmes, música, compositores e músicos nacionais e estrangeiros, a fim de subsidiar a prática pedagógica e expandir os conhecimentos e as **experiências** das crianças. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 131, grifo nosso).

Novamente será citado no NAP Relação com a Natureza, nas orientações para o trabalho com e para os bebês e crianças pequenas, a indicação de que é preciso:

Possibilitar o acesso aos bebês a diferentes materiais, diversificando a textura, os formatos, os odores, os sons, os pesos e permitindo a exploração de corpo inteiro, a mão, a boca, os pés, a pele. Destacamos a necessidade de garantir a segurança da **experiência**. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 137, grifo nosso).

[...]

Propor pesquisas com as crianças pequenas sobre a energia do vento para realizar diferentes **experiências** e brincadeiras com pipa, bolha de

sabão, balão, moinho de vento, aero geradores, aviões de papel, barquinhos entre outros. (FLORIANÓPOLIS, 2015, p. 149, grifo nosso).

Percebemos que nessas últimas abordagens da experiência, que ela aparece junto da intenção de “expandir conhecimentos e experiências”, “garantir a segurança da experiência” e “realizar diferentes experiências”, assim como outras passagens do documento. A reflexão que sugerimos é: como podemos, ao ler as ações garantir, possibilitar, ampliar experiência, compreendermos qual a experiência defendemos que aconteça no espaço de Educação Infantil?

O pensamento que nos sacode é: qual o risco de trazermos no documento a escrita da experiência por esse viés, tendo como base teórica a experiência e sua relação com a memória que nos transforma? Como conseguimos escapar da interpretação de que a experiência é equivalente ao experimento? Ou de que a experiência pode ser pedagogizada, didatizada, programada? Ou ainda os profissionais que atuam nas instituições educativas pertencem a essa ação de promover que essa experiência aconteça na criança?

É evidente que as condições potenciais para as crianças viverem ou não experiência passa também pelas ações dos adultos que são responsáveis por elas, por sua educação e cuidado pensados de forma intencional, porém, não somente por eles. A mesma problematização que fizemos ao pensar sobre as DCNEI fazemos aqui: garantir condições potenciais para que os sujeitos da Educação Infantil vivam suas experiências, não é o mesmo que garantir as experiências das crianças e adultos envolvidos na relação educativa.

Embora não desconsidere a importância da intenção do documento, é necessário que sejamos cuidadosos em relação ao uso da experiência para que possamos evitar os deslizos conceituais-práticos. Ao trazer uma perspectiva teórica da experiência na introdução do documento, a Rede Municipal de Educação de Florianópolis põe luz à importância da experiência quando discute a educação das crianças, a formação humana, e isso vai se evidenciando nas várias passagens do texto em que a experiência é mencionada. A distinção entre vivência e experiência no documento revela o esforço e cuidado com os sentidos das palavras, entretanto, não evita que possíveis equívocos na abordagem e interpretação desses termos ao longo da escrita do documento e nas práticas pedagógicas.

Vale refletirmos também sobre a possível compreensão de que na Educação Infantil precisamos ser cuidadosos somente com as condições

potenciais das experiências das crianças. A consideração da experiência pautada em uma abordagem relacional é nossa defesa, portanto, como discutimos de forma mais aprofundada na análise das DCNEI, o que passa com os adultos da relação educativa, também implicará na formação para humanidade de todos envolvidos nessa trama da vida em coletiva.

A consideração que fazemos a partir dessa observação e do que o documento traz é de que é preciso discussão sobre essa escrita. Assim, a preocupação de trazer no bojo do texto a sua base teórica da experiência configura um importante avanço proposto por esse currículo. Entretanto, é necessário uma formação contínua e profunda que inclua estudar a experiência pelo documento e para além dele, estabelecendo a relação da experiência com a prática, sobretudo, com a intencionalidade pedagógica procurando olhar para a experiência entrelaçada às relações sociais estabelecidas entre crianças e seus pares, bem como entre as crianças e os adultos nas instituições educativas, pensando também os espaços, as materialidades e o tempo. Nesse sentido, segundo Barbosa e Richter (2015, p. 196):

Um currículo para crianças pequenas exige estar inserido na cultura, na vida das crianças, das famílias, das práticas sociais e culturais, ou seja, é um currículo situado que encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo. (BARBOSA; RICHTER, 2015, p. 196).

Reiteramos que esse currículo reflete um aprofundamento da área em questões basilares para pensar a formação humana na Educação Infantil, especialmente no que tange as discussões sobre a experiência. Quando nos perguntamos a que e a quem a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis coloca-se a serviço, inferimos que a criança é, sim, foco e preocupação central dos profissionais que pensam, organizam e efetivam a prática pedagógica nessa modalidade educativa.

Há nesse “lugar” o exercício prático de uma educação menor, ou seja, daquela que resiste e configura-se como ato de militância frente às

políticas impostas (GALLO, 2008), quando busca-se por condições potenciais de experiência para os sujeitos de pouca idade. No entanto, embora se perceba esse movimento refletido no esforço coletivo em pensar a Educação Infantil, para produzir materiais orientadores que atendam a realidade do Município é preciso efetivar uma formação continuada mais aprofundada no que se refere à compreensão da experiência nessa rede. Reiteramos essa constatação, pois é preciso construirmos a consciência de que essa experiência fim, que há tempos é valorizada na educação, está nos subtraindo o afeto, o acontecimento. Esta experiência, por sua vez, precisa dar lugar à experiência autêntica, que nos forma humanos e sensíveis às questões da humanidade, para que, assim, alcancemos o bem comum, que tanto reivindicamos, para que possamos viver melhor.

3.3. A ABORDAGEM DA EXPERIÊNCIA NAS PESQUISAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS RECENTES

A experiência como objeto de pesquisa constitui um desafio grande e complexo para quem se dispõe investigá-la. As elaborações em torno do estudo dessa palavra e seus sentidos suscitam muitas questões e inevitavelmente muitas delas ficarão em aberto, visto que a experiência é considerada inefável, da ordem do imprevisível, do indeterminável, é justamente o que não se pode conceituar (LARROSA, 2016), pois “de todas as palavras no vocábulo filosófico é a mais difícil de manejar” (JAY, 2009, p. 25, tradução nossa).

A experiência carrega essa marca, só quem a viveu possui autoridade para dizer sobre ela. Quem é portador desse acontecimento da experiência, elaborará um sentido que é encharcado pelas impressões daquele instante seu vivido. Isso implica considerar que caso outro sujeito viva dentro de uma mesma situação, que integra tempo e espaço, empreendendo as mesmas possibilidades de condições para vivê-la, irá construir um sentido diferente a partir desse viver, que será o seu. Será diferente do sentido elaborado pelo outro (LARROSA, 2016).

A experiência não pode ser homogeneizada, portanto, possui o “princípio da singularidade”. Porém, vale considerar que ela pode ser compartilhada para muitos por meio de sua linguagem. Isto é, pode ser universalizada quando sua memória é narrada de geração para geração, no entanto, é única quando acontece com e no sujeito. Como cada um que vive, constrói uma experiência única, a experiência atende ao

“princípio da pluralidade”. Ainda que muitos sujeitos vivam uma situação em um mesmo momento, cada um construirá um sentido seu, que será diferente do constituído pelo outro, portanto, dela se desdobra a pluralidade (LARROSA, 2011).

Em relação a essa partilha de memórias, podemos considerar, quando falamos dessa ação no âmbito da Educação Infantil, que o papel da ou do docente converge com o papel do “narrador” em Benjamin (2009) Somos quem já possui um acúmulo de acontecimentos experienciados ou conhecidos pelas histórias das quais nos apropriamos ao longo da vida. Somos esse sujeito da relação educativa que mais possui um aprofundado contato com a linguagem da experiência vivida ou compartilhada como patrimônio produzido e difundido pela humanidade.

Assim, a linguagem é um dos processos de constituição do sujeito, do pensamento, de consciência, de nossa subjetividade. Desse modo, a linguagem da experiência é o meio pelo qual compartilhamos sentidos constituídos como elemento de nossa cultura, intercambiando a experiência vivida nas relações sociais. Contudo, somos quem têm o comprometimento com essa tarefa de dividir com os que chegam essas memórias. Para Benjamin (2009, p. 217), “O narrador retira o que ele conta da experiência: de sua própria experiência ou da relatada por outros. E incorpora, por sua vez, as coisas narradas à experiência de seus ouvintes”.

A experiência foi secundarizada no que tange essa força de movimentar a memória de uma cultura, de interferir na sensibilização e no afeto da humanidade para as questões latentes da vida. Estudar a experiência na educação é buscar compreender sua potência no que se refere à formação humana e seu impacto na constituição de uma sociedade. Entretanto, defini-la em um conceito é intencionar apreendê-la a uma condição que não é a de abertura que essa palavra exige. Larrosa (2016, p. 43) complementa:

A experiência seria o modo de habitar o mundo de um ser que existe, de um ser que não tem outro ser, outra essência, além de sua própria existência corporal, finita, encarnada, no tempo e no espaço, com outro. E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma um excesso, um transbordamento, porque é nela mesma possibilidade, criação, invenção, acontecimento. Talvez por isso se trata de manter

a experiência como uma palavra e não fazer dela um conceito, trata-se de nomeá-la com uma palavra e não determina-la como um conceito. Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso mais outra coisa. Porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. (LARROSA, 2016, p. 43).

O estudo da experiência engloba a *complexidade do real*, encontra-se, portanto, na contramão da ponderação de que a ciência da educação vem produzindo uma saturação de respostas e discursos prontos²⁶ sobre os objetos elencados a serem discutidos por pressão da opinião pública e mídia (CAMPOS, 2009). A produção de conhecimento sobre experiência configura uma busca com um reconhecido rigor por compreendê-la, com reconhecida impossibilidade em apreendê-la, mas como uma discussão, que na atual conjuntura faz parte da agenda da Educação Infantil como busca por pensar o processo formativo de outro modo.

Compreendemos, assim, que experiência é uma palavra recorrente nos espaços de discussões teóricas sobre a dessa modalidade educativa, como nos indica Larrosa (2011, p. 4): “Há um uso e um abuso da palavra experiência em educação” (LARROSA, 2011, p. 4). Essa ponderação do autor nos é provocativa porque põe luz a uma realidade que conhecemos no cotidiano, mas cujos dados precisam ganhar evidência no sentido de apontar essa condição da experiência na produção de conhecimento.

Dessa forma, conhecendo esses dados, aprofundar-nos-emos nas abordagens sobre experiência, procurando contributos para o entendimento sobre essa palavra e seus sentidos. Nesta pesquisa é possível tencionarmos como essas elaborações acerca da experiência podem reverberar a práxis educativa, ainda que academia e o “chão” das instituições possuem “tempo-realidades diversas e suas interações são complexas, construídas no bojo das relações sociais concretas”

²⁶ A autora Maria Malta Campos (2009), no texto “Para que serve uma pesquisa em educação?”, sobre a discussão referida, fundamenta-se em Bourdieu e Charlot: o primeiro pensador menciona como também defensor dessa ideia, já o segundo cita-o utilizando trecho de seu artigo “A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber”, publicado em 2006, pela *Revista Brasileira de Educação*.

(CAMPOS, 2009, p. 281), porém, cujo diálogo é possível e faz-se necessário.

Esse processo de análise se realizou a partir de um estudo das pesquisas recentes em Educação Infantil cuja experiência é mote de discussão desses trabalhos ou é considerada no bojo desses estudos. Iniciaremos, assim, destacando características que compõe o *corpus* de análise desta investigação, posteriormente delimitaremos as diferentes abordagens da experiência, discutindo, também, as implicações das diferentes abordagens como informantes à área, no que tange a educação das crianças e seu processo formativo, bem como o processo formativo dos adultos da relação pedagógica.

3.3.1 Caracterização dos estudos que compõe o corpus de análise

As pesquisas selecionadas para compor o *corpus* de análise deste estudo bibliográfico foram mapeadas em um primeiro movimento investigativo. Por meio de um levantamento de produções científicas²⁷,

²⁷ Após a indicação da banca de qualificação, com intuito de ampliar a contribuição deste estudo para a área, a pesquisa deixou de focar na experiência dos bebês como mote de investigação para centrar na experiência no contexto da Educação Infantil. No entanto, como o trabalho de levantamento já estava concluído, e em função de procurar cumprir o tempo e outras demandas de escrita desta pesquisa, bem como por entender que os achados no mapeamento já apresentavam indicativos necessários para análise, optou-se em conjunto com a banca examinadora, por manter o *corpus* de trabalhos selecionados. Vale esclarecer ainda que foi realizada a busca em outras duas bases de dados que nos forneceram outros formatos de trabalhos como artigos, trabalhos encomendados, banners, resumos e relatos: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e *Revista Zero-a-seis*. Porém, com a temporalidade e os descritores procurados não foram encontrados trabalhos que tratavam da temática estudada, mas outros escritos foram selecionados buscando ajudar a compor o texto, respondendo aos objetivos específicos traçados antes da qualificação. Assim, com o redirecionamento da pesquisa e a delimitação de outros objetivos específicos para atender a necessidade do atual estudo, esse conjunto de trabalhos, embora consta no apêndice desta pesquisa como forma de informar como aconteceu a realização do levantamento, não fizeram parte desta análise. Vale informar aqui, com vistas a atualizar os dados da pesquisa realizada por Gonçalves (2014), intitulada *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*, que selecionou trabalhos entre os anos de 2008 a 2011, a temporalidade demarcada em nosso levantamento foi trabalhos concluídos de 2012 a 2016 (período de cinco anos). Trabalhamos com os mesmos descritores e combinações entre eles, utilizados na pesquisa da pesquisadora, a saber: bebê, creche, berçário, Educação Infantil, zero a três (0 a 3), acrescentamos, ainda, outros relativos a nossa investigação, como experiência e experiência dos bebês.

pesquisamos estudos que se aproximavam do foco da pesquisa e da temática abordada ou que dialogavam com ela. Compreendendo a concentração desses trabalhos, os caminhos teóricos e metodológicos traçados e, sobretudo, como a experiência é abordada nas discussões propostas, esta investigação corroborou com reflexões fundantes e outras possíveis.

A partir das leituras e análises realizadas, o estudo ajudou-nos a compreender a consistência do campo investigativo em educação, bem como como ele vem se constituindo no que tange ao interesse sobre a experiência na Educação Infantil. Dessa forma, ao nos aproximarmos dessas pesquisas, fomos entendendo como foram tecidas, identificando que requisitos responde uma pesquisa científica. Sobre o estatuto das pesquisas científicas, Eco (1984, p. 52-55) enumera pontos relevantes necessários a considerar:

1) A pesquisa debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal modo que seja reconhecível pelos outros [...] 2) A pesquisa deve dizer sobre este objeto coisas que não tenham já sido ditas ou rever com uma óptica diferente coisas que já foram ditas [...] 3) A pesquisa deve ser útil aos outros [...] 4) A pesquisa deve fornecer elementos para a confirmação e para a rejeição das hipóteses que apresenta e, portanto, deve fornecer os elementos para uma possível continuação pública. (ECO, 1984, p. 52-55).

Sobre os caminhos que percorre uma pesquisa científica, nesta investigação referente ao levantamento de produções encontramos pistas sobre a relevância dessa temática para a área. Assim, foi possível percebermos o foco dos estudos em detrimento de outros, bem como as possíveis lacunas de questões necessárias a serem discutidas para a ampliação de conhecimento, nesse caso, na produção de conhecimento acerca da infância, especificamente, da experiência na modalidade Educação Infantil.

3.1.1.1 Dados quantitativos e qualitativos relativos ao corpus de análise

Para essa discussão localizamos seis trabalhos em nível de mestrado e doutorado, entre eles três dissertações e três teses para análise e contributo ao aporte teórico desta pesquisa. Esse número é sugestivo quando evidencia que o estudo da experiência na Educação

Infantil tem se mostrado um pouco tímido e que, portanto, torna-se assunto, cuja discussão necessita ganhar mais visibilidade nas pesquisas da área e, assim, contribuir na construção de uma Pedagogia própria para a infância.

Em relação aos trabalhos selecionados, em três deles a experiência aparece já no título do estudo, ora trazendo as primeiras experiências das crianças, ora a experiência do movimento, ora abordando os materiais como potencializadores de experiências. A escolha dos demais textos foi pela relevância das discussões pretendidas e por trazerem em seus resumos a consideração da experiência no processo educativo, pautando a discussão sobre as relações sociais estabelecidas entre crianças e adultos e outros pontos relativos à especificidade no atendimento à pequena infância no espaço e tempo das instituições de educação coletiva.

No Quadro 1, que segue, explicitamos o panorama com número de trabalhos selecionados organizados por ano e nível acadêmico.

Quadro 1 - Número de trabalhos selecionados organizados por ano e nível acadêmico

Ano	Dissertação	Tese
2013	01	0
2014	01	03
2015	01	0
Total de Trabalhos	03	03

Fonte: Levantamento da pesquisadora realizado em 2016 e 2017.

Como demonstramos no Gráfico 1, o ano de 2014 foi período em que mais localizamos pesquisas que abordaram a experiência na discussão sobre a Educação Infantil. Destacamos também que dessas publicações, em maior número as teses discutiam a referida temática.

Gráfico 1 - Número de trabalhos selecionados organizados por ano e nível acadêmico



Fonte: Levantamento da pesquisadora realizado em 2016 e 2017.

Os trabalhos foram provenientes de três Estados brasileiros: Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Minas Gerais. A região em que essas pesquisas selecionadas aconteceram em maior número foi a região sul. Um trabalho selecionado foi oriundo da região sudeste do País.

Esse dado que aponta a região sul com maior número de pesquisas tratando a experiência na Educação Infantil, e é de complexa interpretação, pois são inúmeras as hipóteses possíveis para a constituição de tal panorama. Campos (1994) elucida pontos importante sobre questões imbricadas às condições da realização de pesquisas na educação, abordando a historicidade dos estudos em nível de pós-graduação, a questão do financiamento, a produção e disseminação de resultados que nos provocam a pensar. Gonçalves (2014) discute outro importante aspecto relativo à oferta de programas de pós-graduação cuja ampliação de vagas no ingresso a esses espaços de fomentação de pesquisas poderiam fazer emergir novas discussões sobre temas que são caros à área, como a experiência na Educação Infantil.

Outro dado importante é que esses estudos selecionados para análise foram realizados em programas de pós-graduação desenvolvidos por universidades federais. Gonçalves (2014, p. 65) também considera relevante a importância desse aspecto para a educação nos moldes que defendemos:

Acreditamos na construção de conhecimento numa perspectiva coletiva, em instituições públicas, que não favoreçam os interesses de instâncias privadas, mas pesquisas comprometidas intencionalmente com a emancipação social, assim como sinalizam Ramalho e Madeira (2005). Os programas de pós-graduação não devem perder de vista que esta é a finalidade intrínseca da pesquisa: uma construção de inovação intelectual e atitude profissional emancipadora, que promova mudanças significativas no contexto educacional do nosso País.

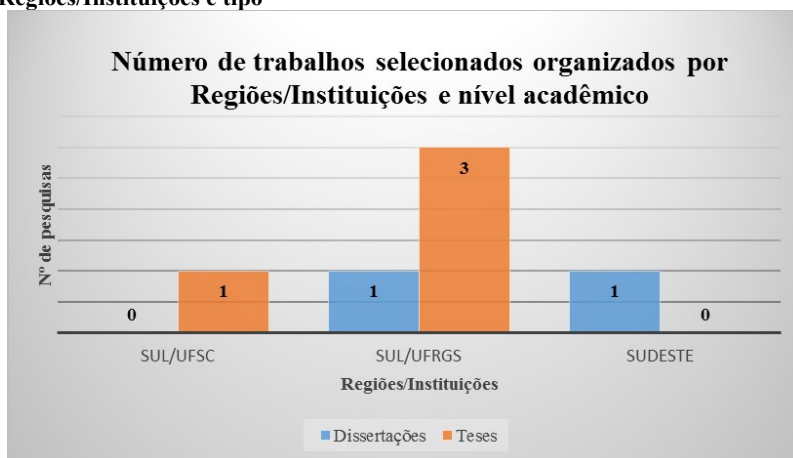
No Quadro 2 e, posteriormente, no Gráfico 2 é possível conferir a representação desses dados.

Quadro 2 - Número de trabalhos selecionados organizados por região, instituição e nível acadêmico

Região	Instituição	Dissertação	Tese
SUL	UFSC	0	01
	UFRGS	01	03
SUDESTE	UFMG	01	0
Total de Trabalhos		02	04

Fonte: Levantamento da pesquisadora realizado em 2016 e 2017.

Gráfico 2 - Número de trabalhos selecionados organizados por Regiões/Instituições e tipo



Fonte: Levantamento da pesquisadora realizado em 2016 e 2017.

As pesquisas selecionadas são todas oriundas da área da educação e dentro dos estudos da infância e da criança em contextos de Educação Infantil. Cinco delas mencionam as linhas de pesquisa ao qual pertencem, assim como o grupo de pesquisa ao qual integram. Quatro estudos, dois em nível de mestrado e dois em nível de doutorado, integram a linha de pesquisa Estudos sobre infâncias da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e ao Grupo de Pesquisa Estudos sobre Infâncias (GEIN) dessa mesma Universidade. Uma pesquisa em nível de doutorado integra a linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores da UFSC e ao grupo de pesquisa Núcleo de Estudos e Pesquisa da Educação na Pequena Infância (NUPEIN), localizado na mesma Instituição. Uma pesquisa em nível de mestrado não mencionou linha e grupo de pesquisa ao qual possuía vínculo durante sua realização.

As metodologias utilizadas nas pesquisas, cuja identificação foram anunciadas nos resumos e na apresentação desses trabalhos, foram, nas dissertações, um estudo de caso, uma pesquisa interventiva e uma pautada na documentação pedagógica de Loris Malaguzzi (*Observação, registro e progettazione*²⁸). As teses selecionadas identificaram a etnografia como metodologia escolhida para a investigação. Esses dados estão representados no Quadro 3.

Quadro 3 - Metodologia mencionadas nas pesquisas

Ano	Metodologia	Dissertação	Tese
2013	Estudo de documentação pedagógica	01	00
2014	Estudo de caso	01	00
2014	Etnografia	00	03
2015	Pesquisa interventiva	01	00
Total de Trabalhos		03	03

Fonte: Levantamento da pesquisadora realizado em 2016 e 2017.

Todos os trabalhos tecem diálogos com outras áreas do conhecimento. Entendemos que em educação a complexidade que se revela ao estudarmos o processo formativo dos sujeitos em espaço de vida coletiva e em outras esferas da vida humana exige buscar a interdisciplinaridade com diferentes áreas do saber para elucidar as

²⁸ Fochi (2013, p. 34) identifica essa metodologia como a utilizada em seu estudo e salienta esse tripé observação, registro e *progettazione* termo que ele não encontra correspondência na língua portuguesa, porém identifica como possibilidade de pensar o termo “o que pode dar vida a múltiplas experiências”.

questões que nos instigam a investigação. No que tange a esses diálogos que se fizeram necessários, as pesquisas selecionadas destacam a interlocução da pedagogia com diferentes campos, a saber: a sociologia, filosofia, medicina/pediatria, e psicologia.

Os autores citados pelos pesquisadores desses estudos como referências principais²⁹ são: Arendt, Bakhtin, Bárcena E. Mêlich, Barbosa, Bruner, Corsaro, Dornelles, Duarte Jr., Feder, Formozinho, Gobatto, Goldshmidt E. Jackson, Holm, Hoylos, Kohan, Le Breton, Malaguzzi, Maturana, Merleau-Ponty, Pikler, Pillotto, Sarmento, Schmidt, Tristão, Varela, Vygotsky, Wallon e Zordan.

3.1.1.2 O Corpus de Análise

Iniciamos identificando na organização dos quadros a seguir, dados das pesquisas selecionadas em nível de mestrado e, posteriormente, em nível de doutorado.

Nas referidas sistematizações, mencionamos por tipo de trabalho, *a priori*, o ano de publicação dos mesmos, título, autor e autoras, orientadoras instituições onde os estudos foram realizados, e o dado que se refere ao número de vezes em que a palavra *experiência* é citada pelos autores nas pesquisas³⁰ e que retomarei mais a frente. Em seguida, discorreremos, de forma breve, sobre o que tratam essas pesquisas³¹.

As dissertações selecionadas concebem as crianças como ativas no processo educativo e salientam a função social da Educação Infantil como espaço e tempo em que esse ser humano de pouca idade encontra ou necessita encontrar condições para se desenvolver de forma plena. Essas condições implicam em serem respeitados na sua alteridade, ouvidos, poderem se expressar de formas variadas, serem considerados participantes na organização e proposição de situações significativas para realizarem e construírem.

²⁹ Cabe ressaltar que essa compilação aponta os teóricos anunciados, em destaque, nos resumos e na apresentação dos trabalhos pelos próprios autores das pesquisas selecionadas. No corpo dos trabalhos há outras referências basilares, no entanto, em função do grande número de teóricos, o critério estabelecido para trazer esses dados a esta escrita, foi a visibilidade dada pelos pesquisadores nesses dois trechos dos seus trabalhos. No decorrer da análise, iremos discutir as referências em que os autores dessas pesquisas se pautaram para abordar a experiência.

³⁰ Nesse momento não houve uma preocupação em discutir como a experiência é abordada, que será realizada posteriormente.

³¹ Os resumos apresentados são baseados nas sínteses dos autores.

Quadro 4 - Trabalhos selecionados em nível de mestrado organizados por ano, título, autor e instituição

Dissertações				
Ano	Título	Autor(a)	Orientadora	Instituição
2013	“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer das crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva	Paulo Sergio Fochi	Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa	UFRGS
2014	Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês	Flavia de Oliveira Coelho	Profa. Dra. Isabel de Oliveira e Silva	UFMG
2015	Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário	Elisete Mallman	Profa. Dra. Leni Vieira Dornelles	UFRGS

Fonte: Levantamento elaborado pela pesquisadora realizado em 2016 e 2017.

A dissertação intitulada “*Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?*”: *documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer das crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva*, de Paulo Sergio Fochi (2013), aborda a experiência educativa de bebês. Evidencia as ações das crianças, as diferentes formas como aprendem, as decisões e iniciativas que praticam independente da intervenção direta dos adultos.

O autor realiza seu movimento de escrita procurando responder o questionamento da sua pesquisa que se pauta em compreender, quais ações dos bebês emergem nos contextos de vida coletiva. Desse modo, revela por meio de histórias narradas as formas encontradas pelas crianças na ação de comunicar, ação de autonomia e ação de saber-fazer, o que nomeia de as *experiências dos bebês* no e com mundo reconhecendo seus desejos, suas intenções, sensações e agências

(FOCHI, 2013). Apresenta ainda traços que compõe a Educação Infantil e *as pedagogias para a pequena infância* como campo de seu estudo, destacando a documentação pedagógica, a observação e registros como metodologias utilizadas para dar visibilidade às manifestações e ações dos bebês, pondo em evidência o protagonismo das crianças no cotidiano de uma instituição educativa (FOCHI, 2013).

Realiza um diálogo entre a pedagogia, a psicologia e a pediatria. Sua principal base teórica é Bruner, Malaguzzi e Pikler. Seu estudo integra a linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias da UFRGS e ao GEIN desta mesma Universidade.

Na dissertação *Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês*, Flavia de Oliveira Coelho (2014) teve como objetivo investigar como estão organizados os espaços e os tempos para bebês, na idade entre um e dois anos, que frequentavam uma creche pública do município de Governador Valadares, em período integral, entendendo que a organização do espaço e do tempo ocupam lugar central no cotidiano das instituições de educação coletiva.

A pesquisa de Coelho (2014) buscou identificar como os bebês experimentam as rotinas, os espaços e tempos organizados para eles e como esses elementos integram a ação pedagógica. Na observação dessa organização, a pesquisa procurou verificar como esses elementos favorecem as interações dos bebês entre si, com os adultos e com os materiais que compõem o ambiente da creche (COELHO, 2014).

A pesquisa demonstrou que é na interação com os pares que os bebês atuam de modo ativo, compartilham emoções, conflitos, apropriam-se das regras do ambiente e, segundo a autora, ampliam suas experiências, assim como o repertório de práticas culturais. Nesse sentido, a organização do espaço deve ser pensada de modo a favorecer essas interações, já que se constitui em um elemento educador e a organização do tempo deve assumir um caráter flexível frente às necessidades dos bebês (COELHO, 2014).

A ação pedagógica com os bebês deve considerar suas necessidades e, sobretudo, suas intenções e múltiplas formas de comunicação. Assim, conforme as análises, as formas de organização dos espaços e dos tempos regulam as possibilidades de ação dos bebês e das professoras no ambiente da creche. Da mesma forma, podem favorecer as interações que os bebês estabelecem entre si e com os adultos, bem como com os materiais e a exploração dos diferentes espaços em que circulam (COELHO, 2014).

Essa pesquisa oriunda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMG estabeleceu uma interlocução os referenciais teóricos a sociologia da infância, como Corsaro e Sarmiento. e da abordagem histórico-cultural de Vigotski, especialmente com aqueles que tratam da presença dos bebês em creches, como Tristão, Schmidt e Gobatto. A metodologia constituiu-se a partir da abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, por meio da realização de um estudo de caso, utilizando-se da observação participante e da realização de entrevistas com as professoras (COELHO, 2014).

Elisete Mallmann (2015), autora da dissertação *Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário*, procurou conhecer os modos como um grupo de bebês de sete a 26 meses de idade de um berçário de uma escola Pública de Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul se relaciona com diferentes materiais, denominados nessa pesquisa como *Materiais Potencializadores*.

Esse estudo procurou refletir sobre a educação dos bebês, olhando para as relações que estabelecem com as materialidades, seja nos espaços organizados para esse viver e estar, como nos materiais oferecidos para a produção de sentidos e significação pela criança como elementos potentes para desenvolver as experiências sensoriais e sensíveis. De acordo com a autora, esses materiais foram organizados com base em produtos naturais e/ou de alimentos, bem como daquilo que é descartado. Em virtude da diversidade de formatos, texturas, cores, cheiros e sabores, esses materiais são compreendidos como ferramentas que prolongam, medeiam, integram e ampliam as interações estabelecidas pelos bebês que, ao se relacionarem com essas múltiplas possibilidades, elaboram suas percepções e sensações acerca do mundo que os rodeia.

Mallmann (2015) questiona as propostas oferecidas as crianças que se limitam ao conhecimento da razão e a padronização do conhecimento em detrimento das experiências sensórias e percepções diversas, evidenciando a compreensão da potência que os bebês demonstram ao agirem no mundo. Afirma, ainda, que as análises realizadas nessa pesquisa auxiliam na compreensão da potência dos bebês no que diz respeito às suas possibilidades e pré-disposição em se relacionarem tanto com os *Materiais Potencializadores* planejados e oferecidos quanto com os que despertavam seus interesses (MALLMANN, 2015).

Para a pesquisadora, os modos como os bebês compreendem o tempo e espaço para agirem sobre o mundo que os circundam difere –

muitas vezes consideravelmente – das expectativas dos adultos, as quais estão intimamente ligadas às regras e normatizações do cotidiano dos berçários. As relações estabelecidas no contato com os *Materiais Potencializadores* possibilitaram a ampliação das experiências sensoriais e sensíveis nos bebês, na medida em que foi construído, a partir de uma atenção para o sensorial, o sensível. Esse fato possibilitou constituírem seus conhecimentos, passando a compartilhá-los entre eles e com os adultos, ampliando decisivamente suas interações (MALLMANN, 2015).

Esse estudo compõe as produções científicas da linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias da UFRGS e o GEIN dessa mesma Universidade. A metodologia enunciada é a abordagem da pesquisa-intervenção, visto que, segundo a autora, crianças e pesquisadora caminharam juntas. As ferramentas que contribuíram para a coleta e análise dos dados se sustentaram na observação participante, no diário de bordo, nos registros fotográficos e de vídeos. Os pressupostos teórico-metodológicos se apoiaram nos estudos da Sociologia da Infância, inspirando-se em Corsaro, Sarmento, Barbosa, Hoyelos, Goldshmidt e Jackson, Holm, Duarte Jr., Pillotto, Zordan e Dornelles (MALLMANN, 2015).

Quadro 5 - Trabalhos selecionados em nível de doutorado organizados por ano, título, autor e instituição

TESES				
Ano	Título	Autora	Orientadora	Instituição
2014	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância	Gardia Maria Santos de Vargas	Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa	UFRGS
	EXPERIÊNCIA APARECE EM 433 MENÇÕES			
2014	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância	Irene Carrillo Romero Beber	Profa. Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa	UFRGS
	EXPERIÊNCIA APARECE EM 120 MENÇÕES			
2014	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas	Rosinete Valdeci Schmitt	Profa. Dra. Eloisa A. Candal Rocha	UFSC
	EXPERIÊNCIA APARECE EM 59 MENÇÕES			

Fonte: Levantamento elaborado pela pesquisadora em 2016 e 2017.

As pesquisas em nível de doutorado compartilham de um olhar para a criança e infância em uma perspectiva altera e consciente do protagonismo infantil nas ações e relações que acontecem e se estabelecem no cotidiano de instituições de educação coletiva. Assim, esses estudos trazem uma abordagem sobre a educação de crianças pequenas que rompe com o assistencialismo e com a ideia de que as crianças são passivas em seu processo formativo.

A tese *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância*, de Gardia Maria Santos Vargas (2014), pesquisadora da UFRGS e integrante do GEIN, discutiu sobre a educação em uma perspectiva que remete a responsabilidade que a área da educação assume por esse mundo em que vivemos, tendo em vista o cuidado com os novos seres que a ele chegam (VARGAS, 2014).

A pesquisa que mais menciona a experiência em sua discussão, aborda questões ligadas aos bebês de zero a dois anos de idade, centrando a investigação nas suas primeiras experiências em espaços de vida coletiva. A problematização que permeia a discussão diz respeito a quais aspectos envolvem uma educação para a formação humana, que se preocupe com o viver coletivo dos seres humanos na contemporaneidade, bem como o que compõe a experiência educativa dos bebês na relação com o outro e nas suas ações significantes em instituição de Educação Infantil (VARGAS, 2014).

A investigação foi desenvolvida com base na interpretação das experiências que emergiram entre os bebês, suas educadoras e a pesquisadora, cuja metodologia informada foi de cunho etnográfico/interventivo e foi realizada na instituição de Educação Infantil Baby House, em Porto Alegre (VARGAS, 2014).

Os conceitos que sustentam a discussão estão baseados numa visão fenomenológica de ciência e humanidade, que observando os fenômenos a partir de uma experiência em primeira pessoa. Pelos conceitos de experiência, corporeidade, espaço-temporalidade, acolhida e hospitalidade, o trabalho indica perspectivas para a Educação Infantil, apontando a necessidade do campo da Educação em pensar uma pedagogia voltada ao acolhimento hospitalareiro desse novo ser recém-chegado, uma prática interessada nos sujeitos, responsável pela unicidade de cada ser humano. As reflexões e interpretações tecidas nessa pesquisa estão subsidiadas por um aporte filosófico em um diálogo entre Arendt, Kohan, Maturana, Merleau-Ponty, Varela, além de contributos da Sociologia da Infância (VARGAS, 2014).

O estudo intitulado *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância*,

desenvolvido pela pesquisadora Irene Carrillo Romero Beber (2014), foi realizado em um Programa de Pós-Graduação da UFRGS, dentro da linha Estudos da Infância, e integra as produções científicas do GEIN.

O objetivo traçado pela autora pretendeu desenvolver argumentos que evidenciem a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem das crianças pequenas. A pesquisa foi realizada com 25 crianças entre dois e três anos, durante o período de nove meses entre abril e novembro de 2012 num Centro de Educação Infantil no município de Sinop, MT. A metodologia mencionada por Beber (2014) foi inspirada nos preceitos da pesquisa etnográfica. Intencionando ampliar as possibilidades de captura das manifestações da corporeidade das crianças, foi elaborado um instrumento metodológico denominado olhar 3D, resultado da composição da abordagem fenomenológica, a escuta sensível e a descrição densa.

Os caminhos descritos por essa pesquisa foram: ações anteriores à imersão no trabalho de campo; a imersão no campo de pesquisa e a convivência com os sujeitos; e a etapa de distanciamento e análise dos dados. Por meio da observação das crianças, Beber (2014) demarcou que foi possível inferir que elas constroem rotas de movimentação e, a partir delas, interagem e apreendem o mundo que as cercam.

As rotas de movimentação, segundo a autora, configuram-se numa sequência de ações que representam a interpretação do mundo pela criança e, na maioria das vezes, não está centralizada na comunicação oral. Nessas situações, o movimento assume um papel fundamental no processo de comunicabilidade. Desse modo, as rotas de movimentação são evidências da potência de aprendizagem que o corpo em movimento da criança possui. Essa inferência remete à compreensão da dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem. Beber (2014) pontua três elementos que se articulam e dão sustentação às rotas de movimentação: a presença do adulto, o meio (espaço físico e social) e a ação autônoma das crianças.

Outro destaque da pesquisadora é que a experiência de pesquisa traz dois outros elementos importantes a serem considerados acerca da educação de crianças pequenas. O primeiro refere-se à forma escolar presente nos ritos pedagógicos, principalmente no que diz respeito ao controle dos corpos e de como a forma escolar formata os modos de agir das adultas e das crianças. Outro aspecto destacado remete à dimensão ética e pedagógica do cuidado, implicado num duplo papel exercido pelos adultos nos processos de aprendizagem. O que prepara o meio, organiza os espaços e ambientes propícios para o desenvolvimento e o de quem oferece a segurança e proteção.

A consideração da autora sobre o que sua pesquisa evidenciou diz respeito à importância do tempo livre pedagogicamente preparado, como um tempo necessário para mover-se em liberdade, numa ação pedagógica pensada com e para as crianças. Seu estudo teve como principais interlocutores os campos da sociologia, filosofia, e psicologia. Os diálogos tecidos foram com os autores: Barbosa, Bàrcena E. Mélich, Feder. Formozinho. Le Breton, Malaguzzi, Maturana, Merleau-Ponty, Mélich, Pikler, Wallon (BEBER, 2014).

Na tese *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas*, a pesquisadora Rosinete Valdeci Schmitt (2014), integrante do NUPEIN da UFSC, buscou conhecer e analisar as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas, com o intuito de dar visibilidade à ação docente e tudo que envolve essa prática em um grupo de bebês em uma creche pública do município de Florianópolis.

Por meio de um estudo etnográfico com duração de um ano, em dois grupos etários – um formado por 15 bebês com idade de seis a 10 meses e o outro formado por 15 crianças pequenas com idade de um ano e oito meses a dois anos e dois meses, e suas respectivas professoras –, a pesquisadora procurou observar as ações das crianças em contexto, bem como as relações que as crianças estabeleciam entre si e com o espaço. Com esse estudo, compreendeu que as manifestações das crianças se apresentam também como objeto de interesse da ação docente e como possibilidade de sua própria ressignificação a partir dessa visibilidade dada à ação social das crianças nesse contexto (SCHMITT, 2014).

Os dados foram obtidos por meio da observação e descrição densa, utilizando como recurso a filmagem, a fotografias e os registros escritos diários, sistemáticos e contínuos, que resultou num inventário de relações estabelecidas pelos grupos pesquisados no espaço da creche. A análise desse material, de acordo com a pesquisadora, visibilizou a composição de uma multiplicidade simultânea de relações que ocorreu nos grupos pesquisados, envolvendo não apenas a ação das professoras sobre ou com as crianças e bebês, mas, também, de forma concomitante, diversas ações e relações iniciadas pelas crianças entre si e com o ambiente.

Schmitt (2014) salienta, ainda, que esta composição relacional indica a existência de uma ação docente não linear pelas condições postas que implicam uma série de ações simultâneas vividas pelos diferentes atores que compõem esse contexto. Portanto, a autora vai dizer que a ação simultânea das crianças nesse espaço indica a necessidade de pensar em uma ação docente que se efetive não apenas

pela presença direta das professoras, mas enfaticamente, por uma composição de tempos e espaços, que são estruturados inicialmente pelas profissionais, para as experiências pessoais e coletivas das crianças (SCHMITT, 2014).

Nesse sentido, a atenção individual marca a composição relacional, especialmente com os bebês, e é um dos aspectos constituintes e propulsores dessa multiplicidade simultânea de relações. No entanto, a autora observou que a atenção individual que ocorre, sobretudo, nas relações que envolvem o cuidado corpóreo-afetivo, não necessariamente implicam em uma atenção singularizada, visto que o contexto coletivo, quando não pensado em sua heterogeneidade, tende a reificar determinadas ações realizadas pelas professoras, dada a sua repetição. Schmitt (2014) observou, ainda, que a dimensão corporal é central na composição das relações sociais com bebês e crianças pequenas, tanto no que se refere à visibilidade das ações sociais destes, como também das professoras com quem eles se relacionam. Ressaltou, também, a forte interferência da dimensão biológica dos bebês na constituição das dinâmicas relacionais no contexto da creche, que vai se alterando na composição das relações dentro da instituição, à medida que os bebês vão crescendo e se inserindo nas regras da instituição.

Vale ressaltar que a autora identifica que sua pesquisa se situa no campo da Pedagogia, especificamente da Pedagogia da Infância, e recorre a uma interlocução disciplinar, envolvendo as contribuições da sociologia, da filosofia e da Psicologia, tendo como interlocutores Bakhtin, Corsaro, Sarmento e Vigotski (SCHMITT, 2014).

3.3.2 A experiência nas pesquisas: delimitando as bases teóricas e refletindo sobre as diferentes abordagens

Início esta outra etapa do exercício de análise destacando dados importantes para nossa reflexão, que tratam da experiência e de considerações que contornam essa temática e serão evidenciados pela regularidade e relevância que aparecem e denotam os estudos. Nesse primeiro momento, as informações em evidência não estarão acompanhadas das identificações de quais abordagens e bases teóricas se pautam os sentidos atribuídos à palavra experiência. Esse apontamento de elementos que apareceram com regularidade nas pesquisas nos forneceram pistas fundantes para pensarmos a experiência nos estudos científicos e, sobretudo, para refletirmos que experiência é essa que vem motivando o interesse da área.

O primeiro ponto em relevo também esteve presente nos documentos estudados e evidenciamos como dado que corrobora para as

defesas desta investigação. Esse resultado inicial consiste na constatação de que todos os estudos, ao proporem a discussão sobre a experiência das crianças ou atrelarem a experiência na educação das crianças a sua temática de pesquisa, reconhecem a criança como sujeito da experiência, ainda que pautados por diferentes referenciais epistemológicos.

Defendemos tal como Larrosa (2011) que o sujeito da experiência é esse que padece de algo que lhe acontece e transforma. É aquele que possui a faculdade de narrar sua experiência, compartilhar o que ficará em si daqueles acontecimentos vividos em sua trajetória (BENJAMIN, 2012). Entretanto, quando falamos da criança como sujeito da experiência, outra perspectiva se instaura. Esse sujeito de pouca idade viverá e sentirá os acontecimentos que lhe passam a seu modo e, também, recorrerá a outras possibilidades de narrativa. Lima (2008, p. 15) considera:

[...] que as narrativas (infantis) não estão associadas ao acúmulo de experiências, mas têm como possibilidade se constituir numa experiência da e na linguagem. Narrativas que interrompem, desestabilizam e deslizam sobre as normas, agenciam outras formas de lidar com o dever-ser. E ao se constituírem experiência, narram um outro mundo, abrem-se à possibilidade de um olhar, de um deslocar-se no interior da vida, a um movimento de si para consigo, narram um si mesmo, criativo, inventivo, ousado, arriscado, subversivo, encantador. (LIMA, 2008, p. 15).

Compreendemos ainda com Larrosa (2011, p. 7) que o sujeito da experiência é esse “lugar” em que a experiência consolida o “princípio de transformação”:

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que

o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 7).

Essa compreensão de sujeito da experiência do autor e os modos inventivos de viver e narrar a experiência pela criança, como evidencia Lima (2008) a partir de seus estudos, corrobora com as defesas desta dissertação, como já pontuamos, no entanto, essa compreensão que apresentamos como características do sujeito da experiência, a partir dos autores citados, não foi compartilhada pelos pesquisadores que realizaram os trabalhos selecionados para essa análise, ao menos não foram identificados na análise dos referidos escritos.

Embora, não problematizaremos aqui possíveis equívocos ou contradições conceituais entre a consideração dos referenciais citados anteriormente sobre o sujeito da experiência e a consideração que trazem os autores dessas pesquisas sobre as crianças e “suas experiências na Educação Infantil”, selecionamos para compor nossas reflexões excertos em que a preocupação com as experiências das crianças é abordada nas discussões das investigações. Os trechos dos trabalhos fundamentam a consideração das crianças como sujeito da experiência, ainda que não forneçam pistas que tornem possível a afirmação precisa de que seja a mesma abordagem tratada neste trabalho³².

Pensar na criança como sujeito da experiência é concebê-la como ser que estreia no mundo e se insere de imediato em um processo de formação de sua humanidade. A maneira como esse processo ocorre precisa ser cuidadoso com esse ser que acaba de chegar e inicia a produção de sentidos sobre o que vai lhe passando. Nesse sentido, a

³² Embora a pesquisa de Mallmann (2015) utilize Larrosa para falar da experiência, quanto a consideração do sujeito da experiência o texto não se fundamenta, desse modo, pela teoria desse filósofo. O texto dessa pesquisa revelará também outras perspectivas teóricas, tais como Malaguzzi, Dewey e Maturana, portanto, ficamos cautelosos em relação à afirmação de que esse estudo comunga com a abordagem de sujeito da experiência que defendemos neste estudo.

pesquisa de Mallmann (2015, p. 32, grifo nosso) defende que seja efetivada “uma educação sustentada em **experiências/acontecimentos** que permitam que os bebês se utilizem de seus corpos como instrumentos que os lançarão ao mundo, criando recriando, enfim, interagindo”. Nessa passagem do texto, a criança como sujeito da experiência aparece na defesa da pesquisadora para que haja um reconhecimento da sua especificidade educativa na prática pedagógica já nesse início de vida coletiva.

Dessa maneira, a consideração da criança como sujeito da experiência tem implicação direta na maneira como o responsável por sua educação vai pensar sua atuação na Educação Infantil. Destacamos no excerto extraído da tese de Schmitt (2014, p. 258, grifo nosso), em que discorrerá sobre o papel da professora ou do professor e sua intencionalidade na prática pedagógica: a docência nessa modalidade educativa “[...] não tem apenas a preocupação sobre a relação professora-crianças, mas também a função de fomentar um conjunto de outras relações que incidem sobre **a constituição da experiência das crianças** no âmbito educativo”. Nessa perspectiva, a função docente tem papel fundante no que se refere ao compromisso com as condições potenciais de experiência, embora não seja abordando desse modo.

No que tange ao papel do pesquisador nas investigações realizadas nessa área e sua relação de encontro com as crianças como informantes de sua pesquisa, essa consideração também é fundante: considerar a criança como sujeito da experiência influirá em como este conceberá a sua ação de inserir-se e relacionar-se com a mesma no espaço da Educação Infantil. Nesse sentido, importa pensarmos no afeto que cada uma de suas ações podem desencadear a partir desse processo de pesquisa e imersão, cuja dimensão relacional é inegável, exigindo, assim, sensibilidade, empatia e cuidado. Sobre esse movimento, Vargas (2014, p. 38, grifo nosso) salienta:

Para estudar os bebês e poder apreender suas experiências primeiras, acreditei ser necessário adotar uma postura que me permitisse, de modo sensível, adentrar em seu universo, fazer parte de suas vivências e captar a forma como estão elaborando significados de suas **experiências** educativas. Acredito que esse tipo de pesquisa confere subsídios para que se possam observar os bebês nas diversas relações com outros bebês e adultos, em seu cotidiano, em uma instituição de Educação Infantil.

Para além da consideração da criança como sujeito da experiência, outro dado nos chama atenção na análise das pesquisas, que diz respeito ao foco do estudo da experiência centrado mais fortemente na criança, abarcando timidamente o adulto da relação pedagógica. A experiência dos adultos aparecerá na consideração deste como o sujeito que se relacionará com as crianças e os adultos responsáveis por elas no processo de investigação, ou seja, no que passa o pesquisador nesse processo. Essa experiência apresenta-se quando há menção ao tempo de atuação na Educação Infantil das professoras ou quando é evidenciada a ação do responsável pela organização e realização de proposições às crianças. No entanto, como ser social em igual posição de formar-se continuamente, de buscar por sentido diante da vida, há pequenos indícios dessa consideração.

Essa última menção se aproxima à experiência que reivindicamos na Educação Infantil, isto é, aquela que dentro de condições potenciais de experiência todos os sujeitos da relação pedagógica podem padecer de seu afeto. A mesma observação que nos levou a ponderar a necessidade de tratarmos a experiência de forma relacional nos documentos, ou seja, sentimos ela é pouco considerada na escrita dos trabalhos científicos. Realizamos nesse momento de análise um exercício de procurar vestígios dessa experiência relacional, e encontramos algumas nuances dessa perspectiva, mas que não são passíveis de afirmação de que a experiência é abordada nesse sentido nas pesquisas. No entanto, os excertos revelam um pequeno movimento de compreender a experiência.

Vargas (2014, p. 16), ao discorrer sobre sua experiência como pesquisadora e o movimento de encontro com as crianças, considera:

[...] para conhecer as sutilezas que muito se fazem presentes nos bebês e nas relações que estabelecem nos espaços coletivos de Educação, realizei uma investigação que se propõe a compreender o outro e a nós mesmos no processo do conhecer. Contudo, é preciso considerar a impossibilidade da compreensão de certas situações, uma vez que não se consegue abarcar a complexidade de fatores que agem na ocorrência destas. Desse modo, mais do que querer interpretá-las e submetê-las a certos esquemas organizativos do pensar, trata-se de reconhecer a experiência de investigar como um movimento interno que passa pelas vicissitudes de se perder e

se desorientar. Assim, constitui-se um movimento de pergunta e repregunta, que se organiza como uma busca constante, a qual também envolve o rebuscar-se em todo o desenvolvimento do processo. (VARGAS, 2014, p. 16).

A pesquisa de Fochi (2013) investiga a experiência educativa de bebês e as evidências por intermédio da narrativa das ações dos mesmos em espaço de vida coletiva. Porém, uma possível consideração de aproximação a experiência em perspectiva relacional, pode ser pensada a partir da consideração que o pesquisador faz do registro e do afeto a partir dessas marcas deixadas no papel. É importante lembrar que o autor discorre sobre a experiência educativa, e dirá que o registro é um modo de significar as experiências de professoras e professores. Em um trecho de sua análise trata as considerações sobre diferentes olhares para o mesmo acontecimento, a comparação entre seus registros e da professora regente do grupo de crianças pesquisado como contrastes. Coloca, nesse momento, as diferentes narrativas como elementos potencializadores tanto da prática pedagógica, que incidiu sobre a formação continuada dessa professora, quanto das reflexões a serem tecidas na pesquisa:

[...] (i) embora o adulto não seja o foco do trabalho, a sua presença não é neutra, no caso da especificidade do bebê, é fundante. Através do adulto, poderá ser criado um ambiente mais ou menos favorável para se realizar a investigação, assim como (ii) colocá-lo em uma posição autoral, de participação sobre o processo gera transformação, não só no ambiente da pesquisa, como também no professor, em um sentido de formação continuada. Já o pesquisador ganha novos pontos de vista e um aliado na escuta dos bebês. (FOCHI, 2013, p. 82).

Ao levarmos em consideração que as ações desenvolvidas pelos sujeitos adultos da relação pedagógica têm relação direta com as experiências que vivenciaram em sua trajetória, compreendemos a importância de considerar os acontecimentos que lhe passam (DUBET, 1994) e, portanto, evidenciar a experiência nas relações. O que trazem consigo influirá no modo como adquirem a consciência do compromisso em sua prática, de dispor das condições potenciais de experiência aos demais sujeitos e a si próprio, na condição de um ser em transformação, de viver e constituir sua experiência.

Relevantes são os momentos dos textos em que as condições dispostas pela organização e reflexão sobre o tempo, o espaço, as materialidades e as relações sociais são pensadas, que na escrita desta dissertação estamos tratando como condições potenciais de experiência e que aparecem com destaque nas pesquisas. Esse dado que apresentamos pelos excertos dos textos a seguir, a partir de cada elemento tratado – tempo, espaço, materialidades e relações sociais³³ –, revelam uma preocupação importante da área, sobretudo, pela consciência construída de que os acontecimentos que nos passam são vividos em um tempo e em um espaço. Os afetos constituídos envolve o outro, as materialidades, um contexto que importa para o que reivindicamos neste estudo e necessitam serem discutidos.

Vimos que a centralidade dos estudos é focada na experiência das crianças, assim as condições potenciais para a construção ou vivência da experiência nos espaços de educação coletiva serão mencionadas também por esse viés. Os elementos tempo, espaço, materialidades e a maneira como as relações acontecem são fulcrais de serem dispostas e pensadas com qualidade para que se constituam verdadeiramente em condições potenciais de experiência, embora não sejam assim nomeados, mas são abordados nos estudos visando uma preocupação com o vivido pelas crianças. Nas palavras de Beber (2014, p. 170), “[...] a criança ativa e competente, necessita de uma escola que estimule ao máximo suas potencialidades, amplie suas possibilidades de experiências, das mais variadas formas. Uma escola que seja um território, um lugar para crianças. Um lugar pensado para elas e com elas”.

O elemento tempo é abordado com recorrência nas pesquisas, e é evidenciado como tempo instituído que rege a organização das

³³ O modo como escolhemos apontar esses elementos tempo, espaço, materialidades e relações sociais e evidenciá-los a partir de excertos extraídos das pesquisas um a um, não intenciona fragmentá-los e apresentá-los de maneira descolada uns dos outros. Entendemos que na Educação Infantil esses elementos se entrecruzam e compõem juntos o cotidiano pulsante da vida coletiva nesse espaço, portanto, a escolha por essa dinâmica textual se refere apenas a uma organização do pensamento. Vale ressaltar também que compreendemos cada um desses elementos como temas geradores de discussões cruciais e que possibilitam aprofundamento teórico, entretanto, não constitui a tarefa assumida por esta dissertação. Portanto, a forma como os abordaremos será de sobrevoos, compatível com o tempo que tivemos para o desenvolvimento e realização desta pesquisa, embora entendemos a importância de refletirmos de forma mais elaborada e rigorosa para contribuir com a ampliações das discussões sobre os mesmo à área.

propostas e tencionado com a necessidade de reflexão em prol de um entendimento de tempo de forma antagônica a esta tradicional, ou seja, como um tempo particular, que para cada um é sentido de maneira única e singular e que, portanto, precisa ser respeitado.

Beber (2014, p. 135) pauta-se em Gothier para trazer à discussão de como esse tempo instituído foi assumido pela pedagogia:

[...] o mestre deve gerir o tempo. O horário é cuidadosamente preparado para que, “desde a chegada dos alunos até a sua saída, não haja tempo ocioso” (Ibid [Gothier], p. 136). O tempo não é deixado ao acaso: é previsto, cronometrado, preenchido. Cada atividade se desenvolve na hora marcada e com todos os alunos a realizando ao mesmo tempo.

Em outra passagem, quando discorre sobre a organização do espaço e o uso do tempo e das materialidades, aborda a brincadeira e problematiza a rigidez com que o tempo continua sendo compreendido nas instituições de Educação Infantil, Beber (2014, p. 171) considera que:

Os usos do tempo são outro aspecto relevante, uma vez que na forma como os adultos organizam as rotinas e as atividades, nem sempre foi priorizado um tempo amplo para exploração. Como toda atividade, o processo de exploração e a criação de brincadeiras obedecem a um ciclo, ou seja, tem o tempo de preparação, seleção dos materiais, criação dos enredos e o tempo da experimentação. Os tempos da brincadeira obedecem à outra lógica que não o tempo do relógio. Barbosa (2006), Bondioli (2004) e Elias (1998) vão abordar amplamente esta questão ao tratar a rigidez com que os tempos são marcados. Esses são organizados muito mais em função de elementos externos do que a própria atividade da criança.

Fochi (2013) aponta como importante tarefa da prática pedagógica a compreensão desse tempo compreendido de outro modo na educação das crianças, sobretudo quando pensamos nos processos de formação sobre outra perspectiva, mais humanizada em nossa compreensão:

Da necessidade de pensar e respeitar o tempo da criança, observando seu ritmo e refletindo sobre a forma que se organiza o dia. É preciso mudar está lógica do “tempo de espera” (SZANTO-DFEDER; TARDOS, 2011) que tantos bebês são submetidos para ofertá-los a oportunidade de atuarem e decidirem sobre o que querem atuar. Assim como vale ressaltar, neste aspecto, que “existe uma forte tendência em nossa sociedade ocidental atual em não deixar os bebês o tempo suficiente de ser bebê (GOLSE, 2011, p.15), é preciso garantir a eles o tempo de viver esse momento tão importante, intenso e passageiro que estão vivendo. Dar tempo aos bebês, é também permitir que vivam o “seu tempo de ser bebê” (FOCHI, 2013, p. 161).

Vargas (2014) diz que, para Merleau-Ponty, “Porque estamos no mundo estamos condenados ao sentido, e não podemos fazer nada e nem dizer nada que não adquira um nome na história”. Segundo a pesquisadora, o autor:

[...] contribui para pensar no tempo dos bebês e suas aprendizagens quando questiona as noções clássicas de associação, projeção de recordações, atenção e juízo. Sobre a associação e a projeção de recordações, lembrar de algo, ele enfoca a idéia do tempo. A tradição entendia o sentido dos fenômenos dados como processo associativo, o que pra Merleau-Ponty, trata-se da redução do sentido a semelhanças confusas, pois, meramente se reúnem estímulos para depois entrega-los à percepção. Isso implica ao fato dos bebês fazerem coisas repetidamente e por um tempo que para os adultos parece extenso e “perdido”, sem produção. Merleau-Ponty aponta que o tempo está imbricado na estrutura explicativa das experiências; a noção do passado e do futuro está ausente da compreensão e não se restringe às representações que se faz a respeito deles. Para Muller (2001, p. 30), “em outras palavras, a estrutura implicativa característica de cada uma de nossas experiências é a ocorrência imaterial do passado e do futuro junto ao nosso presente”. (VARGAS, 2014, p. 184).

O tempo que reivindicamos para a Educação Infantil, o qual assumimos como defesa deste estudo, é esse tempo que não intenciona a progressão, não é medido, controlado, limitado; é o tempo da entrega, da abertura, tal como Lima (2008, p. 30) nos ajuda a pensar:

A possibilidade de um tempo presente, de um ocupar-se com a aquilo que acontece me desestabilizavam e me abria um tempo ‘impossível’, que rompe com a linearidade, que assume o amanhã como imprevisível, como aquilo que ainda não interessa. Um tempo solitário, onde se vive sem contar as horas, numa duração indeterminada (LARROSA, 2004, p. 112). Um tempo em que tudo pode estar ao mesmo instante. (LARROSA, 2008, p. 30).

Quanto ao espaço nas discussões, ele é compreendido como um outro elemento de extrema importância a ser pensado na Educação Infantil. Para Frago (1998 apud AGOSTINHO, 2003, p. 7), “[...] o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. ‘Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído’. O espaço aparecerá com destaque em todos os estudos como “suporte”, “lugar” e “entorno vital” para que as experiências das crianças aconteçam.

A pesquisa de Coelho (2015, p. 54), que compõe nosso *corpus* de análise, discorre também sobre o espaço:

[...] espaço/território/lugar/ambiente para além da estrutura física, como lugar de vida, que constitui relações, ao mesmo tempo em que se deixa por elas constituir, considerando-os como um todo indissociável, pois desse modo: [...] não se considera apenas o meio físico e material, mas também as interações resultantes dele. Este é um todo indissociável de objetos, de odores, de formas, de cores, de sons, e de pessoas que habitam e relacionam-se dentro de uma estrutura física determinada, que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é formada por elementos que pulsam dentro dela como se tivessem vida (HORN, 2004, p. 35). (COELHO, 2015, p. 54).

Sobre as materialidades que entendemos serem os mobiliários, brinquedos, utensílios, objetos, materiais pedagógicos variados (BROERING, 2014), a recorrência é menor nas menções das pesquisas, e aparecerá também como termo “materiais”. Na pesquisa de Mallmann (2015), que disserta sobre *materiais potencializadores de experiência*, esse termo materiais é abordado com ampla evidência. Sobre a disposição de materiais às crianças no espaço de vida coletiva estudado, a pesquisadora registra sua compreensão sobre a experiência da interação com as condições materiais que encontram, exploram e potencializam as suas possibilidades de criação:

Ao pensar sobre essa experiência na pesquisa, pude perceber que os bebês possuem uma curiosidade intensa com relação ao que os cercam. É nesse sentido que os considero Bebês-Potência, na medida em que, independente do que possam vir a explorar, eles vão transformando e potencializando aquilo com o qual se relacionam. Podendo ser um brinquedo elaborado, um utensílio doméstico uma massa de modelar, ou uma caixa de papelão, eles se motivavam a conferir e explorar o que muitas vezes ainda lhes era desconhecido. E assim, num processo contínuo, foram experienciando outros modos de brincar com aquilo que os tocava, ampliando-se a cada parceria e interação que realizavam (MALLMANN, 2015, p. 73).

Diante do que apresentamos recorreremos ao pensamento por “imagens” construído por Benjamin (2012) pensar sobre os elementos espaço e materialidades. O filósofo projeta-nos para momentos da história e para dentro de lembranças da sua infância, por meio de narrativas, nas quais a relação com as materialidades e com o “lugar” que ele rememora e suas considerações sobre o tempo, leva-nos a compreender de forma contundente como a vida acontecia na modernidade. O autor remete-nos, sobretudo, a conclusão de que pensar sobre esses elementos que mobilizam e estruturam a vida, é pensar que essas condições potencializam ou não nossas experiências.

A modernidade trouxe para a humanidade uma alteração em sua sensibilidade e percepção do mundo para atender as necessidades da maquinaria, do progresso técnico. O vidro, plástico, o ferro, por exemplo, vão oferecer a essa sociedade outra forma de relação com o

mundo e de intervenção sobre ele, que incidirá sobre a forma como as crianças e adultos serão movidos ou mesmo constringidos a conhecer e a viver sua realidade.

Em uma passagem de seus escritos Benjamin (2012), que discorre de maneira crítica sobre a mudança na fabricação dos brinquedos pelos adultos, é possível perceber uma transformação no olhar sobre a brincadeira ao buscar “adaptar” a criança a outra forma de relação com objetos. A transformação da boneca, por exemplo, de uma forma produzida de maneira artesanal, que trazia certas características, passou a ser produzida em larga escala pela industrialização, e fez com que a boneca, de acordo com o autor, perdesse sua originalidade: produzida em plástico e maior do que costumavam ser as artesanais, ela ficou mais parecida com um bebê humano. Para Benjamin (2012, p. 268):

[...] quanto mais atraentes são os brinquedos, no sentido usual, mais se afastam dos instrumentos de brincar; quanto mais eles imitam, mais longe estão da brincadeira viva. As várias casas de bonecas reproduzidas por Gröber ilustram esse fenômeno. Podemos formulá-lo da seguinte maneira: a imitação pertence à brincadeira, e não ao brinquedo.

O autor continua (2012, p. 269) sua reflexão iniciando por uma crítica sobre o interesse da criança:

A criança só deseja na sua boneca o que vê e reconhece no adulto. Por isso, até o século XIX a boneca vinha de preferência com roupas de adultos; o bebê com fraldas ou o bebê que hoje predomina no mercado dos brinquedos não existiam antes”. Não, esse fato não se deve as crianças; para a criança que brinca, sua boneca é às vezes grande e às vezes pequena, e, como um ser mais fraco, mais frequentemente pequena que grande. O fato é que até o século XIX o bebê como ser inteligente era totalmente desconhecido, ao que se agrega o fato de que para o educador o adulto era o ideal segundo o que tencionava moldar as crianças. De qualquer modo, esse racionalismo, hoje tão ridicularizado, que via na criança um pequeno adulto, tinha pelo menos o mérito de compreender que a seriedade é a esfera

adequada à criança. Em contraste, com o advento dos grandes formatos, aparece no brinquedo, o “humor” subalterno como expressão daquela insegurança típica do burguês em seu convívio com as crianças.

A crítica do filósofo é muito atual e pertinente a maneira como procuramos pensar a relação com as crianças na contemporaneidade. Benjamin (2012) vai apontar essa mesma reflexão referente às produções de livros para as crianças, o qual identifica que as formas como são pensadas as materialidades para esses sujeitos de pouca idade indicam uma concepção de infância que desconsidera a inteligibilidade nesse tempo da vida humana. É como pensar que a busca de sentidos nesse tempo precisasse ser regida, conduzida, controlada. No entanto, contrário a essa forma de olhar a criança, o autor vai dizer que “[...] ela exige dos adultos representações claras e inteligíveis, mas não infantis e muito menos as que os adultos concebem como tais. A criança compreende perfeitamente coisas sérias, mesmo as mais abstratas e pesadas, desde que partam honesta e espontaneamente do coração” (BENJAMIN, 2012, p. 256).

Sobre a produção de livros e brinquedos para as crianças, Walter Benjamin (2012, p. 16) infere que [...] “Desde o iluminismo, essa tem sido uma das preocupações mais estéreis dos pedagogos. Em seu preconceito, eles não veem que a terra está cheia de substância puras e infalsificadas, capazes de despertar atenção infantil”. De acordo com o filósofo:

As crianças são inclinadas de modo especial a buscarem todo e qualquer local de trabalho onde visualmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos resíduos de construções, no trabalho de jardinagem, ou doméstico, na costura ou na marcenaria. Em produtos residuais reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e para elas unicamente. Neles, elas menos imitam as obras dos adultos do que põem materiais de espécie muito diferentes, através daquilo que com elas aprontam no brinquedo, em uma nova busca relação entre si. Com isso as crianças formam para si seu mundo de coisas, um pequeno no grande, elas mesmas. (BENJAMIN, 1987, p. 16).

Tanto quanto as materialidades e o espaço, o tempo é elemento fulcral para pensar a experiência humana (BENJAMIN, 2012). O autor discute o tempo, influenciando sobre as relações de trabalho quando da modificação das formas de produção, da artesanal para a industrial. Ele ainda nos coloca que o tempo da infância por meio de seus aforismos, ou seja, *estilhaços* de suas memórias, ajudam a pensar a condição de ser criança na modernidade como retrato dessa história e, especialmente, da intenção de produção de um sujeito para atender a sociedade daquele tempo, ou seja, a reivindicada mudança de compreensão do tempo, para diferente da perspectiva capitalista, dos tempos que correm, ou seja, da defesa desse como elemento essencial para que a experiência aconteça.

No que tange às relações sociais, esse outro elemento fundante para consideração sobre as condições potenciais de experiência para nós, irá também ser considerada em todas as pesquisas analisadas. Desse modo, aparece afirmando a importância do reconhecimento da alteridade do outro, como valorização e defesa de uma relação horizontal, cujo desdobramento dessa consideração incidirá sobre o direito à participação das crianças nas proposições dispostas as mesmas na Educação Infantil, assim como também ocorrerá na consideração de relações respeitadas e cuidadosas para com esses seres humanos de pouca idade.

Esses aspectos não serão tão explorados na tese de Schmitt (2014), ao menos desse modo: a discussão proposta pela pesquisadora evidenciará mais os aspectos relacionais da ação docente, de como as ações das crianças interferem na prática pedagógica e de como a maneira como esta atua, que implicará na constituição das crianças e suas aprendizagens. A identificação de uma multiplicidade simultânea de ações e relações acontecendo concomitantemente no espaço educativo caracterizará a docência nessa modalidade como não-linear. Ela discorrerá sobre vários aspectos relacionados a essa temática na pesquisa em diálogo com as observações realizadas durante sua pesquisa etnográfica. No entanto, destacamos um excerto que Schmitt (2014, p. 264) considera as relações atrelada à função docente:

Na observação das relações que se formavam ao entorno da atenção individualizada, identifico as ações e relações vividas pelos bebês e crianças pequenas entre si e com o ambiente. Estas ocorrem, muitas vezes, sem a interferência direta das professoras, e marcam um tempo de maior liberdade, principalmente para os bebês, que

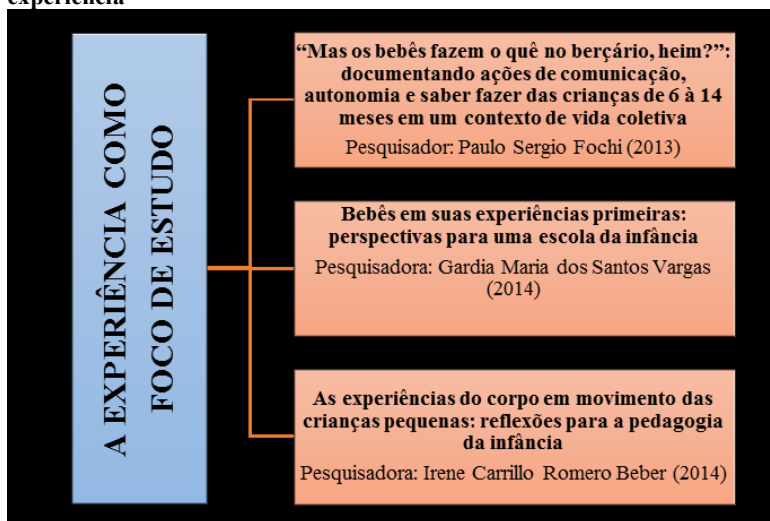
vivem esta condição de forma contínua. Estas outras relações que ocorrem no espaço sem a interferência da professora exigem a ampliação do entendimento da ação docente, incluindo a função de fomentar um ambiente propício para o estabelecimento de múltiplas relações dos bebês e das crianças pequenas entre si e com o ambiente. As professoras não estarão em todas as cenas, guiando ou mediando as crianças de forma direta. Todavia, é função delas organizar um cenário em que bebês e crianças pequenas possam ser convidados, provocados e acolhidos em outras relações, principalmente com seus pares, de forma a ampliarem suas experiências.

Até aqui nossa preocupação foi salientar dados que julgamos importantes de serem evidenciados nesse movimento inicial de análise, já que a preocupação não foi mencionar as abordagens da experiência nesse momento, embora cada excerto em destaque revelasse, ainda que de forma superficial, que a experiência poderia ali ser reconhecida e mencionada. A partir desse momento, adentramos a uma análise focada nas abordagens da experiência nos textos elegidos.

Em nossa compreensão, as pesquisas selecionadas para esta análise formam dois grupos em relação à discussão da experiência em seus escritos. Um grupo traz a experiência na Educação Infantil como foco central de discussão. Ainda que abordem as ações das crianças nos espaços de vida coletiva, as experiências primeiras das mesmas nesse contexto e o corpo e seus movimentos na Educação Infantil atravessam o estudo. Assim, no esquema (Figura 1) a seguir procuramos representar a organização das pesquisas que tem como foco de estudo a experiência.

No outro grupo o termo aparece nos textos mencionados em segundo plano. A experiência ajuda na composição das discussões propostas por essas investigações, cujo foco de estudo se pautou em outras temáticas, como a discussão sobre espaço e tempo na Educação Infantil, os materiais em que as crianças têm contato e as relações sociais nessa modalidade educativa. No esquema que segue procuramos representar as pesquisas que menciona nas discussões a experiência (Figura 2).

Figura 1 - Representação das pesquisas que tem como foco de estudo a experiência



Fonte: Levantamento elaborado pela pesquisadora em 2018.

Figura 2 - Representação das pesquisas que tem a experiência mencionada nas discussões



Fonte: Levantamento elaborado pela pesquisadora em 2018.

A compreensão da abordagem da experiência no primeiro grupo se constitui de maneira mais evidente, pois no anúncio da maior parte dessas pesquisas a base teórica em que se apoiam para refletir sobre o termo experiência é explicitada. É possível identificá-las já nos resumos dos trabalhos, por exemplo. No segundo grupo de pesquisa, entretanto, a menção da experiência, embora recorrente, apresenta-se sem a identificação pelo autor de uma base epistemológica que trate especificamente da experiência. Neste conjunto de trabalho, em trechos como das análises de dados na investigação, referenciais teóricos comuns a essas pesquisas, como, por exemplo, Walter Benjamin e Larrosa, são citados, já em outros momentos o termo aparece na discussão referente à prática pedagógica em menções como “garantir” ou “possibilitar” experiência às crianças.

Nos quadros a seguir destacaremos a temporalidade, os estudos, autores e as bases teóricas em que sugerem pautar-se por nível de pesquisa. Como podemos observar nas dissertações (Quadro 6), temos – o que vamos chamar aqui de núcleo de abordagem um vies epistemológico predominante, ou seja, as três dissertações se referem a experiência pragmática de John Dewey.

Quadro 6 - Abordagens da experiência nas dissertações

ABORDAGENS DA EXPERIÊNCIA NAS DISSERTAÇÕES			
ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	BASE TEÓRICA
2013	“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer das crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva	Paulo Sergio Fochi	John Dewey
2014	Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês	Flavia de Oliveira Coelho	Paulo Sergio Fochi John Dewey)
2015	Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário.	Elisete Mallmann	Jorge Larrosa Bondia; Walter Benjamin John Dewey

Fonte: Levantamento elaborado pela pesquisadora em 2018.

Vale ressaltar que dos três pesquisadores, somente o estudo de Fochi (2013) aponta em sua base teórica John Dewey para abordar a experiência. O estudo de Coelho (2014) mencionará, ao tratar do experimentar das crianças, o estudo de Paulo Sergio Fochi (2013), logo, foi possível inferir em nossa análise que se trata da experiência educativa de Dewey. Malmann (2015) refere-se a Walter Benjamin e Jorge Larrosa quando aborda a experiência em sua pesquisa, entretanto, analisando as reflexões acerca das observações a partir de seu estudo de caso uma experiência voltada a prática se revela.

Nas teses (Quadro 7) são apresentadas a filosofia de Marilena Chauí e o Merleau-Ponty e John Dewey. Nos estudos de Vargas (2014) e Beber (2014) são citados os dois filósofos. Entretanto, somente Vargas citará Merleau-Ponty como aporte teórico central já no resumo de seu trabalho. No outro estudo de doutorado, Beber (2014) trará os teóricos citados no corpo do texto.

Quadro 7 - Abordagens da experiência nas teses

ABORDAGENS DA EXPERIÊNCIA NAS TESES			
ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	BASE TEÓRICA
2014	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância	Gardia Maria Santos de Vargas	Marilena Chauí; Maurice Merleau-Ponty;
2014	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância	Irene Carrillo Romero Beber	Marilena Chauí; Maurice Merleau-Ponty;
2014	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas	Rosinete Valdeci Schmitt	John Dewey

Fonte: Levantamento elaborado pela pesquisadora em 2018.

A tese de Schmitt (2014) aponta a filosofia da linguagem do russo Mikhail Bakhtin e a psicologia sócio-histórica de Levi Semenovitch Vigotski como teoria basilar de seu estudo. Entretanto, a experiência que sua escrita menciona não apresenta fundamentação nos escritos desses autores. Nossa tarefa é pelos escritos nas pesquisas identificar as abordagens da experiência em que se pautam os estudos, e na análise dessa tese inferimos que não foi apontado pela pesquisadora

de forma evidente a base teórica que a auxiliou na discussão do termo. Entretanto, em algumas partes da escrita a maneira como a experiência foi tratada pela pesquisadora sugere essa ser de inspiração pragmática. Em nossa interpretação, tratar-se-á da experiência educativa.

Pelas abordagens identificadas nas análises da experiência, chegamos a uma compilação dos teóricos basilares mencionados nos estudos. Organizamos em dois núcleos (temas) para aprofundarmos nossa discussão de como a experiência aparece nas pesquisas. Um núcleo (tema) que compreende a experiência a partir de John Dewey (1978), cujo pragmatismo é referência; e um segundo núcleo (tema) que compreende a experiência a partir de Maurice Merleau-Ponty (1994,1999), cujos aspectos humanos, existenciais e fenomenológicos são referência.

Esse modo de pensarmos a organização em núcleos de abordagens não significa que estamos defendendo a ideia de que quando a experiência é tratada mais próxima a experiência em Dewey, que tem como referência o pragmatismo, não há a constituição de subjetividade nos sujeitos, tão pouco aspectos humanos e existenciais em construção. Portanto, o que estamos intencionando é evidenciar a diferença de pensamento entre as abordagens dos teóricos identificados, entre uma experiência tratada de modo previsível, daquela que produz homogeneidade e a aquela compreendida de modo inapreensível, heterogêneo, aquela que não se repete. Os Quadros 8 e 9, que seguem, representam esses dados com maior nitidez

Quadro 8 - Pesquisas que abordam a experiência a partir de John Dewey

(continua)

EXPERIÊNCIA A PARTIR DE DEWEY			
ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	BASE TEÓRICA
2013	“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer das crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva	Paulo Sergio Fochi	John Dewey
2014	Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês	Flavia de Oliveira Coelho	Paulo Sergio Fochi (John Dewey)

2014	As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas	Rosinete Valdeci Schmitt	John Dewey
2015	Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário.	Elisete Mallmann	Jorge Larrosa Bondia; Walter Benjamin John Dewey

Fonte: Levantamento elaborado pela pesquisadora em 2018.

Quadro 9 - Pesquisas que abordam a experiência a partir de Merleau-Ponty

EXPERIÊNCIA A PARTIR DE MERLEAU-PONTY			
ANO	TÍTULO	AUTOR (A)	BASE TEÓRICA
2014	Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância	Gardia Maria Santos de Vargas	Marilena Chauí; Maurice Merleau-Ponty
2014	As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância.	Irene Carrillo Romero Beber	Marilena Chauí; Maurice Merleau-Ponty

Fonte: Levantamento elaborado pela pesquisadora em 2018.

Embora tenhamos escolhido esse desenho para sistematizarmos a análise e tratarmos as abordagens diferenciadas desse modo, a leitura rigorosa dos estudos evidenciou, ao confrontarmos as bases teóricas com outros dados apresentados nas pesquisas, que há contradições e equívocos conceituais, cujo limite entre a experiência mais prática e uma experiência relacionada a aspectos humanos e existenciais se dissolvem em alguns escritos. Ou seja, alguns trabalhos irão pautar-se em uma linha epistemológica que compreende a experiência de um modo e na sua escrita cita autores que tem uma compreensão contrária dessa experiência tratada pelo pesquisador, como já foram explicitadas no decorrer desta escrita.

Desta maneira, como organização de nosso raciocínio, manteremos a compilação com um núcleo (tema) que compreende a experiência a partir de John Dewey (1978), cujo pragmatismo é referência; e um segundo núcleo (tema) que compreende a experiência a partir de Maurice Merleau-Ponty (1994, 1999), cujos aspectos humanos, existenciais e fenomenológicos são referência, entretanto, as reflexões tecidas explicitam que essa dicotomia se dilui no desenvolvimento de alguns trabalhos.

A experiência com inspiração na teoria de John Dewey, que irá se apresentar de forma mais evidente nas pesquisas de Fochi (2013), Coelho (2014), Schimtt (2014) e Mallmann (2015), é aquela pensada e programada com a finalidade de atingir um conhecimento específico. É a experiência que não atende ao *princípio da incerteza*, da *liberdade* e do *talvez*, ou seja, não é a experiência cujo resultado não se sabe, não há como prever, não pressupõe uma abertura do possível e do impossível (LARROSA, 2011). É a experiência fim, que aparece adjetivada como educativa nesses trabalhos, embora não demarcam essa experiência adjetivada em seus escritos. A maneira como abordam o termo em suas reflexões indicam uma escolha por tratar a experiência de modo prático e utilitário. Sendo assim, retonamos a esses três trabalhos.

Fochi (2013) inicia o capítulo de seu texto pautado em Contrerás e Lara, que discorrerá sobre a experiência educativa dizendo, a saber:

É a experiência que nos imprime a necessidade de repensar, de voltar para as ideias que tínhamos sobre as coisas, porque justamente o que nos mostra a experiência é a insuficiência, ou, a insatisfação de nosso modo anterior de pensar. A necessidade da experiência e de parar-se nela, naquilo que nos provoca, se converte em uma origem e um caminho para a investigação, se é que consideramos a investigação parceira de pensamento e não somente um procedimento, um esquema de atuação que gera por si mesmo seus próprios resultados. (CONTRERÁS; LARA, 2010, p. 21 apud FOCHI, 2013, p. 18).

Esse alicerce teórico, no que tange a experiência não é a indicado pelo autor como basilar, embora tenha relação com o que o pesquisador propõe como discussão. Fochi (2013) fundamenta-se na pedagogia italiana de Malaguzzi em que explorou as questões relativas a documentação pedagógica desse pensador e dialoga com outros dois teóricos principais em seu estudo: Emmi Pikler, cujo conceito de autonomia será trabalhado no texto associado à ideia de que a criança é capaz de aprender a partir de seu interesse; e Jerome Bruner, cujo conceito “saber-fazer” ajudou a compor seus estudos. Em relação a experiência educativa, é John Dewey a lente teórica demarcada em seu texto (FOCHI, 2013).

O foco de investigação de Fochi (2013) é a experiência educativa dos bebês, sobretudo, as ações desses sujeitos de pouca idade no contexto de vida coletiva. Ambos teóricos acima citados, na concepção do pesquisador, discorrem sobre experiências educativas concretas constituídas em suas

trajetórias de pesquisa. Embora não tenha apresentado o filósofo como sua bibliografia principal, Fochi (2013, p. 49, grifo nosso) demarcará que é a partir da experiência em Dewey que fundamentará seu estudo:

Por experiência, utilizo o conceito postulado por Dewey (2002, 2007, 2010a, 2010b), pois, para ele, “uma experiência é sempre o que é por causa de uma transação acontecendo entre um indivíduo e o que, no momento, constitui seu ambiente” (2010b, p. 45). [...] Nesse sentido, a filosofia da experiência de Dewey, traz consigo a dimensão de interação. A interação para o autor, forma o que ele chamaria de situação. “Situação e modos de interação são inseparáveis. A afirmação de que os indivíduos vivem em uma série de situações” (2010b, p. 43). A partir dessa ideia, os modos que vivemos, as situações que enfrentamos, a nossa troca aberta com tudo isso faz com que as experiências vividas provoquem transformações no ambiente e, também, no próprio homem, uma vez que a experiência é contínua. (FOCHI, 2013, p. 49, grifo nosso).

Para além da ideia de uma experiência com finalidade específica, em que a implicação no saber-fazer das crianças é pensada para alcançar o projeto educativo de aquisição de habilidades a ideia de interação, um dos princípios da experiência para Dewey (1971), junto com a ideia de continuidade, aparece com regularidade nas outras pesquisas analisadas. Esse é um conceito forte para pensar a experiência educativa na pesquisa de Fochi (2013, p. 49), que diz:

O homem está em constante interação com o mundo; assim, nessa tensão com o meio, as emoções, as intenções e os desejos vão se modificando e transformando tanto em quem sofrem quanto em quem provoca a experiência. Assim, “quando dizemos que eles vivem em uma série de situações, [...] isso significa, mais uma vez, que está ocorrendo interação entre um indivíduo, objetos e outras pessoas”. (DEWEY, 2010b, p. 44).

Fochi (2013, p. 49) considera, ao situar o homem no contexto da interação, que, para Dewey, a tensão entre o organismo e o ambiente “afirma a relação entre a esfera biológica e a natureza essencialmente cultural do ser humano, tendo em vista que ‘[...] toda experiência humana é fundamentalmente social, ou seja, envolve contato e comunicação’”. Segundo o pesquisador, de acordo com Dewey (apud FOCHI, 2013, p. 49), “a palavra interação [...] atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência – condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um intercâmbio entre esses dois grupos de condições”.

Dessa forma, ao romper com esse dualismo que coloca em tensão entre o que é cultural e o que é biológico, Dewey aponta uma complementaridade desses dois fatores: “Portanto, para a experiência, segundo Dewey, é preciso levar em consideração o fator interação (sujeito e ambiente/ambiente e sujeito)” (FOCHI, 2015, p. 57). De acordo com Cunha (2010b apud FOCHI, 2013, p. 49):

Este é o sentido novo que Dewey atribui à palavra experiência, até então estigmatizada pela tradição filosófica. O ser biológico, com seus caracteres herdados, é moldado pelo meio social, tendo que se acomodar a ele; tal acomodação, no entanto, nunca é passiva, pois o homem não recebe as configurações de sua cultura como um molde que se impõe sobre ele, mas vai se modificando, adequando, pouco a pouco, na medida de suas necessidades, as injunções que pensam sobre ele. Em suma o que define o homem e estabelece o conhecimento formalizado é a experiência, entendida como um processo de interação entre o organismo individual e o meio social e cultural, do qual o homem é parte.

Essa experiência em que se pauta Fochi (2013) situa a interação como elemento fundante para que a mesma aconteça. O autor acentua a importância da dimensão social na formação das crianças, e que pensar sobre essa perspectiva nos faz a refletir esta sob a luz da experiência social de Dubet (1994). No excerto anterior, ainda que não atribua uma postura de passividade aos sujeitos, instiga-nos questionar: há essa moldagem ou adequação dos mesmos ao meio e a ordem cultural e social estabelecida nos tempos atuais?

Essa ideia nos remete a uma noção de um sistema central ao qual esse sujeito se integra e é integrado, tal qual o pensamento clássico³⁴. Dubet (1994) vai dizer que nessa sociedade contemporânea há necessidade de um trabalho do ator social de gerir suas ações a partir das lógicas as quais ele se depara. O sociólogo francês defende que, diante de um contexto complexo e heterogêneo, as ações sociais também são levadas a uma agência de forma diversa, não em padrões de condutas e enquadramentos como conduzia o sistema clássico. Nessa diversidade de ações há um movimento de construção, de criação da realidade, a partir dessas experiências sociais que mais instiga o protagonismo e engajamento dos atores sociais diante de sua realidade do que enquadramento de uma postura a ser moldada.

A pesquisa de Coelho (2014) tratará com destaque da experiência no desenvolvimento. Seu estudo evidenciou que é na interação, sobretudo, com os pares, que as crianças atuam de modo ativo, compartilham emoções, conflitos, apropriam-se das regras do ambiente e ampliam suas experiências, assim como o repertório de práticas culturais. Embora a pesquisadora conduza sua discussão atravessada pelo termo experiência, não o aprofunda e não explicita que entendimento de experiência o seu texto aborda.

Sua discussão sobre a organização do espaço e do tempo na Educação Infantil mencionará a experiência adjetivada ora como estética, corporal, social, relacional. Cita autores como Fochi, Benjamin, porém não delimitando em quais desses autores se pauta para falar de experiência. Ao tratar da organização dos tempos no espaço de Educação Infantil, a autora afirma que:

Diferentes ambientes propiciam diferentes experiências. Pensar e organizar os espaços, os materiais, o tempo e o tipo de intervenção são meios de o professor construir um ambiente favorável para que as crianças o experimentem (FOCHI, 2015, p.109). Por isso, a ação do professor e o olhar atento podem potencializar ainda mais as interações e as ações dos bebês nos espaços que ocupam e por onde circulam. Além do olhar, “os gestos delicados, as palavras

³⁴ No pensamento clássico, a sociedade existe como um sistema identificado integrado à modernidade, a um Estado-Nação e a uma divisão de trabalho elaborada e racional, trata-se de uma visão central de sociedade que integra e é integradora (DUBET, 1994).

escolhidas, a oferta de ideias e materiais, garante às crianças a segurança necessária para ir além do conhecido e experimentar o novo”. (Barbosa, 2009, p.100). (COELHO, 2015, p. 124).

O objetivo da pesquisa de Coelho (2015) é analisar as experiências vivenciadas cotidianamente por bebês na idade entre um e dois anos no interior de uma instituição pública de Educação Infantil. Ao analisarmos a predominância como a experiência é tecida, especificamente quando no cruzamento de suas bases teóricas com os dados obtidos em seu estudo de caso, o termo aparecerá com abordagem mais próxima a perspectiva da experiência educativa de Dewey.

Em dois episódios evidenciados, um nomeado de “a experiência com o espelho: ‘o espaço é tocar e não poder tocar’”, e outro “a experiência com a luz: ‘o espaço é sombra e escuridão’”, fica evidente a abordagem de uma experiência prática, que é atrelado ao experimento:

Foi possível perceber como a estruturação do espaço da sala dos bebês **possibilitou-lhes experiências** com os elementos e materiais ali disponibilizados. O espelho foi outro desses materiais que despertava o interesse do grupo. Não era muito grande, mas o suficiente para atrair a atenção e curiosidade das crianças. A imagem refletida exercia um fascínio entre os bebês. Não havia quem resistisse a uma olhadinha rápida no espelho. (COELHO, 2015, p. 95, grifo nosso).

Outro momento privilegiado de exploração dos recursos, oferecido pelo espaço da sala e evidenciando a ação autônoma da criança, aconteceu quando as crianças organizavam-se para o momento do sono. No dia 15 de setembro de 2014 os bebês puderam presenciar os impactos da pouca incidência de luz na sala e **produzir experiências a partir deste contexto**. (COELHO, 2015, p. 97, grifo nosso).

Em outro momento de brincadeira relatado por Coelho (2015), protagonizado por uma professora e com as crianças, o teórico Benjamin aparece nessa discussão a partir de Santos, no qual o contexto do escrito remete à ideia da experiência do “fazer novamente” pelo prazer das crianças, no entanto, há em nossa análise duas formas de interpretação.

Não nos é claro na análise tecida se há uma busca por apreender as experiências das crianças, questão essa que colocamos em reflexão, pois, nos faz pensar na impossibilidade de demarcar que o vivido pelo outro é experiência ou uma tentativa de reconhecer um modo de narrativa das crianças que coaduna com as defesas dessa pesquisa é que:

Santos (2013) afirma, ainda, que as crianças demonstram realizar um *continuum* das experiências significativas que surgem das relações intergeracionais. Foi o que constatamos nesta exploração no solário, onde as próprias crianças criaram novas experiências a partir do que fora vivenciado no espaço do túnel. O autor apoia-se na ideia da repetição, proposta por Benjamin (1984), como algo que permite à criança compreender o mundo, experimentar suas emoções, elaborar experiências ao retornar ao fato vivido: Desse ponto de vista, a criança retorna ao fato vivido no sentido de construir (ou reconstruir outra via de representação do mundo (distinta da dos adultos). Nessa perspectiva, as crianças constroem campos de experiência, ou seja, um domínio dentro do grupo de pares em que as ações sociais das crianças nascem e são conduzidas pelas experiências (passadas, presentes e futuras) de uma ou mais crianças do grupo (SANTOS, 2013, p.113) (COELHO, 2015, p. 112, grifo da autora).

A tese de Schmitt (2014), que discorrerá sobre as relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas, também não explicita que experiência é essa que a sua discussão propõe ao mencioná-la conforme explanamos. A análise da abordagem do termo nesse escrito indica uma base epistemológica que não é completamente passível de uma demarcação precisa. O que encontramos neste trabalho são pistas de uma experiência educativa, ou seja, mais próxima a experiência em Dewey.

Essas pistas aparecem de forma mais reveladora no referido estudo em trechos da escrita no qual discorre sobre a ação docente. Sugerirá uma experiência que poderemos garantir as crianças e portanto, uma experiência com fim específico, o que corrobora, para nossa compreensão que a experiência nesse estudo está próxima a educativa.

Destacamos dois pontos em que essa consideração da autora sobre a docência na Educação Infantil corrobora para esse entendimento em nossas análises, dirá:

Parto de uma perspectiva de análise que considera a docência uma atividade humana interativa, em que a relação com o/s outro/s. (TARDIF e LESSARD, 2005, 2012; TEIXEIRA, 2007) é o próprio objeto de trabalho docente e, portanto, aspecto fundante da composição da ação das profissionais. Esta menção, no que concerne o espaço da educação infantil, **onde as professoras são responsáveis por planejar e estruturar tempos e espaços para ampliar as experiências individuais e coletivas das crianças pequenas**, abre questões acerca de quem são estes outros e que relações se constituem neste espaço de forma a tramar sua especificidade (SCHMITT, 2014, p. 32-33 grifo nosso).

Outro ponto em que também é possível essa compreensão diz respeito a ação simultânea das crianças nos espaços de Educação Infantil, sugere, ainda, uma indicação de que há a necessidade de pensar em uma ação docente que se efetive não apenas pela “presença direta das professoras, mas enfaticamente, por uma composição de tempos e espaços, que são estruturados inicialmente pelas profissionais, **para as experiências pessoais e coletiva das crianças**” (SCHMITT, 2014, p. 11, grifo nosso). Nesse sentido, de acordo com Schmitt (2014, p. 51, grifo nosso):

[...] a atenção sobre as relações ocorre por uma intervenção educativo-pedagógica, portanto implicada em um conjunto de saberes que fundamenta a ação docente, tomando-as como aspecto a ser investido para **ampliação e complexificação das experiências das crianças**, como também como ponto de observação para elaboração da ação docente.

A pesquisa de Malmann (2015) discute sua temática inicialmente com uma fundamentação teórica de experiência mais próxima à abordagem relacionada a aspectos humanos, existenciais, entretanto, frente a análise desse trabalho aferimos tratar-se de uma abordagem

prática de experiência. Seu estudo encaminha uma proposta de discussão pautada em uma pedagogia dos acontecimentos:

Pensar numa “Pedagogia do Acontecimento” é levar em conta a dinâmica operativa com imagens, gestos, formas que transcendem os limites da arte, mas que dependem dela para distinguir o fato no acontecimento também como algo que se apreende e compreende sob a perspectiva estética e poética. Na raiz do termo arte está o sentido de articulação entre aspectos de ações. A verdade de um acontecimento é algo que se desvela e vela para nosso olhar. A filosofia e a arte cercam os acontecimentos a partir das linhas de fuga que ciência e técnica deixam em segundo plano. (MEIRA, 2002, p. 10 apud MALLMANN, 2015, p. 27).

A autora trabalhará em muitos momentos com o termo experiência atrelado a experiência sensorial, experiências sensíveis ou experiência das sensações. Há um destaque nesse aspecto para o que nos oferta a experiência como conhecimento, que, ao vivê-la, desencadeia em nós e pode ser externado. No entendimento da autora, fundamentado em Maturana (2009 apud MALLMANN, 2015, p. 29):

[...] que o que explicamos é sempre uma experiência. Por isso, quem descreve o que vai explicar, descreve o que se tem de fazer para ter experiência que se quer explicar. Se digo que quero explicar o raio que se produz num dia de tempestade, o que quero explicar é minha experiência de ver um raio em dia de tempestade.

Entretanto, a autora recorre a Larrosa ao dizer que há na educação excesso de informação que impede que a experiência aconteça. Nesse mesmo momento do texto traz também Benjamin à reflexão que por conta desse modo de vida moderno, de relações efêmeras com nosso patrimônio cultural, a experiência não se vincula mais a nós (MALLMANN, 2015). Esses dois últimos sentidos apontados como proposta de discussão coadunam com nossas defesas, porém a experiência, conforme a escrita avança em nossa análise, vai aparecendo como terreno fértil para construção de novas sensações, não por ela

mesma, mas como uma experiência fim. A autora, próxima à experiência em Dewey, coloca-nos que:

Os estudos de Dewey que me auxiliaram a sinalizar a relevância da experiência no cotidiano dos berçários: se uma experiência desperta curiosidade, fortalece a iniciativa e suscita desejos e propósitos suficientemente intensos para conduzir uma pessoa aonde for preciso no futuro, a continuidade funciona como um bem diverso. Cada experiência é uma força em marcha. Seu valor não pode ser julgado senão na base de para que e para onde se move ela. (MALLMANN, 2015, p. 61)

Mallmann (2015) continua e aponta a urgência da criação de ambientes educativos para que a experiência aconteça nas crianças. Pautada em Malaguzzi diz que:

Essa abordagem incentiva o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a apresentação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas linguagens naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimentos, desenhos, pinturas, montagens e música (EDWARD; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 21 apud MALLMANN, 2015, p. 62).

Esses dados obtidos no cruzamento da abordagem teórica com a pesquisa interventiva de Mallmann (2015, p. 95, grifo nosso) evidenciam a experiência educativa com maior precisão: “as possibilidades proporcionadas aos bebês, ao explorarem os materiais potencializadores no chão, **demonstraram que as experiências oferecidas nesse espaço** permitiram a sua locomoção, impulsionando-os a aventurarem-se a novos saberes e descobertas”.

No núcleo de pesquisas em que a experiência aparece com uma abordagem mais relacionada a aspectos humanos, existenciais e fenomenológicos, temos os trabalhos: *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância*, de Vargas (2014), e *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância*, de Beber (2014).

Essas pesquisas trabalham com a fundamentação diferente da experiência de Dewey (1978). Vargas (2014) e Beber (2014) trazem a compreensão de que a experiência não pode ser apreendida, limitada ou silenciada dentro de um conceito, entretanto, essa abordagem de experiência difere também da abordagem demarcada em nosso estudo. Vargas (2014, p. 25) discorre que:

[...] a experiência, como exercício de um espírito encarnado, que é como estamos no mundo, só poderia tornar-se conhecível e inteligível se fosse transformada em uma representação ou no pensamento de experimentar, de ver, de falar, de pensar. Com essa forma de conceber, a tradição, tanto empirista como intelectualista, dividiu o sentido da experiência e o ato, colocando o primeiro na esfera do conceito e o segundo do confuso. De acordo com essas correntes de pensamento, compreender a experiência exigia sair de seu recinto, destacar-se dela, a fim de pensá-la explicá-la. Desse modo, em lugar da compreensão da experiência, obteve-se a experiência compreendida e um discurso a respeito dela, para silenciá-la enquanto fala própria.

A experiência, que é potência em si, nos dois trabalhos tem inspiração na fenomenologia. Segundo a base epistemológica mencionada por Beber (2014), essa abordagem:

Implica permitir que as coisas se manifestem como são, sem que projetamos nelas nossas construções intelectuais. Inverte-se filosoficamente a orientação a que estamos acostumados. Pela fenomenologia, não somos nós que interferimos nas coisas: são elas que se mostram a nós, ou melhor, que se deixam revelar. Neste caso, a tarefa filosófica dos fenomenólogos consiste em descrever os fenômenos e não explicá-los. (CARMO, 2000, p. 22 apud BEBER, 2014, p. 24).

A autora considera que o estudo do fenômeno tem implicações fundantes para a investigação na Educação Infantil, pois auxilia na *inter-*

relação dos sentidos, ou seja, proporciona enxergar e perceber o corpo como inteiro na intenção de fazer conhecer:

[...] A fenomenologia me inspira a pensar a corporeidade infantil, numa perspectiva em que o observar, o ver, o perceber a criança em ação, em suas rotas de movimentação, não se efetiva apenas com os olhos, mas sim se enxerga e percebe com o corpo todo inteiro, na complexa inter-relação dos sentidos. “Ver é entrar em um universo de seres que se mostram”, afirma Merleau-Ponty (1996, p. 105). (BEBER, 2014, p. 24).

Na perspectiva de compreender as crianças a partir de sua inteireza, a ideia de percepção ganha destaque no processo investigativo de Beber (2014) e Vargas (2014), especialmente, em relação à observação das manifestações das crianças pelas autoras. Sobre a percepção, Beber (2014) demarca em Marilena Chauí e Merleau-Ponty:

Um modo de nossa consciência relacionar-se com o mundo exterior pela mediação de nosso corpo. Em segundo lugar, é um certo modo de a consciência relacionar-se com as coisas, quando toma as realidades qualitativas (cor, sabor, odor, tamanho, forma, distâncias, agradáveis, desagradáveis, dotadas de fisionomia e de sentido, belas, feias, diferentes umas das outras). A percepção é uma vivência dotada de estrutura: há o ato de perceber (pela consciência e há o correlato percebido (a coisa faces, por perfis ou perspectivas, como algo interminável que nossos sentidos nunca podem apanhar de uma só vez e de modo total [...] é uma vivência da consciência, um ato cujo correlato são qualidades percebidas pela mediação do nosso corpo; é um modo de estarmos no mundo e de nos relacionarmos com a presença das coisas diante de nós, é um modo diferente, por exemplo, da vivência imaginativa, da vivência reflexiva. (CHAUÍ, 1995, p. 236 apud BEBER, 2014, p. 24).

Buscar a essência da percepção é declarar que a percepção é não presumida verdadeira, mas definida por nós como um acesso a verdade. [...]

descrever a percepção do mundo como aquilo que funda para sempre a nossa ideia da verdade. Portanto, não é preciso perguntar-se se nós percebemos verdadeiramente o mundo, é preciso dizer, ao contrário: o mundo é aquilo que percebemos, [...] o mundo não é aquilo que eu penso, mas, aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável. (MERLEAU-PONTY, 1996, p. 14 apud BEBER, 2014, p. 24-25).

Destacando como a experiência é mencionada nessas pesquisas, Vargas (2014) fundamenta-se em Chauí, que se apoia na experiência encarnada de Merleau-Ponty, considerando que:

A experiência é o que em nós se vê quando vemos, o que em nós se fala quando falamos, o que em nós se pensa quando pensamos. Visível, dizível e pensável não existem em si como coisas ou ideias; vidente, falante e pensante não são operações de um sujeito como pura consciência desencarnada; visível, dizível e pensável não são causadores intelectuais do ver, falar e pensar. A experiência é o fundo que sustenta a manifestação da própria experiência, sem o qual ela não se sustenta. A autora argumenta, [...] que não há uma visão total que veria tudo e completamente, pois, para ver, é preciso alcançar a profundidade e está nunca pode ser vista. Não há uma linguagem total que diria tudo e completamente, uma vez que, para falar, é preciso o silêncio sem o qual nenhuma palavra poderia ser proferida. Da mesma forma, não há um pensamento total que pensaria tudo e completamente, porque, para pensar, é preciso o impensado que faz pensar e dar a pensar. (VARGAS, 2014, p. 26).

Na discussão proposta por Beber (2014) *a experimentação*, termo que menciona em seu texto é que impulsiona ser quem somos, é o mote que nos leva às descobertas. Beber (2014) diz, ainda, que essa experiência que dará o que pensar, que não é aquela que se pretende reproduzir e, sim, teorizá-la e compartilhá-la, é a experiência que Chauí (2002, p. 161 apud BEBER, 2014, p. 28) apoiando-se em Merleau-Ponty, afirma:

[...] já não pode ser o que era para o empirismo, isto é, passividade receptiva e resposta a estímulos sensoriais externos, mosaico de sensações que se associam mecanicamente para formar percepções, imagens e ideias, nem pode ser o que era para o intelectualismo, isto é, atividade de inspeção intelectual do mundo. Percebida, doravante como nosso modo de ser e de existir no mundo, experiência será aquilo que ela sempre foi: iniciação aos mistérios do mundo.

Sobre o “ato inaugural aos mistérios do mundo”, Beber (2014, p. 68), baseando-se em com Chauí, dirá que é:

O que torna possível a experiência criadora é a existência de uma falta ou de uma lacuna a serem preenchidas, sentidas pelo sujeito como intenção de significar alguma coisa muito precisa e determinada, que faz do trabalho para realizar a intenção significativa o próprio caminho para preencher seu vazio e determinar sua indeterminação, levando à expressão o que ainda e nunca havia sido expresso. Há uma intenção de significar que é simultaneamente, um vazio a ser preenchido e um vazio determinado que solicita o querer-poder do agente, suscitando sua ação significadora a partir do que se encontra de um sentido novo.

Vargas (2014) discorrerá sobre uma experiência educativa, entretanto, não associa essa experiência à filosofia de Dewey. A compreensão de experiência educativa nessa pesquisa refere à:

[...] intenção então está em vincular a experiência à prática educativa, no intuito de que se possa viver nas práticas o ocorrido enquanto uma experiência, ou seja, para que as práticas estejam carregadas de ação e significação. Definir experiência educativa remete a pensar na ação, no que os seres humanos em suas vivências nesse mundo fazem frente aos acontecimentos. Tal dimensão da atitude humana se vincula diretamente com a Educação: “É com palavras e atos que nos inserimos no mundo humano; e esta

inserção é como um segundo nascimento, no qual nos afirmamos singularmente” (ARENDT, 2005, p. 189). (VARGAS, 2014, p. 28).

Beber (2014) baseia-se na fenomenologia para falar da experiência, ela cita Larrosa (2002, p. 27 apud BEBER, 2014, p. 164) para dizer que: “A experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, [...] O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna”. Portanto, “com as crianças apreendemos que se “a experiência é o que nos passa”, as aprendizagens é o que fica enquanto legado, Ou seja, toda experiência agrega em nós aprendizagens sobre a vida” (BEBER, 2014, p. 165).

Ao analisar os estudos de acordo com o modo como abordam a experiência, foi possível aferir que a experiência educativa, de abordagem inspirada na filosofia deweyana, é a que aparecerá com maior frequência nos trabalhos em que a experiência é foco ou atravessa as temáticas pesquisadas. Esse quadro denota a grande influência do pensamento desencadeado pelo movimento escolanovista, difundido, também, por uma cultura do saber, fazer, produzir nos espaços da Educação Infantil, fatos que conhecemos na breve reflexão histórica que tecemos anteriormente neste estudo.

Embora nos demais trabalhos com inspiração na fenomenologia a experiência seja abordada em outra perspectiva, a aprendizagem e as apropriações de mundo nesse início da vida são evidenciados. Esse dado demonstra ainda uma condução da experiência a um “lugar” de utilidade, apesar de a educação que priorize a formação humana e existencial ser uma preocupação dessas investigações.

Esses dados obtidos durante todo o processo de análise nos fizeram refletir sobre um movimento de resistência que se instala na contemporaneidade de impedir o *regresso ao básico*, especialmente com os investimentos em currículos cada vez mais fechados e direcionados, rumos que se não forem cuidados poderá levar a pedagogia retroceder (GOMES, 2015).

Desse modo, sem percebermos, estamos buscando controlar o que há de “selvagem e livre”. Entende-se aqui a selvageria e liberdade como essenciais na força do sensível, da busca de sentidos, do afeto no processo de formação humana, cuja experiência autêntica é fundamental para que possamos nos comover nos espaços educativos, para que abduquemos do conforto dos métodos, dos resultados previstos, que possamos resistir às submissões e promover mais criação, investigação, perguntas, incertezas, descontinuidades.

Por fim, as pesquisas selecionadas para esta investigação trazem uma discussão que nos permitem pensar outras direções para a educação, para pensar uma formação humana que verdadeiramente é cuidadosa com os acontecimentos, as transformações, os afetos e a constituição de humanidade nos espaços de Educação Infantil.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS ABERTOS

*Se nossa época alcançou uma interminável
força de destruição,
é preciso fazer uma revolução
que crie uma indeterminável força de
criação,
que fortaleça as recordações,
que delineie os sonhos, que materialize as
imagens. (Jean-Luc Godard).*

*Se as coisas são inatingíveis... Ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
a presença distante das estrelas! (Mário
Quintana).*

Durante todo esse caminho de estudo trilhado uma questão nos acompanhou nas reflexões tecidas. Ponderamos em vários momentos desta escrita: agora seria a vez da experiência? Conforme aprofundávamos o estudo sobre esse termo tão obscuro e seus sentidos nas análises dos documentos e pesquisas selecionadas, maior consciência construíamos da potência da experiência na transformação da realidade contemporânea vivida pela humanidade.

Assim, o objetivo deste estudo foi compreender as mobilizações na área da Educação Infantil ao buscar pela experiência e as orientações para a ação pedagógica que daí poderíamos encontrar. A problemática que suscitou esse objetivo consistiu em compreender: como a experiência é pensada na Educação Infantil ao ser abordada nas DCNEI, nos documentos da Rede Municipal de Educação de Florianópolis e nas pesquisas recentes da área?

Ao tecermos elaborações sobre as leituras referentes à experiência, compreendemos com Walter Benjamin (1985, 1994, 2009, 2012, 2013), Jorge Larrosa (2011, 2016) e François Dubet (1994, 2004) olhares convergentes para a experiência que corroboram para pensar a palavra e as implicações de seu uso no âmbito da Educação Infantil. A partir de nossos estudos, entendemos que a experiência inefável, essa que nos passa e nos transforma, deixando marcas em nossa memória, foi secundarizada pela ciência por não possibilitar ser domada pela objetividade e racionalidade.

Portanto, a experiência foi substituída em sua consideração por uma significação equivalente a experimento, pois constituía um modo

mais seguro, controlável, mensurável e menos “perigoso” de apreender a verdade requerida pelo conhecimento científico. A educação, então, apropriou-se desse modo de compreensão da experiência, sobretudo, por seu carácter educativo, que atendia as finalidades da educação, principalmente no que tange a “produção de sujeitos” para atender as exigências de um mercado dominado pelo capital que começou a consolidar-se a partir da modernidade, mas que hoje impacta de forma devastadoras as relações entre as pessoas, na constituição do humano cada vez mais em desumanidade.

Benjamin (2009) foi um dos pensadores que nos chamou atenção para a necessidade de buscarmos transformar a maneira como estamos vivendo sob o infortúnio de não mais vivermos experiência. Ajudou a pensar sobre as transformações nos modos de vida dos sujeitos a partir da modernidade e os seus impactos nas relações, na vida coletiva da sociedade daquele tempo. Entretanto, o pensamento do filósofo é atualíssimo quando denuncia que estamos cada vez mais pobres de experiência, cada vez mais desprovidos de memórias possíveis de serem compartilhadas. Seu olhar para as crianças como sujeitos inteligíveis e ativos na produção de cultura, compactua com as defesas deste trabalho e dialoga com o mesmo, especialmente, na preocupação em buscarmos melhores modos de vivermos a vida para os sujeitos que iniciam a vida dentro dessa realidade (BENJAMIN, 2009).

O pensador Larrosa (2011) também nos ajudou a compreender de forma poética, sem a intenção de dizer o que é a experiência, mas nos auxiliou a compreendê-la a partir do que ela não é, dizendo que a experiência não é intencional, não depende dos meus desejos, não depende da ação e da prática. Entendemos pelo “princípio da paixão” que a experiência é algo que nos passa e nos arrebatava e não temos controle sobre isso, somos passionais diante dela. O autor separou a compreensão de que experiência é experimento. Salientou, assim, que a experiência nada tem a ver com o experimento, que é homogêneo, preditível, sendo ela justamente antítese disso (LARROSA, 2011).

Larrosa (2011) compartilhou dimensões e possibilidades da experiência que nos permite não uma apropriação da experiência, porque a experiência é inapreensível, incontrolável, mas pensarmos em tudo que envolve ou faz soar a experiência, ajudando-nos sobremaneira a conscientizarmos da importância de pensar atentamente a mesma no espaço educativo.

Outro estudioso companheiro desta viagem, Dubet (1994) informa-nos que tudo que guardamos em nossa memória, que nos passa e nos transforma, terá implicação direta na maneira como agimos na

sociedade. Portanto, a experiência é uma forma de construir o mundo, e daí a necessidade e urgência de sermos cuidadosos com as condições de vida que dispomos aos sujeitos, de pensarmos a formação humana de outro modo, para conseguirmos dentro dessa sociedade, que se constitui de forma tão complexa, garantir uma vida com menos desigualdades, conflitos violentos e condições precárias de habitar esse mundo (DUBET, 1994).

A partir desses referenciais teóricos compreendemos de forma mais aprofundada considerações importantes para pensar sobre o uso da experiência na educação, em especial na modalidade infantil. Com esse aporte, analisamos a abordagem da experiência nas pesquisas recentes e documentos orientadores da Educação Infantil, nesse exercício encontramos regularidades nas análises bibliográficas e documentais que nos foram elucidativas.

Um resultado comum na abordagem da experiência, tanto nas pesquisas quanto nos documentos, foi a consideração da criança como sujeito da experiência. Os estudos – três em nível de mestrado e três em nível de doutorado realizados com maior recorrência em instituições da região sul, em especial UFRGS e UFSC e um realizado na região sudoeste, UFMG – trouxeram no bojo de suas discussões, ora de forma mais evidenciada, ora contornando suas temáticas, a experiência das crianças em e por diferentes adjetivações: educativas, sensoriais, social, corporal, indicando o reconhecimento das crianças como sujeitos da experiência.

As DCNEI expressaram essa consideração no início do documento quando define e informa a área o que compreende por currículo na Educação Infantil e indica a necessidade da consideração de experiências anteriores das crianças nas proposições pedagógicas (BRASIL, 2013). Reconhecemos em outras passagens do documento a criança como sujeito da experiência quando orientará ações para prática pedagógica nos espaços de educação coletiva das crianças. O Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2015) também trará esse indicativo, porém com um aprofundamento maior, pois caracterizará na sua introdução o que compreende por experiência. Desse modo, delimita a diferença do termo experiência do termo vivência, no qual tece a necessidade da consideração de experiências anteriores das crianças na organização de situações significativas pela prática pedagógica e retoma as crianças como sujeito da experiência quando sugerirá proposições a serem dispostas aos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas.

Outro dado recorrente refere à consideração dicotomizada da experiência, que é timidamente mencionada dentro de uma perspectiva relacional por dois estudos. Aparecerá em momentos de brincadeira entre adultos e crianças, tanto no que diz respeito à imitação e criação da criança a partir do que o adulto propõe quanto em momentos de dividirem espaços, brinquedos, tempo e proposições e na figura afetada do pesquisador pelas ações das crianças. As demais considerações da “experiência” do adulto apotam, sobretudo, à formação docente e não formação humana, que é a intenção da reinvidicação da experiência neste estudo. Nos documentos, tanto nas DCNEI quanto no Currículo de Florianópolis, o foco é na experiência da criança e esse dado é tencionado por nós, especialmente porque compreendemos que a experiência é social, acontece no bojo das relações e, portanto, precisa ser pensada e discutida nos espaços de formação continuada.

Outra evidência conhecida a partir das análises é uma forte influência da experiência educativa pautada em John Dewey. Tanto nos documentos e em parte das pesquisas quanto o condicionamento da experiência ao status de experimento se reflete nas sugestões para que se garanta, possibilite e programe experiência às crianças. Há uma forte marca nos escritos de uma “empirização” da experiência, abordando-a no sentido prático.

Em alguns estudos em que a filosofia ajuda a pensar a experiência nas discussões, excertos de Larrosa e Benjamim são citados. A experiência aparece como elemento fulcral na formação da humanidade do sujeito, entretanto, entendemos que há um risco de equívoco conceitual quando esses estudos a nomeiam de experiência educativa, pois a experiência educativa é a forma como Dewey entende a experiência utilitária, prática no campo da educação. Sendo assim, ao abordá-la desse maneira remete à compreensão de uma experiência com fim específico, aprisionando-a a serviço do conhecimento.

Quando tencionamos a consideração da experiência educativa por compreender seus limites em relação à formação humana, estamos nos referindo a esta como uma experiência que acontece fora de nós, como algo que é possível viver todos os dias e não sermos transformados por ela e mais possivelmente sermos informados por ela. Desse modo, misturar cores primárias e obter as secundárias e fazer uso do resultado descolado dos sentidos estéticos construídos a partir desse vivido, ou mesmo aviar uma receita de bolo explorando quantidade, cheiro textura e pouco tempo para desfrutarmos de todas as possibilidades de interação que esse momento promove, inclusive de descobrirmos como as gerações anteriores cozinhavam seus doces, ou ainda construir uma casa

e explorar triângulo, retângulo, quadrado e não fugirmos do eminente perigo do lobo chegar como o conto de fadas tão conhecidos por diferentes gerações, alerta-nos: o que ficará desses momentos? Quem elege o que é necessário aprender? Quem determina o que é fundante conhecer?

Estamos dizendo com isso que devemos delegar às crianças a responsabilidade por sua educação? Que esses sujeitos de tão pouca idade já possuem uma consciência sobre sua formação? Ou que não é necessário ensinar na Educação Infantil? Não! Não estamos defendendo o abandono das crianças a própria sorte. Ao realizarmos o exercício de sistematizar as orientações encontradas acerca da experiência para pensar as práticas cotidianas nos espaços de educação coletiva das crianças, chegamos a discussão sobre a necessidade de pensarmos a experiência no cotidiano da Educação Infantil. Isso implica no compromisso que compete a nós, adultos da relação pedagógica, pensar nas condições potenciais de experiência para os sujeitos da relação pedagógica. No entanto, o que isso quer dizer? Quando intencionamos promover experiência nesse “lugar”, precisamos discutir as condições para que ela aconteça, pois, como já discorremos anteriormente, sabemos que dentro da perspectiva defendida por este estudo, não há a possibilidade de planejá-la, controlá-la, tão pouco definir que as situações vividas pelos sujeitos nesse espaço são ou serão experiências.

Essa possibilidade de programar a experiência do outro não é possível dentro dessa compreensão de que a experiência é inefável, inapreensível, *é potência em si*. Entretanto, está conosco, responsáveis pela educação e, sobretudo, pela formação humana no contexto da educação, o compromisso de pensar e dispor as condições potenciais para que todos os sujeitos da relação pedagógica encontrem para viver e construir suas experiências. Para tanto, importa-nos pensar nas condições de tempo, espaço e materialidades e nas relações que estabelecemos nesse espaço de vida coletiva.

Em relação ao tempo, discutimos como ele é elemento fundante na maneira como estruturamos nossa vida, “*é senhor de todos os ritmos*”. Compreendemos que é sentido por cada sujeito de uma maneira. No entanto, dentro de uma realidade que o quantifica ao invés de qualificá-lo, defendemos a necessidade de mudar o tempo, isso implica em considerá-lo não mais dentro de uma perspectiva cronológica e compreendê-lo a partir de uma perspectiva sentida, vivida de forma intensa e inteira, não fragmentada.

É necessário buscar respeitar o tempo de cada sujeito, ainda que na lógica que vivemos impere o tempo que nos soa das fábricas, da

produção em série, da homogeneização. Ainda que enfrentemos e resistimos diariamente a uma rotina que nos engole e a condições de trabalho que nos limitam, que tenhamos o compromisso de olhar para cada sujeito pensando na sua humanidade e na constituição da mesma com seriedade e responsabilidade por seus afetos. Portanto, precisamos garantir o sentimento do tempo que amplia as possibilidades de narrarmos nossas histórias, a abertura de tempo intenso para ouvirmos histórias. Essa mudança de perspectiva em relação ao narrar e ouvir, permite que saíamos desse modo informação sem formação; que resgatamos a faculdade de absorver o que nos deixa marca, o que nos atravessa: “Estamos informados, mas nada nos co-move o íntimo” (LARROSA, 2011, p. 13).

Sobre o espaço e materialidades, esses contam história e são suportes para a construção dela. É preciso garantir acolhida, a diversidade, as possibilidades diversas de interação e construção. É nesse lugar que o acontecimento se faz potencialmente imanente, é nesse lugar que iniciamos nossas descobertas do mundo, que precisamos gostar de estar e viver. A organização e sistematização do espaço e das materialidades contam a intenção do trabalho, nossas concepções de criança e de infância, e limitam ou potencializam as condições para construirmos e vivermos experiências.

No que tange às relações, as ações de todos importam nesse espaço, os bebês, as crianças com mais idade, assim como todos os adultos que convivem e interagem nas unidades educativas impactarão na maneira como nossa experiência social se constituirá. Relações horizontais que possibilitem a abertura ao afeto, ao encontro com outro e ao reconhecimento de sua alteridade são necessárias para garantirmos uma formação humana que encontre espaço para a diversidade, para a construção de subjetividade e diferentes identidades de forma respeitosa e altruísta. Relações que possibilitem olhar para o outro com atenção, auscultar suas demandas e possibilitar sua participação por meio do que nos comunica ou que propõe.

É importante frisar que as análises realizadas no estudo não foram constituídas a partir de um movimento linear. Foi necessário muitas “idas e vindas”, muita pausas estratégicas para reflexão, um esforço para compreender cada documento e, principalmente, os estudos. Cada pesquisa evidenciou uma complexidade oriunda da própria trajetória do pesquisador e das pesquisadoras. Essa heterogeneidade que incidiu sob suas escritas, cuja singularidade das diferentes formas de dizer sobre esse tema, ora com maior visibilidade, ora com menor, ora de forma objetiva, ora refletindo um pensamento com as voltas que esse exercício

exige. Assim, esta análise foi uma experiência de estudo intensa e consciente de que há trechos “desses caminhos” que não foram possíveis caminhar no mesmo compasso. Desse modo, este estudo é sobre uma experiência que não é possível alcançar completamente, e é assim que entendemos também o processo de experiência de estudo: de que é preciso suportar que há questões que ficam sem respostas, há respostas que não respondem completamente as questões.

Sendo assim, esta dissertação não pretendeu esgotar toda discussão sobre experiência, mas que ela foi construída pensando na possibilidade do afeto, de proposições de reflexões com vistas a tocar nós, sujeitos da relação pedagógica e sujeitos pensantes da área, para nos comprometermos em sermos cuidadosos com nossas experiências e, sobretudo, com as condições potenciais de experiência do outro. Pensar na experiência sob essa perspectiva é pensar na experiência social. Contudo, apontamos como possibilidade de aprofundamento da mesma a necessidade de um adensamento maior nas reflexões dessa abordagem da experiência (experiência social).

A possibilidade de pensar as relações olhando para as condições potenciais de construção da experiência social no âmbito da Educação Infantil, arremessa-nos para a necessidade de olhar de bem perto. Aprofundarmos nosso olhar para experiência dentro de uma também experiência de imersão nos modos de ser e viver nesse espaço de vida coletiva, com as condições dispostas para nos constituirmos humanos. Assim, é um caminho que deixamos aberto.

Contudo, refletimos sobre as implicações de estarmos nos constituindo dentro dessa realidade complexa, de ações pouco cuidadosas com a formação humana, descomprometidas com o cuidado de si e, como consequência, descompromissadas com o cuidado do outro e com o cuidado do mundo, tornando-nos racionais e pouco sensíveis ao afeto. Ponderamos sobre esse processo de subjetivação que fomos sendo submetidos ao longo de nossa existência e do quanto a experiência é potência para nos colocar em outra forma de viver. Aferimos, então, seja pelo amor, pela resistência, pela liberdade, pela revolução, pelo afeto e/ou tudo isso junto, que precisamos nos comprometer com quem chega e com que já está nesse mundo. Que reconheçamos e trabalhemos na defesa desse potencial não só da criança, ma, do humano, de ser participante, transformador, criador, recriador das relações e do contexto em que vive. Assim, reivindicamos a experiência na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.
- AGOSTINHO, Kátia A. *O espaço da creche: que lugar é esse?* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2003.
- AGOSTINHO, Kátia A. *Formas de participação das crianças na educação infantil*. 2010. Tese (Doutorado em estudos da Criança) – Universidade do Minho, Braga, PT, 2010.
- AGOSTINHO, Kátia A. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. *Da investigação às práticas*, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 69-86, mar 2016.
- AGOSTINHO, Kátia et al. Ética na pesquisa com crianças: Abordagem dos estudos do NUPEIN. In: SEMINÁRIO GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS, 5., 2016, Florianópolis. *Resumos das Comunicações Orais V GRUPECI*. Florianópolis: UFSC, 2016.
- AGOSTINHO, Kátia; LIMA, Patricia de Moraes. A docência na educação infantil: sobre os contornos da experiência pedagógica no encontro com as crianças. *Investigar em Educação*, Porto, PT, v. 2, n. 4, p. 57-68, 2015.
- ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- ALBUQUERQUE, Moema Helena Köche de. *A educação infantil nos currículos de formação de professores no Brasil*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- ALMEIDA, Jonas Rangel de. Experiência, acontecimento e educação a partir de Foucault. *Filogênese*, Marília, PR, v. 6, n. 2, 2013.

AUGUSTO, Silvana de Almeida. A experiência de apreender na educação infantil: novas diretrizes para a educação infantil. *Salto para o Futuro*, Brasília, ano 23, n. 9, jun. 2013.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. *Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. In: OLIVEIRA, D. A. et al. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BARDIN, Laurence Bardin. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BATISTA, Rosa. *A emergência da docência na educação infantil no estado de Santa Catarina: 1908 – 1949*. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

BEBER, Irene Carrillo Romero. *As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas II: rua de mão única*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 197-221.

- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2009. (Coleção Espírito Crítico).
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras Escolhidas, v. 1).
- BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única: Infância berlinense: 1900*. Tradução de João Barreto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BEZERRA, Maurícia Santos de Holanda. *O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- BODNAR, Rejane Teresa Marcus. *A observação e o registro pedagógico na formação em serviço: um estudo sobre as relações teórico-práticas com professoras da educação infantil*. Florianópolis, SC. Dissertação (Mestrado)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.
- BRANT, Patrícia Regina Silveira de Sá. *Do perfil desejado: a invenção da professora de educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (1976-1980)*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: mar. 2018.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1994. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1994. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf>>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: mar. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: mar. 2018.

BROERING, Adriana de Souza. *Arquitetura, espaços, tempos e materialidades: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976-2012)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

- BUSS-SIMÃO, Márcia. *Infância, corpo e educação na produção científica brasileira (1997-2003)*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. *Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.
- CALVINO, Italo. *Palomar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CAMBI, Franco. *A história da Pedagogia*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan./abr. 2009.
- CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). *Crêches para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. 6.ed. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009.
- CARVALHO, Marta M. C. Pedagogia da Escola Nova, produção da natureza infantil e controle doutrinário da escola. In: FREITAS, Marcos C.; KUHLMANN JUNIOR, Móysés (Org.). *Os intelectuais na história da infância*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 373-408.
- CERISARA, Ana Beatriz. *Construção da identidade das profissionais de educação infantil: entre o feminino e o profissional*. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1996.
- COELHO, Flávia de Oliveira. *Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e política Cultural de avaliação. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

CORSARO, Willian Arnold. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maira Almeida (Org.). *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com Willian Corsaro*. São Paulo: Cortez, 2009.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio e os fins do sono*. Tradução de Joaquim Toledo Jr. São Paulo: Ubu, 2016.

CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 86-99, 2001.

DEMETRIO, Rubia Vanessa Vicente. *A dimensão corporal na relação educativa com bebês: na perspectiva das professoras*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DEWEY, John. *Educação e experiência*. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1971.

DEWEY, John. *Vida e educação*. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DUARTE, Fabiana. *Professoras de bebês: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

DUBET, François. *Sociologia da experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

DURKHEIM, Émile. A educação: sua natureza e função. In: DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 7. ed. Tradução de Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1917.

ECO, Humberto. *Como se faz uma tese em ciências humanas*. 3. ed. Lisboa: Presença, 1984.

FÁVERO, Alberto; BECHI, Diego. O conceito de experiência e a formação para a democracia numa perspectiva Deweyana. *Revista Educação*, Santa Maria, RS, 2017.

FERNANDES, Adriana Hoffman. *Infância e cultura: o que narram as crianças na contemporaneidade?* 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERNANDES, Tatiane Márcia. *Professora de educação infantil: dilemas da constituição de uma especificidade profissional. Um estudo sobre a produção científica brasileira (1996-2009)*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

FERREIRA, Maria Manuela. “*A gente aqui o que mais é de brincar com os outros meninos!*”. 2002. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, 2002.

FOCHI, Paulo Sergio. “*Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?*”: documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer das crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

FORSTER, Ricardo. Los tijidos de la experiencia. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (Org.). *Experiencia y alteridad en educación* Rosario: Homo Sapiens, 2009.

FRANCISCO, Zenilda Ferreira de. *Zé, tá pertinho de ir pro parque?: o tempo e o espaço do parque em uma instituição de educação infantil*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FREITAS, Marcos Cezar. O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Traduzindo em ações: das diretrizes a uma proposta curricular*. Educação Infantil Florianópolis: SME, 1996.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis: SME. Prelo Editora: 2010.

FLORIANÓPOLIS. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal*. Florianópolis: PMF/SME, 2012.

FLORIANÓPOLIS. *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: PMF/SME, 2015.

GALLO, Silvio. *Deleuze & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GAUDIO, Eduarda Souza. *Relações sociais na educação infantil: dimensões étnico-raciais, corporais e de gênero*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GOMES, Elisabeh Xavier. *Quem tem medo da pedagogia?: contributos da teoria contemporânea da educação para resistir ao “regresso ao básico”*. Revista Brasileira de Educação v. 20 n. 63 out.-dez., 2015

GONÇALVES, Fernanda. *A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GONDRA, José G. A emergência da infância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195-214, 2010.

GONZAGUINHA. Pequena memória para um tempo sem memória – A legião dos esquecidos. In: GONZAGUINHA. *De volta ao começo*, São Paulo: Emi-Odeon, 1981. Faixa 9.

JAY, Martin. *Cantos da experiência: variaciones modernas sobre um tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

KOHAN, Walter Omar. Apontamentos filosóficos para uma (nova) política e uma (também nova) educação da infância. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 27., Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu, MG: Anped, 2004. Disponível em:

<http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_walter_kohan.pdf>. Acesso em: mar. 2018.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel (Org.). *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. São Paulo: Papirus, 2001.

KUHLMANN JUNIOR, Moysés. *Histórias da educação infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2000.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução de Cristina Antunes e João Warderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LE BRETON, D. *Sinais de indetidade: tatuagens, piercings e outras marcas corporais*. Lisboa: Misótiis, 2004.

LEITE, César Donizetti Pereira. *Infância, experiência e tempo*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LESSA, Juliana Schumacker. *O espaço alimentar e seu papel na socialização da infância: o caso de uma creche pública*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LIMA, Patrícia de Moraes. *Infância e experiência: as narrativas infantis e a arte-de-viver o cuidado*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

LIMA, Patrícia de Moraes. Infância(s), alteridade e norma: dimensões para pensar a pesquisa com crianças em contextos não institucionais. *Currículo sem Fronteiras*, [S.l.], v. 15, n. 1, p. 94-106, jan./abr. 2015.

MAFRA, Aline Helena. *“Aqui a gente tem regra pra tudo”*: formas regulatórias na educação das crianças pequenas. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MALLMANN, Elisete. *Materiais potencializadores e os bebês-potência*: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 38, n. 141, p. 951-964, out./dez. 2017.

MEDEIROS, Andréa Borges de. *Memória de crianças em crônicas de escola*: modos de lembrar, de narrar e de ser. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

MELLO, Suely. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MEZACASA, Adriana Katia Hermes. *Formação continuada*: o programa oficial sob o olhar das profissionais de educação infantil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

MINAYO, Maria Cecília S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MITROVITCH, Caroline. *Experiência e formação em Walter Benjamin*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2007.

MINAYO, Maria Cecília S. *O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MONGELO, Joana Vangelista. *Okoteve ja vy'a educação escolar indígena e educação indígena contrastes, conflitos e necessidades*.

2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2013.

NAZÁRIO, Roseli. *A infância das crianças pequenas no contexto de acolhimento institucional: narrativas de meninas e meninos na casa(lar)*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. *Educação Infantil e Florianópolis: retratos históricos da Rede Municipal (1976-1996)*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

PAGNI, Pedro Angelo. Anotações sobre a filosofia da educação de Anísio Teixeira. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 23., Caxambu, 2000. *Anais...* Caxambu, MG: Anped, 2000.

PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Angelo Pagni. *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

PAGNI, Pedro Angelo. Experiência, infância e cuidado de si: desafios aos atuais saberes e práticas escolares. *Praxis & Saber*, Boyaca, v. 4. n. 7. jan./jun. 2013.

PAULA, Elaine de Paula. “*Vem brincar na rua!*” *Entre o Quilombo e a Educação Infantil: capturando expressões, experiências e conflitos de crianças quilombolas no entremeio desses contextos*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PLAISANCE, Eric. Para uma sociologia da pequena infância. *Educação e Sociologia*, Campinas, SP, v. 25, n. 86, p. 221-241, abr. 2004.

PELBART, Peter Pál. Exclusão e Biopotência no coração do império. *Portal do Ministério da Cultura*, Brasília, DF, 2011. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

- RIVERO, Andréa Simões. *Da educação pré-escolar à educação infantil: um estudo das concepções presentes na formação dos professores no curso de pedagogia*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.
- RIVERO, Andréa Simões. *O brincar e a constituição social das crianças e de suas infâncias em um contexto de educação infantil*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- ROCHA, Eloisa A. Candal. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.
- ROCHA, Eloisa A. Candal. A Pedagogia e a Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 16, jan./abr. 2001.
- ROCHA, Eloisa A. Candal. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis: PMF/SME, 2010. v. 1.
- ROCHA, Eloisa A. Candal; BUSS-SIMÃO, Márcia. Nota crítica sobre a composição de pedagogias para a educação infantil. *Em aberto*, Brasília, v. 30, n. 100, p. 83-93, set./dez. 2017.
- RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (Org.). *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, SP, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo a partir de professores na creche*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2005.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. “*Mas eu não falo a língua deles!*”: as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci. *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: contornos da ação docente*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

SILVEIRA, Débora de Barros. *Falas e imagens: a escola de educação infantil na perspectiva das crianças*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2005.

SKLÍAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! *Pro-Posições*, [S.l.], v. 12, n. 2-3, p. 11-21, mar. 2016.

SKLÍAR, Carlos. *La educación (que es) del outro: notas acerca del desierto argumentativo en educación*. Antioquia: Separata, 2009.

SKLÍAR, Carlos. Los sentidos implicados y el estar-juntos de la educación. *Educación y Pedagogia*, v. 22, n. 56, ene./abr. 2010.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Caderno CEDES*, São Paulo, v. 20, n. 50, p. 26-40, 2000.

SOUZA, Solange Jobim e. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

STRENZEL, Giandrêa Reuss. Entre teses e dissertações: a educação infantil na produção dos programas de Pós-graduação em Educação no Brasil nos anos 1990. In: RAUPP, M. D. (Org.). *Reflexões sobre a infância*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2006.

TEDESCO, Juan Carlos. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2004.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação é um Direito*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

TREVISAN, Amarildo Luiz. A pragmática do professor e a experiência de liberdade educativa. In: PAGNI, Pedro Angelo. *Experiência, educação e contemporaneidade*. Marília: Cultura Acadêmica, 2010.

TRISTÃO, Fernanda. *Ser professora de bebês: um estudo de caso de uma creche conveniada*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

TRISTÃO, Fernanda Carolina Dias. “Você viu que ele já está ficando de gatinho?” Educadoras de Creches e desenvolvimento infantil. In: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Criança pede respeito: temas em educação infantil*. Florianópolis: Mediação, 2005.

VALLE, Lilian do Vale. A excepcionalidade de Hannah Arendt e o pensamento como experiência ordinária. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 673-697, jul./dez. 2011.

VARGAS, Gardia Maria Santos de. *Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

VASCONCELOS, Giselle Silva Machado de. *Você vai ter que aprender a desobedecer! A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VERONESE, Josiane Rose Petry; LIMA, Fernanda da Silva. *Mamãe África, cheguei ao Brasil: os direitos da criança e do adolescente sob a perspectiva da igualdade racial*. Florianópolis, SC: Editora da UFSC; Fundação Boiteux, 2011.

VIGOTSKI, Lev S. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

WAUTIER, Anne Marie. Para uma Sociologia da experiência: uma leitura contemporânea: François Dubet. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 5, n. 9, p. 174-214, an./jun. 2003.

WEBER, Max. Conceitos sociológicos fundamentais. Porto: Edições 70, 1998.

WERNER, Jairo. A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. *Fractal: Revista de Psicologia*, Niterói, RJ, v. 27, n. 1, p. 33-38, jan./abr. 2015.

WIGGERS, Verena. *A Educação Infantil no Projeto Educacional-Pedagógico Municipal*. Erchim: São Cristovão, 2000.

APENDICE A - Levantamento da produção: mapeando estudos sobre experiência dos bebês no contexto da creche

Foram realizadas buscas em duas³⁵ plataformas das bases de dados que traziam trabalhos de nível mestrado e doutorado são elas BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações³⁶, CAPES³⁷ - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. E duas bases que nos forneceriam outros formatos de trabalhos, como ANPED - *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*³⁸ e *Revista Zero-a-seis*³⁹.

³⁵ Vale ressaltar que optamos por escolher duas bases de dados de teses e dissertações para ampliara as possibilidades de dados mais consistentes ao levantamento já que uma das bases de dados (CAPES) se encontrava em fase de manutenção.

³⁶ A BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) teve seu lançamento oficial no final do ano de 2002. Para definição do projeto da BDTD foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Ministério da Educação (MEC) - representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINEP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto (Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Fonte: <http://bdttd.ibict.br/>

³⁷ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação. Em 2007, passou também a atuar na formação de professores da educação básica ampliando o alcance de suas ações na formação de pessoal qualificado no Brasil e no exterior. O Banco de Teses e Dissertações da Capes é uma base de dados que reúne pesquisas em nível de dissertações e teses, que possibilita realizar pesquisas por temas pesquisado, ano de publicação, por autor e instituição.

³⁸ A ANPED é uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação stricto sensu em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Fundada em 16 de Março de 1978, a ANPED tem se projetado no país e fora dele como um importante espaço de debate das questões científicas e políticas da área, além da relevante produção científica de seus membros, constituindo-se em referência na produção e divulgação do conhecimento em educação.

³⁹ A revista **Zero-a-seis**, é uma publicação semestral do NUPEIN/CED/UFSC. Tem como objetivo a divulgação da produção acadêmica sobre Educação Infantil, visando à ampliação do conhecimento das temáticas e das discussões no campo

Esse levantamento foi realizado e organizado a partir da leitura dos títulos, resumos de parte dos trabalhos localizados e trechos de alguns textos, para a seleção por relevância à pesquisa sobre as experiências dos bebês. A busca teve como preocupação central mapear estudos recentes em língua portuguesa, em nível de mestrado e doutorado, bem como, artigos, sobre os processos educativos envolvendo crianças de zero a três anos nos últimos cinco anos, de 2012 a 2016⁴⁰. Atrélendo esses dois recortes iniciais, idioma e temporalidade, a quatro descritores (bebês, zero à três (0 a 3), berçário e criança pequena) já utilizados em uma pesquisa de levantamento de produções científicas⁴¹ recente com esse mesmo foco, e a outros descritores referente ao tema dessa pesquisa (experiência, experiência dos bebês), localizamos um grande número publicações.

O mapeamento auxiliou essa pesquisadora a compreender qual a consistência da temática experiência dos bebês em creches no contexto das pesquisas científicas, bem como, entender como os estudos sobre a educação dos bebês se apresentam no campo investigativo em educação. A seguir apresento a sistematização dos resultados.

1.2.1 A pesquisa nas plataformas BDTD e CAPES⁴²

Para obter um panorama inicial sobre o número de trabalhos⁴³ existentes por descritor, foi realizada uma pesquisa sem a aplicação de

educacional e a socialização das pesquisas produzidas tanto no Brasil quanto no exterior. Fonte: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/>>.

⁴⁰ A concentração nos trabalhos a partir do ano de 2012 justifica-se pela possibilidade de uma continuidade e atualização do estudo sobre as produções científicas existentes a respeito das crianças de zero a três anos no espaço de Educação Infantil realizado por Gonçalves (2014).

⁴¹ Em Gonçalves (2014) cabe ressaltar que foi realizada uma busca nesta dissertação de trabalhos que traziam a experiência dos bebês em creches como tema de discussão. Dentre as pesquisas que a investigadora trouxe para sua análise, esse tema não apareceu. Esse dado nos instiga a pensar que se trata de um assunto pouco abordado nos estudos sobre crianças de zero a três anos. Por tratar esse estudo da experiência dos bebês em creches os descritores elegidos para a combinação com os descritores experiência e experiência dos bebês foram bebê e Educação Infantil, entretanto, senti a necessidade de realizar novas combinações em um segundo momento do levantamento.

⁴² Utilizarei as BDTD para me referir a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e CAPES para me referir a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁴³ Os dados finais obtidos nestas bases de dados foram coletados no período de 10 a 23/01/2017. Essa consideração é fundante para as análises aqui realizadas, pois, após

combinações com termo filtro e sem delimitação de área de conhecimento nos bancos de teses e dissertações da BDTD e CAPES. Esse primeiro levantamento resultou em um grande número de produções nesse recorte de tempo e idioma.

O maior número de trabalhos obtidos foram localizados a partir do descritor bebê, termo do conjunto de descritores específicos relativos a educação de crianças de zero à três anos e dos descritores experiência e experiência dos bebês, termos específicos desta pesquisa sobre a experiência dos bebês em creche.

Bebês e experiência foram termos centrais para esta pesquisa cujo tema de estudo é a experiência dos bebês em creches. Perceber o grande número de trabalhos encontrados com esses dois temas, nos dá pistas, ainda que isolados um do outro, esses despertam interesse de diferentes áreas do conhecimento.

Na plataforma CAPES para esses dois descritores anteriormente mencionados foram localizados um maior número de pesquisas. Nesta plataforma para os dois termos, a maior concentração de publicações ocorreu no ano de 2015. No gráfico que apresentarei em seguida é possível observar essa crescente de pesquisas, bem como, uma considerável diminuição dos estudos sobre os bebês e experiência localizados no ano de 2016 na plataforma da BDTD.

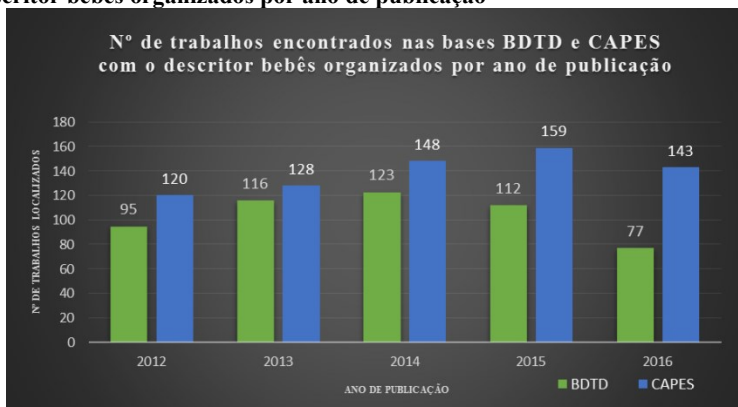
Quadro 1: Comparação entre os resultados da pesquisa descritor bebês nas bases de dados BDTD e CAPES

Número de pesquisas obtidas com o descritor “bebês” nas bases de dados BDTD e CAPES		
Ano	BDTD	CAPES
2012	95	120
2013	116	128
2014	123	148
2015	112	159
2016	77	143
Total	523	698

Fonte: Levantamento da pesquisadora em janeiro/2017.

esse período, ao realizarmos a mesma busca os resultados quantitativos e qualitativos são divergentes.

Gráfico 1 - Nº de trabalhos encontrados na base BDTD e CAPES com o descritor bebês organizados por ano de publicação



Quadro 2 - Comparação entre os resultados por descritor “experiência” na base de dados BDTD e CAPES

Número de pesquisas obtidas com o descritor “experiência” nas bases de dados BDTD – IBICT e CAPES		
Ano	BDTD	CAPES
2012	2.519	2.838
2013	2.878	3.369
2014	3.078	3.667
2015	2.523	3.941
2016	1.501	3.287
Total	12.499	17.102

Fonte: Levantamento da pesquisadora em Janeiro de 2017.

Gráfico 2 - Nº de trabalhos encontrados na base BDTD e CAPES com o descritor “experiência” organizados por ano de publicação



Ao interpretar os resultados obtidos para a pesquisa com o descritor “experiência dos bebês”, foi possível perceber a grande diferença do número de trabalhos encontrados nas pesquisas, comparando os dados quantitativos das duas bases de dados, entretanto, analisando os dados fornecidos pelas plataformas de informação, foi possível concluir que a grande discrepância entre o resultado obtido na CAPES e o resultado obtido na BDTD tem relação direta com o número de instituições participantes nestas bases de dados. Na CAPES para esse resultado apareceram 49.056 instituições participantes, enquanto que na BDTD – IBICT 110 instituições apareceram na pesquisa realizada com esse descritor. No quadro abaixo é possível verificar esse resultado.

Quadro 3: Comparação entre os resultados da pesquisa com o descritor “experiência dos bebês” na base de dados BDTD e CAPES

Número de pesquisas obtidas com o descritor “experiência dos bebês” nas bases de dados BDTD e CAPES		
Ano	BDTD	CAPES
2012	16	2.838
2013	23	3.369
2014	28	3.667
2015	26	3.941
2016	13	3.287
Total	106	17.102

Fonte: Levantamento da pesquisadora em Janeiro de 2017.

É possível também, observar no gráfico abaixo uma dinâmica crescente muito similar entre uma base de dados e outra, de trabalho encontrados com esses descritores “experiência dos bebês” embora apresente um diferença quanto ao número total de trabalhos localizados. Nas duas bases de dados os dois anos de maior publicação foram os de 2014 e 2015.

Gráfico 3 - N° de trabalhos encontrados na base BDTD com o descritor *experiência dos bebês* organizados por ano de publicação

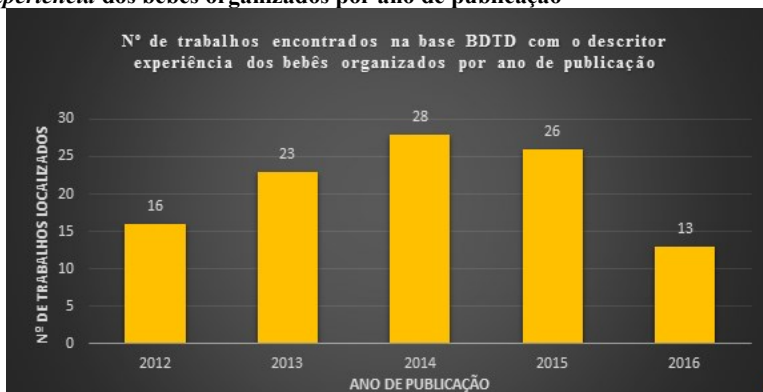


Gráfico 4 - N° de trabalhos encontrados na base CAPES com o descritor *experiência dos bebês* organizados por ano de publicação



Após essas primeiras análises foi perceptível a necessidade de trabalhar com combinações entre os descritores para refinarmos os resultados obtidos e desta forma, localizarmos os trabalhos mais relevantes e próximos ao tema estudado.

Até esse momento a pesquisa foi organizada com as seguintes combinações entre os descritores conforme sistematização no quadro 1, obtendo o número dos trabalhos representados no quadro referido:

Quadro 4 - Combinações entre descritores

Descritor	Combinação (AND)
Bebês	“Educação Infantil”
“Zero à três” (0 a 3)	“Educação Infantil”
Berçário	Creche
“Criança pequena”	Bebês
Experiência	Bebês
Experiência dos bebês ⁴⁴	“Educação Infantil”

Fonte: Levantamento da pesquisadora em 2016⁴⁵.

Quadro 5 - Dados obtidos na combinação entre descritores nas pesquisas nas bases de dados BDTD E CAPES

COMBINAÇÕES DE DESCRITORES	BDTD	CAPES
	Nº de Trabalhos	Nº de Trabalhos
Bebês AND “Educação Infantil”	44	69
“Zero à três” (0 a 3) AND “Educação Infantil”	38	52
Berçário AND Creche	20	27
“Criança pequena” AND Bebê	27	09
Experiência AND Bebê	134	79
Experiência dos bebês AND “Educação Infantil”	11	69
TOTAL	274	305

Fonte: Levantamento da pesquisadora em Janeiro de 2017.

Essa etapa do levantamento nos forneceu dados ainda amplos, porém, possíveis de realizar outro refinamento qualitativo de seleção. Após a localização dessas pesquisas, estas foram separadas em listas por combinação entre descritores e realizada a leitura dos títulos. Nas publicações em que os títulos sugeriam uma aproximação maior com a discussão pretendida nesta dissertação, em algumas publicações foi realizada a leitura dos resumos e no caso de alguns trabalhos, trechos do texto, para uma triagem apurada daqueles estudos que apresentaram

⁴⁴ Utilizei esse termo sem as aspas, pois, no resultado, ao realizar a pesquisa, aparecia “nenhum resultado encontrado”, o mesmo não ocorria quando as aspas eram extraídas.

⁴⁵ As quatro primeiras combinações foram localizadas na pesquisa “*A educação de bebês e crianças pequenas no contexto da creche: uma análise da produção científica recente*” de autoria da integrante do NUPEIN – Núcleo de Pesquisas da Educação na Pequena Infância, Fernanda Gonçalves, defendida em 2014, cujo levantamento mapeou trabalhos do ano de 2008 à 2011.

maior relevância para a pesquisa sobre experiência dos bebês em creches.

Embora muitas pesquisas *stricto sensu* foram encontradas nas duas plataformas e na plataforma CAPES, 31 trabalhos foram localizados à mais que na BDTD. Aquelas publicações que se mostraram relevantes ao estudo pretendido, foram as mesmas selecionadas nas duas bases de dados. As pesquisas selecionadas traziam no título e também no resumo do trabalho o termo experiência (s). São elas:

Quadro 6 - Pesquisa selecionadas por relevância na base de dados BDTD e CAPES encontrada nas combinação entre os descritores Berçário AND Creche

Ano: 2013 (01 trabalho selecionado)			
Combinação de descritores: Berçário AND Creche			
Título	Autor	Instituição Link	Tipo
“Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?” documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer das crianças de 6 à 14 meses em um contexto de vida coletiva.	Paulo Sergio Foch	UFRGS	Dissertação
<p>Resumo: Este estudo se ocupou em investigar sobre quais ações dos bebês com idade entre 06 e 14 meses emergiam de suas experiências com o mundo em contextos de vida coletiva. A partir desta pergunta, também se procurou discutir sobre como as ações dos bebês problematizam o professor desta faixa etária e de que forma se pode pensar no conhecimento pedagógico diante deste cenário. A Pedagogia nesta pesquisa é o campo de conhecimento escolhido e, em virtude disso, utilizou-se como metodologia a abordagem da documentação pedagógica de Loris Malaguzzi e de seus interlocutores. Além destes, Emmi Pikler, suas companheiras de trabalho e também Jerome Bruner compõem o quadro teórico deste estudo. Ações de comunicar, ações autônomas e ações de saber-fazer foram aquelas reveladas ao longo do trabalho através de histórias narradas e mini-histórias.</p>			
<p>Link: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70616></p>			

Fonte: Levantamento da pesquisadora em Janeiro, 2017.

Quadro 7- Pesquisas selecionadas por relevância na base de dados BDTD e CAPES encontradas nas combinações entre os descritores Bebês AND “Educação Infantil” em 2014

Ano: 2014 (2 trabalhos selecionados)			
Combinação de descritores: Bebês AND “Educação Infantil”			
Título	Autor	Instituição	Tipo
Bebês em suas experiências primeiras: perspectivas para uma escola da infância	Gardia M ^a Santos de Vargas	UFRGS	Tese
<p>Resumo: A presente tese aborda a educação desde uma perspectiva que remete à responsabilidade que assumimos por esse mundo em que vivemos, tendo em vista os novos seres que a ele chegam. O estudo aborda questões ligadas aos bebês de zero a dois anos de idade, centrando a investigação nas experiências primeiras deles em espaços de vida coletiva. Como questão norteadora do trabalho tenho que a educação é relação humana, é viver e estar com o outro. Nessa perspectiva, o estudo interroga quais aspectos envolvem uma educação para a formação humana, que se preocupe com o viver coletivo dos seres humanos na contemporaneidade, além de indagar sobre o que compõe a experiência educativa dos bebês na relação com o outro e nas suas ações significantes na escola de Educação Infantil. As reflexões e interpretações deste trabalho estão subsidiadas por um aporte filosófico, em um diálogo entre Merleau-Ponty, Hannah Arendt, Humberto Maturana, Francisco Varela e Walter Kohan, além de contribuições advindas da Sociologia da Infância. Os conceitos que sustentam a discussão estão baseados numa visão fenomenológica de ciência e humanidade, observando-se os fenômenos a partir de uma experiência em primeira pessoa. Nesse sentido, o estudo se desenvolveu pela interpretação das experiências que emergiram entre os bebês, suas educadoras e a pesquisadora, numa pesquisa de cunho etnográfico/interventivo e foi realizada na escola de educação infantil Baby House em Porto Alegre. Pelos conceitos de experiência, corporeidade, espaço-temporalidade, acolhida e hospitalidade, o trabalho indica perspectivas para a Escola da Infância, apontando a necessidade do campo da Educação em pensar uma pedagogia voltada ao acolhimento hospitalareiro desse novo Ser recém-chegado, uma prática interessada nos sujeitos, responsável pela unicidade de cada ser humano. Com o nascimento, o Ser que chega ao mundo toma uma iniciativa e rompe com uma continuidade do tempo. Educar a infância necessita fugir do óbvio, do comum, do estabelecido. É necessário pensar na complexidade que envolve a ação dos seres no mundo, com base no princípio de que a condição humana se encontra na formulação explícita das ideias de início, começo e novidade. Desta forma, a infância, muito além de uma etapa da vida é, na realidade, condição da experiência humana. A educação que se proponha a receber e acolher os novos seres que chegam ao mundo precisa de uma abertura, precisa ser vista como uma radical novidade, como formação humana.</p>			
Link: < http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/98596/000922540.pdf?sequence=1 >			

As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas	Rosinete Valdeci Schmitt	UFSC	Tese
<p>Resumo: As relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas, em uma creche pública do município de Florianópolis, com atenção aos contornos que especificam a ação docente nesta faixa etária. Partiu da perspectiva que a docência se constitui na relação com outros, e que na Educação Infantil toda e qualquer relação social vivida no âmbito da instituição (e mesmo fora desta) incide sobre a constituição das crianças e sua aprendizagem. Assim, considerou-se que as relações das crianças entre si e com o espaço, apresentam-se também como objeto de interesse da ação docente, e como possibilidade de sua própria ressignificação, a partir do assentamento de uma perspectiva dialógica, que buscou dar visibilidade à ação social das crianças neste contexto. A pesquisa situa-se no campo da Pedagogia, especificamente da Pedagogia da Infância, e recorre a uma interlocução disciplinar, envolvendo as contribuições das Ciências Sociais, da Filosofia da Linguagem do russo Mikhail Bakhtin e da Psicologia, sob uma perspectiva teórico-crítica que toma como base a constituição sócio histórica das crianças e da infância, considerando a ação delas nos contextos que fazem parte. Realizou-se um estudo etnográfico, em dois grupos etários: um formado por 15 bebês com idade de seis a dez meses, e o outro, formado por 15 crianças pequenas com idade de um ano e oito meses a dois anos e dois meses, e suas respectivas professoras, durante um ano, no intuito de conhecê-las a partir de suas ações em contexto. Os dados foram obtidos por meio da observação e descrição densa, com auxílio da filmagem, de fotografias e dos registros escritos diários, sistemáticos e contínuos, o que resultou num inventário de relações estabelecidas pelos grupos pesquisados no espaço da creche. A análise evidenciou a composição de uma multiplicidade simultânea de relações que ocorre nos grupos pesquisados, envolvendo não apenas a ação das professoras sobre ou com as crianças e bebês, mas também, de forma concomitantemente, diversas outras ações e relações iniciadas pelas crianças entre si e com o ambiente. Esta composição relacional indica a existência de uma ação docente não-linear, dada a condição de uma policronia, que envolve uma série de ações simultâneas vividas pelos diferentes atores que compõem este contexto. A ação simultânea das crianças neste espaço, indica a necessidade de pensar em uma ação docente que se efetiva não apenas pela presença diretiva das professoras, mas enfaticamente, por uma composição de tempos e espaços, que são estruturados inicialmente pelas profissionais, para as experiências pessoais e coletiva das crianças. A atenção individual, marca a composição relacional, especialmente com os bebês, e é um dos aspectos constituintes e propulsores desta multiplicidade simultânea de relações. Todavia, observou-se que a atenção individual que ocorre, sobretudo, nas relações que envolvem o cuidado corpóreo-afetivo, não, necessariamente, implicam em uma atenção singularizada, visto que o contexto coletivo, quando não</p>			

pensado em sua heterogeneidade, tende a reificar determinadas ações realizadas pelas professoras, dada a sua repetição. Observou-se, ainda, que a dimensão corporal é central na composição das relações sociais com bebês e crianças pequenas, tanto no que se refere a visibilidade das ações sociais destes, como também, das professoras com quem eles se relacionam. Acerca ainda da dimensão corporal, observou-se uma interferência forte da dimensão biológica dos bebês na constituição das dinâmicas relacionais no contexto da creche. Esta interferência vai se alterando na composição das relações dentro da instituição, à medida que os bebês vão crescendo e se inserindo nas regras da instituição.

Link: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135380>>

Fonte: Levantamento da pesquisadora em Janeiro/2017.

Quadro 8 - Pesquisas selecionadas por relevância na base de dados BDTD e CAPES encontradas nas combinações entre os descritores Bebês AND “Educação Infantil” em 2015

Ano: 2015 (01) trabalho selecionado)			
Combinação de descritores: Bebês AND “Educação Infantil”			
Título	Autor	Instituição	Tipo
Materiais potencializadores e os bebês-potência: possibilidades de experiências sensoriais e sensíveis no contexto de um berçário	Elisete Mallmann	UFRGS	Dissertação
<p>Resumo: A presente Dissertação de Mestrado investiga os modos como um grupo de bebês de sete a vinte e seis meses de idade, de um berçário de uma escola Pública de Educação Infantil no interior do Rio Grande do Sul, se relaciona com diferentes materiais, denominados nesta pesquisa como Materiais Potencializadores. Tais materiais foram organizados à base de produtos naturais e/ou de alimentos, bem como daquilo que é descartado. Em virtude da diversidade de formatos, texturas, cores, cheiros e sabores, nesta investigação eles são compreendidos como ferramentas que prolongam, medeiam, integram e ampliam as interações estabelecidas pelos bebês que, ao se relacionarem com essas múltiplas possibilidades, elaboram suas percepções e sensações acerca do mundo que os rodeia. A pesquisa buscou compreender os modos como os bebês exploram os Materiais Potencializadores, como o tempo e os espaços interferem nas relações estabelecidas a partir desse contato e como essas relações contribuem para o estabelecimento das interações entre os bebês. Num primeiro momento, a investigação se deteve na observação do contexto investigado para, dessa forma organizar e desenvolver experiências de aprendizagens pensadas para e com os bebês. Esta pesquisa se aproxima da abordagem da pesquisa-intervenção, na medida em que crianças e pesquisadora caminharam juntas. As ferramentas que contribuíram para a</p>			

coleta e análise dos dados se sustentaram na observação participante, no diário de bordo, nos registros fotográficos e de vídeos. Os pressupostos teórico-metodológicos se apoiaram nos estudos da Sociologia da Infância, inspirando-se nas ideias de Corsaro (1997); Sarmiento (2004); Barbosa (2014); Hoyelos (2006); Goldshmidt e Jackson (2006); Holm (2007); Duarte Jr. (2010); Pillotto (2007); Zordan (2014); Dornelles (2005), entre outros. As análises realizadas nesta investigação auxiliam na compreensão da potência dos bebês no que diz respeito às suas possibilidades e pré-disposição em se relacionarem tanto com os Materiais Potencializadores planejados e oferecidos quanto com os que despertavam seus interesses. Dessa forma, demonstram que os modos como os bebês compreendem o tempo e espaço para agirem sobre o mundo que os circundam difere — muitas vezes, consideravelmente — das expectativas dos adultos, as quais estão intimamente ligadas a regras e normatizações do cotidiano dos berçários. Observei ainda que as relações estabelecidas no contato com os Materiais Potencializadores possibilitaram a ampliação das experiências sensoriais e sensíveis nos bebês, na medida em que foram construídas a partir de uma atenção para o sensorial, o sensível. Esse fato possibilitou constituírem seus conhecimentos, passando a compartilhá-los entre eles e com os adultos, ampliando decisivamente suas interações. As reflexões apresentadas nesta Dissertação de Mestrado, desenvolvida a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, apoiada na linha de pesquisa dos Estudos Sobre Infâncias, auxiliam na compreensão do Bebê-Potência, diante das múltiplas relações e percepções que estabelecem ao interagirem com a diversidade oferecida pelos Materiais Potencializadores que passaram a constituir os espaços do berçário investigado.

Link: <<http://hdl.handle.net/10183/117756>>

Fonte: Levantamento da pesquisadora em Janeiro/2017.

Nas combinações entre os descritores “zero à três” OR “0 a 3”⁴⁶ e o termo “Educação Infantil”, “crianças pequenas” combinado ao termo/filtro bebê, não localizamos pesquisas relevantes ao estudo sobre experiência dos bebês em creches na base de dados CAPES, bem como, na base de dados BDTD. Os trabalhos relevantes que apareceram ao cruzar experiência AND bebês, experiência dos bebês AND “Educação

⁴⁶ O termo zero à três anos foi testado de variadas formas na combinação com o termo Educação Infantil. “Zero à três anos”, zero à três anos, 0 a 3 anos e “0 a 3 anos”, em cada combinação, um resultado diferente para o total de trabalhos obtidos. A combinação final utilizada foi “zero à três” OR “0 a 3” and “Educação Infantil”, entretanto, na leitura dos títulos e resumos, não foi localizado em nenhuma das combinações, inclusive as citadas anteriormente, trabalhos relevantes para essa pesquisa.

Infantil”, foram os mesmos que apresento na tabelas acima com os respectivos resumos. Vale ressaltar que na comparação entre os resultados das combinações, foi possível ir eliminando os resultados em duplicidade, com isso, por meio da leitura dos títulos, o exercício da leitura dos resumos dos trabalhos que mostravam-se relevantes à pesquisa, foi condensado.

Em um segundo momento, ao voltar a este levantamento e, sobretudo, com intenção de buscar nesse estudo maiores possibilidades de diálogo com outras investigações, percebo que a ampliação desse mapeamento por meio de outras combinações entre ou mesmos descritores poderia me fornecer um segundo bloco de produções científicas.

Realizo entanto um exercício com uma segunda combinação⁴⁷ entre descritores conforme o quadro abaixo:

Quadro 9 - Combinação entre descritores nas pesquisas nas bases de dados BDTD E CAPES:

DESCRIPTOR	COMBINAÇÃO (AND)
Experiência dos bebês	Creche
Experiência dos bebês	“Zero à três” (0 a 3)
Experiência dos bebês	Berçário
Experiência dos bebês	“Criança pequena”

Quadro 10 - Dados obtidos na combinação entre descritores nas pesquisas nas bases de dados BDTD E CAPES

COMBINAÇÕES DE DESCRITORES	BDTD	CAPES
	Nº de Trabalhos	Nº de Trabalhos
Experiência dos bebês AND creche	38	67
Experiência dos bebês AND “Zero à três” (0 a 3)	08	09
Experiência dos bebês AND Berçário	12	28
Experiência dos bebês AND “Criança pequena”	27	09
TOTAL	85	113

Fonte: Levantamento da pesquisadora em setembro de 2017.

Esse segundo mapeamento de pesquisas como já esperado me forneceu um número grande de pesquisa e dados em duplicidade em relação ao primeiro momento do levantamento. Assim como nas primeiras combinações, para a realização do refinamento foi utilizada a mesma metodologia para a escolha dos trabalhos.

⁴⁷ Essa pesquisa nessas duas bases de dados foi realizada em setembro de 2017.

Após a localização dessas pesquisas, estas foram separadas em listas por combinação entre descritores e realizada a leitura dos títulos. Nas publicações em que os títulos sugeriam uma aproximação maior com a discussão pretendida nesta dissertação, em algumas publicações foi realizada a leitura dos resumos e no caso de alguns trabalhos, trechos do texto, para uma triagem apurada daqueles estudos que apresentaram maior relevância para a pesquisa sobre experiência dos bebês em creches e que apresentassem outras possibilidades de diálogo com a temática da pesquisa.

Quadro 11 - Pesquisa selecionada por relevância na base de dados BDTD e CAPES encontrada na combinação entre os descritores Experiência dos bebês AND Creche

Ano: 2014 (01) trabalho selecionado)			
Combinação de descritores: Experiência dos bebês AND Creche			
Título	Autor	Instituição/Link	Tipo
Espaços e Tempos da Educação Infantil: investigando a ação pedagógica com os bebês	Flavia de Oliveira Coelho	UFMG	Dissertação
<p>Resumo: A organização do espaço e do tempo ocupam lugar central no cotidiano das instituições de Educação Infantil. O objetivo desta pesquisa foi investigar como estão organizados os espaços e os tempos para bebês, na idade entre 1 e 2 anos, que frequentam uma creche pública do município de Governador Valadares, em jornada diária integral. A pesquisa buscou identificar como os bebês experimentam as rotinas, os espaços e tempos para eles organizados e como esses elementos integram a ação pedagógica. Na observação da organização dos espaços e dos tempos, a pesquisa procurou verificar como esses elementos favorecem as interações dos bebês entre si, com os adultos e com os materiais que compõem o ambiente da creche. A metodologia constituiu-se da abordagem qualitativa, de cunho interpretativo, por meio da realização de um estudo de caso, utilizando-se da observação participante e da realização de entrevistas com as professoras. Os registros foram feitos por meio de fotografias, anotações em caderno de campo e filmagens. As análises revelaram que as formas de organização dos espaços e dos tempos regulam as possibilidades de ação dos bebês e das professoras no ambiente da creche. Da mesma forma, podem favorecer interações que os bebês estabelecem entre si e com os adultos bem como com os materiais e a exploração dos diferentes espaços em que circulam. A pesquisa estabeleceu uma interlocução com a literatura que se fundamenta nos referenciais teóricos da sociologia da infância e da abordagem histórico-cultural, especialmente com aqueles que tratam da presença dos bebês em creches tais como Tristão (2004), Schmitt (2008) e Gobatto (2011). O estudo evidenciou que é na</p>			

interação com os pares que os bebês atuam de modo ativo, compartilham emoções, conflitos, apropriam – se das regras do ambiente e ampliam suas experiências, assim como o repertório de práticas culturais. Nesse sentido a organização do espaço deve ser pensada de modo a favorecer estas interações já que se constitui em um elemento educador; a organização do tempo, por sua vez, deve assumir um caráter flexível frente às necessidades dos bebês. A ação pedagógica com os bebês deve considerar suas necessidades e, sobretudo, suas intenções e múltiplas formas de comunicação.

Link:

<[**Quadro 12 - Pesquisa selecionada por relevância na base de dados BDTD e CAPES encontrada na combinação entre os descritores Experiência dos bebês AND “Criança pequena”**](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3315161#>></p>
</div>
<div data-bbox=)

Ano: 2014 (01) trabalho selecionado			
Combinação de descritores: Experiência dos bebês AND “Criança pequena”			
Título	Autor	Instituição/Link	Tipo
As experiências do corpo em movimento das crianças pequenas: reflexões para a pedagogia da infância	Irene Carrillo Romero Beber	UFRGS	Tese
<p>Resumo: Este estudo tem por objetivo desenvolver argumentos que evidenciem a dimensão corpórea presente nos processos de aprendizagem das crianças pequenas. A pesquisa foi realizada com 25 crianças entre 2 e 3 anos, durante o período de 9 meses entre Abril e Novembro de 2012 num Centro de Educação Infantil no município de Sinop-MT. A metodologia foi inspirada nos preceitos da pesquisa etnográfica. Com o intuito de ampliar as possibilidades de captura das manifestações da corporeidade das crianças foi elaborado um instrumento metodológico denominado “olhar 3D”, resultado da composição da abordagem fenomenológica, a escuta sensível e a descrição densa. Três etapas marcam o itinerário da pesquisa: as ações anteriores à imersão no trabalho de campo; a imersão no campo de pesquisa e a convivência com os sujeitos; e a etapa de distanciamento e análise dos dados. Pela observação das crianças foi possível inferir que elas constroem rotas de movimentação e a partir delas interagem e apreendem o mundo que as cercam. As rotas de movimentação se configuram numa sequência de ações que representam a interpretação do mundo pela criança, e na maioria das vezes não está centralizada na comunicação oral. Nestas situações o movimento assume um papel fundamental no processo de comunicabilidade. As rotas de movimentação são evidências da potência de aprendizagem que o corpo em movimento da criança possui. Essa inferência remete a compreensão da dimensão corpórea presente nos processos de</p>			

aprendizagem. Três elementos se articulam e dão sustentação às rotas de movimentação: a presença do adulto, o meio (espaço físico e social) e ação autônoma das crianças. Além disso, a experiência de pesquisa traz dois outros elementos importantes a serem considerados acerca da educação de crianças pequenas. O primeiro se refere à forma escolar presente nos ritos pedagógicos, especialmente no que diz respeito ao controle dos corpos e de como a forma escolar formata os modos de agir das adultas e das crianças. Outro aspecto destacado remete à dimensão ética e pedagógica do cuidado, implicado num duplo papel exercido pelos adultos nos processos de aprendizagem. O que prepara o meio, organiza os espaços e ambientes propícios para o desenvolvimento e o de quem oferece a segurança e proteção. Sendo assim, o trabalho de campo evidenciou a importância do tempo livre pedagogicamente preparado, como um tempo necessário para mover-se em liberdade, numa ação pedagógica pensada com e para as crianças.

Link: <<http://hdl.handle.net/10183/94748>>

Assim, as demais combinações não apresentaram resultados diferentes dos já obtidos. Ficamos então, com o resultado da pesquisa nas bases de dados BDTD e CAPES, no número de 03 teses e 03 dissertações selecionadas.

1.2.2 A pesquisa nos sites nacionais e regionais da ANPED

Na pesquisa na base de dados da ANPED foram utilizados os mesmos recortes de idioma, temporalidade e tema abordado que a busca realizada na plataforma BDTD e CAPES. O mapeamento foi realizado nos sites das reuniões nacionais e regionais, localizando em trabalhos encomendados e apresentados, os relevantes à pesquisa sobre a experiência dos bebês em creches.

A metodologia utilizada na pesquisa nesses sites exigiu um esforço de visualização de um trabalho por vez, pois, as páginas dos eventos não possuem mecanismos de busca por descritores. Nas pesquisas dos sites de encontros nacionais a concentração do mapeamento dos trabalhos foi no GT7 - **Educação de Crianças de 0 a 06 anos**. Nas pesquisas realizadas nos sites regionais a concentração foi no Eixo 5 – Educação e Infância.

As reuniões nacionais e regionais da ANPED ocorrem a cada biênio intercalados. Essa mudança de periodicidade foi deliberada em reunião ocorrida em 2012, cujo registro está devidamente divulgado no site desta associação. Por conta desta nova dinâmica, a varredura

ocorreu em doze sites de eventos⁴⁸. Foram três sites de eventos de reuniões científicas nacionais 2012, 2013 e 2015 e nove sites localizados de reuniões regionais, são eles: sul, 2012, 2014 e 2016, reunião sudeste 2014 e 2016, reunião centro-oeste 2014 e 2016, reunião norte 2016 e nordeste 2016.

Obtive como resultado a localização de 09 trabalhos abordando as crianças de zero à três anos como tema de discussão nas reuniões nacionais e localizados 14 trabalhos abordando esse mesmo tema de discussão nas reuniões científicas regionais sul.

Na reunião científica da região sudeste 2014 a infância foi abordada no eixo1: Pesquisa, educação e seus fundamentos. Nesse encontro, não houve um eixo específico sobre a infância e assim como também, não há registro, em forma de trabalhos apresentados ou encomendados, de questões sobre as relações educativas envolvendo as crianças de zero a três anos. Em 2016 essa região contou com o grupo de discussão na área, **GT7- Educação de Crianças de 0 a 06 anos com a publicação de 02 trabalhos tendo como temática os bebês**. Nas reuniões ocorridas na região centro-oeste 02 trabalhos abordando as crianças nesta faixa como tema de discussão foram localizados:

Realizado o levantamento geral desses trabalhos, um outro estudo foi feito para localizar os trabalhos publicados que reverberariam para as reflexões a serem tecidas sobre as experiências dos bebês. Nos arquivos das reuniões nacionais foi selecionado um trabalho:

⁴⁸ . Os sites das regiões norte/nordeste 2012 e 2014 e região centro-oeste 2012 apresentaram erro e não foi possível acessá-los para a consulta. A tentativa de acesso foi realizada em dias diferentes. Em 2012 não foi localizado um registro de reunião científica ocorrida na região sudeste. Até a realização deste levantamento não foram divulgados os trabalhos apresentados na reunião da Norte e Nordeste do ano de 2016. Desta forma, o mapeamento dos trabalhos foi realizado nos sites e conteúdos disponíveis para consulta até 30/10/2016.

Quadro 13 - Trabalho selecionado na página da ANPED nacional por relevância a pesquisa

ANPED Nacional - Ano: 2013 (01 trabalho selecionado)			
Título	Autor	Instituição	Tipo
As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica	Angela Maria Scalabrin Coutinho	UFPR Agência Financiadora: Programa Alβan, Programa de bolsas de alto nível da União Europeia para América Latina	Artigo
<p>Resumo: Esta comunicação aborda o conceito de ação social e analisa situações do cotidiano de uma creche, no sentido de identificar as marcas das relações sociais entre crianças de 5 meses a 2 anos de idade. O quadro teórico de base inclui contribuições da sociologia, de uma sociologia da infância criticointerpretativa e da pedagogia da infância. Para a análise, toma como base um estudo que teve como objetivo conhecer a ação social dos bebês no contexto da creche, tendo especificamente a preocupação em identificar a recorrência e o modo como ocorrem tais ações sociais. Por meio de uma etnografia visual, que propôs o mergulho da pesquisadora nos cotidianos infantis e seu registro por meio do vídeo, foi possível identificar várias marcas das ações sociais dos bebês na instituição investigada, sendo que a selecionada para ser abordada nessa comunicação é a relação social entre os pares. As relações sociais têm como característica e escolha de pares e a utilização do olhar e do corpo como forma de mobilização e relação com o outro.</p>			
<p>Link: http://36reuniao.ANPED.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt07_trabalhos_pdfs/gt07_3324_texto.pdf</p>			

Fonte: Levantamento da pesquisadora em Janeiro 2017.

Quadro 14 - Trabalho selecionado na página das ANPED Regional Sul por relevância a pesquisa pretendida

ANPED Regional Sul - Ano: 2016 (01 trabalho selecionado)			
Título	Autor	Instituição	Tipo
A composição das relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas: indícios para uma docência não linear	Rosinete Valdeci Schmitt Eloisa Acires Candal Rocha	UFSC	Artigo

Resumo: O presente texto origina-se de uma pesquisa de doutorado, cujo o objetivo foi conhecer e analisar, através de um estudo etnográfico, as relações sociais constituídas por professoras, bebês e crianças pequenas, em uma creche pública municipal, com o intuito de dar visibilidade aos contornos que marcam a ação docente neste grupo. A análise dos dados ocorreu através de uma interlocução disciplinar entre os campos da Pedagogia, das Ciências Sociais e da Psicologia, sob uma perspectiva teórico-crítica que toma como base a constituição sócio histórica das crianças e da infância. Evidenciou-se a existência de uma composição relacional que envolve uma série de ações simultâneas vividas pelos diferentes atores que compõem este contexto, indicando a necessidade de uma ação docente não-linear, dada a condição de uma policromia permanente. Esta composição relacional é influenciada sobretudo, pela constância das relações que envolve as ações de atenção/cuidado individual e pela interferência da dimensão corporal dos bebês, que contorna a composição das relações deste contexto e a especificidade da ação docente na Educação Infantil.

Link: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-5_ROSINETE-VALDECI-SCHMITT-ELOISA-ACIRES-CANDAL-ROCHA.pdf>

Fonte: Levantamento da pesquisadora em Janeiro/2017.

Diferente dos trabalhos de teses e dissertações selecionados, os artigos aqui elegidos não traziam o termo experiência nem no seu título nem em seu resumo. Nessa base de dados não apareceram trabalhos com a experiência nos títulos e os que traziam no resumo à nossa compreensão não apresentavam maior relevância à pesquisa além dos trabalhos já escolhidos anteriormente. Nesse levantamento na ANPED foram selecionados 02 trabalhos apresentados para ampliar as reflexões sobre as experiências dos bebês.

1.2.3 A pesquisa na Revista Zero a seis

A revista **Zero-a-seis**, publicada semestralmente pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC traz periodicamente uma gama de produções entre artigos, entrevistas, resenha, relatos e debates que contribuem com as discussões em educação. Essa fonte de estudos também é referência para a pesquisa realizada. Utilizei os mesmos recortes de idioma, tempo e tema abordado nos levantamentos anteriores para localizar estudos nessa base.

A pesquisa foi realizada analisando o sumário de cada volume/número⁴⁹. Procurando nos títulos, palavras-chave, resumos e trechos dos textos, aqueles trabalhos que tratam dos processos educativos envolvendo as crianças de zero à três anos aproximando-se do objeto a ser pesquisado. Após a análise foram localizados seis trabalhos entre relatos, resenhas e artigos⁵⁰: e posteriormente, selecionado um texto publicado nesta revista relevante para compor o aporte teórico a pesquisa sobre a experiência dos bebês em creches.

Quadro 15 - Trabalho encontrado na página da Revista Zero-a-seis relevante a pesquisa pretendida organizados por ano

<i>Revista Zero-a-três - Ano: 2015/v.17, n.31</i>			
Título	Autor	Link	Tipo
Transver o mundo: um olhar sobre o lugar dos bebês no espaço da creche	Luciane Pandini Simiano	https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n33p22/31487	Artigo
<p>Resumo: O presente texto tem por foco o processo de constituição do espaço da creche em um lugar dos bebês. Busca-se (re)conhecer os lugares constituídos pelos bebês, tomando-os como indicativos para pensar a prática pedagógica e o espaço da creche. Como recurso argumentativo, apresenta-se elementos de uma pesquisa de mestrado em educação, de orientação etnográfica, realizada em uma instituição pública no sul do estado de Santa Catarina. Foram sujeitos da investigação um grupo de 10 bebês e quatro professoras. Como resultado, a partir do diálogo com Benjamin (1986), Tuan (1983) e as diretrizes normativas, defende-se a importância do espaço, por que o espaço educa, expõe ideias, externaliza mensagens. Contudo, no processo de constituição social, psíquica, afetiva e cognitiva dos bebês, é necessário, ir além das materialidades, atentando para a ocupação, as relações e os sentidos estabelecidos entre os bebês e adultos. Pensar a constituição do lugar e assumi-la como possibilidade de (re)organizar a creche remete a uma zona estranha, incerta e fascinante. Um convite a inverter o olhar e pensar uma lógica que vê, pesquisa e narra a criança pequena, não como faltosa ou incapaz, mas como força, potência e possibilidade.</p>			

Fonte: Levantamento da pesquisadora em novembro/2016.

Nesse levantamento na Revista Zero a seis foi selecionado 01 trabalho publicado para ampliar as reflexões sobre as experiências dos bebês. O artigo aqui elegido não trazia o termo experiência nem no seu

⁴⁹ 2012 v.14, n25; v.14, n26 – 2013 v.15, n27; v.15, n28 – 2014 v.16, n.29; v.16, n.30 – 2015 v.17, n.31; v.17, n.32 – 2016 v.18, n.32; v.18, n. 33.

⁵⁰ Esses dados foram coletados até o dia 29/11/2016.

título nem em seu resumo. Nessa base de dados, nos trabalhos publicados com o recorte envolvendo os processos educativos dos bebês, não apareceram trabalhos com a experiência nos títulos e os que traziam no resumo à nossa compreensão não apresentavam maior relevância à pesquisa além dos trabalhos já escolhidos anteriormente.

1.2.4 Compilação do levantamento

O presente levantamento resultou em 06 trabalhos em nível de mestrado e doutorado, entre eles 03 dissertações e 03 teses para análise e contributo ao aporte teórico. E ainda, 04 artigos, como outros possibilitadores da ampliação do pensar sobre a experiência dos bebês em creches e todas as nuances que envolvem essa temática de discussão.

Dos trabalhos selecionados, três deles s experiências dos bebês aparecem já no título do estudo, ora trazendo as experiências primeiras dos bebês, ora a experiência do movimento, ora trazendo os materiais como potencializadoras de experiências. A escolha dos demais textos foi pela relevância as discussões pretendidas, trazendo as relações sociais estabelecidas entre os bebês e adultos nas instituições de Educação Infantil e a especificidade no atendimento as crianças de zero à três anos, que constituem elementos fundantes para as reflexões acerca das experiências dos bebês no espaço e tempo da creche.

Vale destacar que o levantamento nos apontou que o termo experiência, assim como, o termo *bebês* são mencionados em inúmeras pesquisas, entretanto, sobre a experiência dos bebês em creches, somente um estudo buscou refletir sobre essa temática. Esse dado nos provoca a pensar não somente sobre a experiência, mas, sobre outras questões tocadas nesses trabalhos e em outros lidos ainda que de sobrevoou durante a seleção de produções científicas.

Pensar sobre a participação dos bebês nesse espaço, sobre como as relações se estabelecem nesse lugar, sobre o quanto ainda precisamos refletir sobre o que é proposto aos bebês, sobre a especificidade da docência com crianças de zero à três, sobre o que dizem as propostas pedagógicas das instituições em relação a essa intenção de discussão nesse estudo, embora, sejam pontos que em alguma medida tocam o estudo sobre a experiência dos bebês, essa pesquisa não terá folego para pensar essas questões de forma aprofundada.

Fica após a realização desse mapeamento a sensação de que há muito que investigar para compreender sobre a experiência dos bebês em creches e buscar entender o que significa pensar sobre essa temática na oferta de uma educação respeitosa e de qualidade à esse sujeitos de direitos.