

# **PESQUISAS COM CRIANÇAS PEQUENAS, INFÂNCIAS E PERSPECTIVAS FEMINISTAS: políticas e poéticas da resistência**

## **GRUPO DE ESTUDO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO E DIFERENCIACÃO SOCIOCULTURAL – GEPEDISC - CULTURAS INFANTIS**

**Coordenadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria  
Faculdade de Educação da Unicamp**

O GEPEDISC - Culturas Infantis (FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP), no II Grupeci apresentou com *Estrangeira: a criança* as discussões metodológicas; a tensão entre o marxismo e as teorias pós-estruturalistas enfatizando os estudos de gênero, etnia, classe social e idade; e os estudos pós-colonialistas, em um exercício constante do grupo de superação das amarras do pensamento único, determinado, tão potente e enraizado nas consciências acadêmicas, repletas de armadilhas em suas normas.

No III Grupeci com a temática da política e dos desafios para a pesquisa, apresentamos *Infâncias e Educação Infantil: por uma pedagogia descolonizadora* tendo a política como intenso movimento de produção do conhecimento, repleta de contradições, disputas de idéias e concepções, fértil território de pesquisas, a partir de inspirações da antropofagia oswaldiana e dos estudos pós-colonialistas.

Neste IV seminário, tendo a Ética e a Diversidade na pesquisa como temática, continuamos nesta perspectiva de apontar este movimento da presente produção do grupo, que evidentemente dialoga com uma trajetória de quase 20 anos de estudos, articulando as discussões metodológicas, criações, transgressões, invenções e os desafios da indissociabilidade entre forma e conteúdo.

Compreendemos a ética articulada a estética e a política e buscamos evidenciar nas pesquisas que apresentaremos algumas interlocuções entre as ciências humanas, movimentos sociais e a arte, destacando as perspectivas feministas como possibilidades

para contribuir no grande desafio de construções coletivas de possíveis poéticas da resistências na educação das crianças pequenas e pequeninhas.

Em fase de mudanças políticas e de retrocessos das conquistas nos direitos das crianças, as pesquisas realizadas pelo grupo em sua diversidade temática também se atentam aos desafios em tempos sombrios, plenos de marcas e da presença das forças que regulam, normatizam e tentam homogeneizar a infância brasileira, através de apostilas, avaliações mensuradoras, entre outras práticas e políticas neoliberais para a educação, assim como os processos de privatização das universidades públicas brasileiras.

Por isso, as pesquisas do grupo vêm se comprometendo, mais do que nunca, com a proposta de resgatar as memórias e destacar as contribuições das lutas dos Movimentos Sociais, que marcaram a origem das conquistas do direito à educação infantil, com especial e merecido destaque as lutas das mulheres e o movimento feminista no Brasil na década de 1970-80, suas demandas por sociedades mais justas e igualitárias (FARIA, 2006). Assim como os desafios atuais do feminismo nos trazem questões emergenciais e que constituem o panorama das pesquisas realizadas no grupo, apontando para as mudanças e conquistas sociais e políticas no campo dos direitos e da construção de propostas emancipatórias de educação, contra as diferentes formas de preconceito e discriminação como o racismo e a homofobia ainda tão perversamente presentes na nossa sociedade.

Cabe salientar que as pesquisas articulam referenciais teóricos distintos no campo das Ciências Humanas e Sociais, da Arte e das Políticas, no tripé entre a pesquisa, a políticas e a pedagogia (FARIA, 2005) buscando a criança pequena em sua centralidade, no compromisso acadêmico e político na construção de uma Pedagogia da Educação Infantil, emancipatória contra todas as formas de violência e autoritarismo.

As pesquisas envolvem a análise e problematização sobre as políticas públicas e a necessidade da garantia do direito à educação infantil em creches e pré-escola, do direito à infância e a dignidade para todas as crianças. Afinal desde que nascem as crianças são sujeitos de direitos, direitos à educação e cuidado, direito à proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica, direito de não sofrer negligência, conforme apontam atualmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI, 2010).

E também enfocam as tensões existentes entre o exercício dos direitos das crianças, dentre eles o direito à participação, na sociedade, na escola, direito à participação nas pesquisas. Assim, as crianças sujeitos e autoras da história, exigem de nós adultas/os pesquisadoras/es um compromisso ético e procedimentos de pesquisas que permitam sua participação como co-autoras dos processos de pesquisas. Pesquisas que apontam para as particularidades das crianças no contexto de educação da infância a partir de uma escuta politicamente sensível centrada na criança.

Na busca pelo direito das crianças, as pesquisas desenvolvidas buscam questionar as políticas públicas construídas para a Educação Infantil e problematizam os projetos dos cursos de formação de professores(as) para atuar com as crianças pequenas, no intuito de propor aos estudantes(as), professores(as) e futuros(as) professores (as) uma formação emancipatória e descolonizadora, em que eles(as) possam se reconhecer como sujeitos de sua própria história, percebendo as contradições que estão presentes na sociedade e nas instituições educativas, os limites ideológicos de determinadas pedagogias que se apresentam como verdades inquestionáveis.

Colocando a criança pequena no centro do compromisso acadêmico e político na busca de uma Pedagogia da Educação Infantil emancipatória. Além das três pesquisas que representam neste presente Seminário a produção do GEPEDISC Culturas Infantis, informamos, também agora outros três estudos: o mestrado de Reny Schifoni (2012) sobre as lutas das mulheres operárias no Município de Santo André pelo direito a creche, na construção do direito à educação de qualidade das crianças pequenas apontando os questionamentos a respeito do papel da mulher em relação à maternidade, a divisão sexual do trabalho, a dupla jornada feminina e a divisão da responsabilidade pela educação e cuidado das crianças na sociedade.

A pesquisa de mestrado de Peterson Rigato da Silva (2014), sobre as relações entre os meninos e as meninas pequenas/os e suas/seus professoras/es, no processo de construção das culturas infantis e as necessárias desnaturalizações de práticas sexistas nos espaços e tempos da educação infantil, problematizando a presença de professores do sexo masculino que nem sempre desnaturalizam a maternagem constitutiva do gênero feminino.

Os impasses e desafios frente a temática de gênero na educação da pequena

infância, tema do doutorado de Daniela Finco (2010) revela a necessidade de um movimento constante de ampliação do entendimento sobre diversos aspectos das complexas e intrincadas relações entre gênero, educação e pequena infância.

As relações do grupo com os movimentos sociais, especialmente o feminista nos inspira também na perspectiva da ação política como é o nosso movimento atual de criação coletiva de estrelégiias para promover o 25 de novembro – *Dia Internacional da não-Violência contra a Mulher* e atuarmos na formação crítica de professoras/es da pequena infância.

Salientamos que toda a dimensão ética reflete princípios estéticos e são indissociáveis da política, portanto as pesquisas sobre, para, com as crianças e suas infâncias e toda sua complexidade histórica, em suas diversidades e possibilidades, de reflexões sobre os rastros das memórias de infâncias roubadas no passado às políticas públicas de direito à creche no presente, tem nos movimentos sociais protagonismos que nos inspiram no processo de formação crítica de professoras/es que atuem com pedagogias descolonizadoras, respeitando as crianças e as culturas infantis que alimentam nossos sonhos e utopias de uma educação emancipatória, transgressora e libertária.

Contribuir com formações DOCENTES que possam questionar e problematizar as teorias pedagógicas na universidade e também nas creches e nas pré-escolas, visando que reflitam sobre as práticas que temos e as que queremos, e proporcionem uma educação descolonizadora e emancipatória também para as crianças. Que as crianças também sejam ouvidas, mesmo quando ainda não falam, como os bebês, que suas linguagens possam ser compreendidas, associando a ética na pesquisa com princípios estéticos que contribuam para que suas questões ganhem ressonância nas propostas e projetos pedagógicos construídos para elas e com elas.

As três pesquisas, duas de doutorado concluídas recentemente e uma de mestrado em andamento, que serão apresentadas neste seminário buscam representar as pesquisas realizadas pelo grupo, considerando que o nosso conhecimento é construído coletivamente e na troca constante com os pesquisadores e pesquisadoras do Gepedisc Culturas Infantis, tod@s nós nos enxergamos de alguma forma nestas pesquisas que serão apresentadas, e compartilhamos de muitos de seus referenciais teóricos e suas concepções.

## **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2010.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. *Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica*. Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p.1013-1038. out. 2005.

\_\_\_\_\_. *Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte*. Cadernos Pagu (26) janeiro-junho de 2006: pp.279-287.

FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: Análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. Tese de doutorado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo – USP, 2010.

SILVA, Peterson Rigato da. *Não sou tio, nem pai, sou professor!* A docência masculina na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2014.

SCHIFINO, Reny Scifoni. *Direito à creche: um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André*. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2012.

## I. INFÂNCIA ROUBADA: FEMINISMO, MEMÓRIAS E POÉTICAS DA RESISTÊNCIA

Adriana A. Silva  
silvadida07@gmail.com

Tendo como referência a tese de doutorado *A estética da infância no cinema: poéticas e culturas infantis* (FE, Unicamp, 2014), que apresenta um estudo a cerca de um processo de pesquisa e criação, articulando artes e ciência humanas, o presente trabalho traz a mesma perspectiva, com o foco em um das temáticas abordadas na tese, a infância no contexto das ditaduras militares latino americana, relacionando cinema, história e memória em possíveis poéticas da resistência. A infância roubada refere-se a um seminário realizado em São Paulo em maio de 2013, que colheu cerca de 50 depoimentos das crianças do passado envolvidas nos crimes cometidos na Ditadura Militar no Brasil no período de 1964 à 1985, adultos do presente que neste seminário organizado junto aos movimentos sociais em luta por justiça e verdade, puderam compartilhar dos traumas e das feridas abertas por este obscuro período e que ainda ressoa em toda a sociedade brasileira, autoritária e repressora. Esta articulação entre passado e presente, para viver outro futuro é refletida a partir do conceito de rememoração de Walter Benjamin, dialogando com pesquisadoras brasileiras, com destaque para Jeanne Marie Gagnebin, Maria Rita Khell e Margareth Rago, as duas primeiras envolvidas com a Comissão Nacional da Verdade, criada através da Lei 12.528. No âmbito desta comissão destaco o GT Ditadura e Gênero, instituído em 2013 e que busca dar visibilidade a luta e resistências das mulheres, envolvidas no conflito e nas violências sofridas por elas e pelas crianças, tendo como uma grande articuladora deste movimento a militante feminista, Maria Amélia de Almeida Telles, a Amelinha, que em 1972 foi presa e torturada junto com seus filhos Janaina e Edson Teles, de 7 e 5 anos. O protagonismo das mulheres, a luta feminista e as poéticas das resistências também são discutidas através do cinema, em especial o latino-americano, filmes que foram analisados durante a pesquisa do doutorado, com o eixo nas relações entre infância, cinema e memória: “A História Oficial” e “Infância Clandestina” (Argentina, 1985 e 2012), “Machuca” (Chile-Espanha, 2004), “A Culpa é do Fidel” (França, 2006) e “O ano em que meus pais saíram de férias” (Brasil, 2006). Destacando a produção cinematográfica alternativa da cineasta argentina Albertina Carri, filha de pais desaparecidos na ditadura argentina em 1973, quando ela tinha 3 anos, com seus filmes “Los Rubios” (2003) e “La Rabia” (2012). Minha intencionalidade é visualizar e compartilhar poéticas da resistência em relação às crianças sujeitos e autores da história contemporânea, sintonizada com um dos objetivos centrais da tese e deste trabalho para o GRUPECI, promover reflexões sobre metodologias diversas e divergentes na produção do conhecimento na/e para a educação brasileira, considerando a dimensão ética e política das pesquisas sobre as infâncias e suas crianças em toda sua complexidade histórica, buscando contribuir com a formação crítica de professoras/es que atuem com pedagogias descolonizadoras, respeitando as crianças e as culturas infantis e alimentam nossos sonhos e utopias de uma educação emancipadora, transgressora e libertária em uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

**Palavras-chave:** infâncias; feminismo; resistências.

## **Introdução: a pesquisa em processo**

O presente trabalho apresenta uma parte da tese de doutorado *A estética da infância no cinema: poéticas e culturas infantis* (FE Unicamp 2014), assim como aponta um processo de pesquisa e criação desencadeado no final dos anos 1990, quando ingressei na Faculdade de Educação da Unicamp no curso de Pedagogia, tendo como atividade universitária inicial uma visita aos arquivos do AEL (Arquivo Edgard Leueronth) encontrando a documentação para o inicio do processo de Anistia dos meus pais, nos arquivos do “Brasil nunca Mais”. Em 2009 ingressei no Doutorado em Educação com um projeto de pesquisa sobre a Estética da Infância no Cinema. Contagiada pela memória desencadeada no mestrado<sup>1</sup>, e envolvida com as questões do grupo sobre a infância, selecionei filmes recentes com protagonistas crianças em contextos de luta política contra as Ditaduras Militares na América Latina e na Europa.

Neste processo de pesquisa e criação cabe destacar o apoio e incentivo da orientação de uma Professora<sup>2</sup> comunista e feminista, criancista e criancóloga, uma acadêmica engajada politicamente, tendo a expectativa e desafio de uma escrita mais política, mas sem ser panfletária, complementando a experiência que tive no Mestrado de uma escrita mais poética, onde trabalhei mais questões subjetivas do feminino, inspirada por Clarice Lispector.

Este aspecto foi potencializado por reflexões despertadas no curso com Jeanne Marie Gagnebin<sup>3</sup> na pós graduação do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) em 2010, nesta experiência tive mais elementos para pesquisar, refletir sobre a infância na Ditadura Militar, salientando que a professora e pesquisadora em questão tem

---

<sup>1</sup> Fiz o mestrado em Multimeios (cinema e vídeo) no Instituto de Artes da Unicamp, sobre processos criativos, literatura e audiovisual, com a dissertação *A poética do cotidiano com Clarice Lispector: emergindo imagens* (2008).

<sup>2</sup>Cabe ressaltar que a formulação do projeto – ou mesmo da minha mobilização em regressar a Faculdade de Educação também se deu nas condições dadas, bem favoráveis de convite a participar do grupo de pesquisa e acolhimento das minhas inquietações por parte da Profa. Ana Lúcia Goulart de Faria, que é uma reconhecida militante histórica na defesa dos direitos das crianças pequenas à infância.

<sup>3</sup>A Profa. Dra. Jeanne Marie Gagnebin é professora na UNICAMP e na PUC-SP, estudiosa do filósofo marxista Walter Benjamin, pesquisa especialmente os temas da memória e do esquecimento, seu livro “História e Narração em Walter Benjamin”, da editora Perspectiva, 2004 (2º edição) é uma referência nacionalmente e internacionalmente (foi originalmente publicado na França) para a compreensão do pensamento de Walter Benjamin.

colaborado nos atuais movimentos políticos de Direito à Memória, com referências constantes a questão da Anistia, tendo em suas produções e reflexões o embasamento teórico no filósofo alemão, Walter Benjamin e seus escritos sobre os processos de rememoração, do *despertar* e da *ação* política na construção da história do presente.

A perspectiva desenvolvida na Tese foi de produzir um conhecimento histórico, partindo da minha experiência pessoal para uma consciência coletiva sobre a condição da infância e das crianças como protagonistas da história, produtora de cultura e sujeitos de direitos na sociedade.

## **A estética da infância no cinema: em busca das culturas infantis**

Tendo como pressuposto as relações entre estética como a partilha do sensível, diretamente atrelada à política, minha proposição foi de relacionar a dimensão da linguagem pedagógica das coisas com poéticas da infância, através das experiências de rememoração de filmes que trazem as crianças como protagonistas em momentos históricos recentes da América Latina.

O filme *O ano em que meus pais saíram de férias*, realizado em 2005, pelo cineasta Cao Hamburgo, é o primeiro filme brasileiro a apresentar a ditadura militar a partir de uma perspectiva infantil, ou sob a ótica da infância. Segundo entrevistas o diretor resgata neste filme de alguma forma a memória de sua própria infância, rememorada, reinventada e ressignificada.

Mauro é o pequeno protagonista do filme, deixa com os pais Belo Horizonte, tendo como destino a cidade de São Paulo, onde será deixado com o avô paterno, que trabalha numa barbearia, porém há toda uma belíssima sequência de desencontro com o avô – que sempre é pontual, com o pai que está sempre atrasado e do neto, que fica a deriva na narrativa (pois o avô morre no início do filme) o menino é deixado pelos pais na porta do prédio do avô, Mauro acaba sendo abrigado por um vizinho, num ambiente repleto de judeus, sendo acolhido pela comunidade judaica do bairro.

Muito mais intenso do que a violência física há uma violência simbólica em toda a narrativa, velada, silenciosa e poderosa, que é a da iminência constante da repressão, do medo, da liberdade negada.

Marcelo Ridenti no livro *O fantasma da Revolução Brasileira*, (sua tese de doutorado em Sociologia na USP, defendida em 1989), em um inspirador *Prefácio Pessoal e Político* (p. 17-25), também busca referências cinematográficas para suscitar estes anos de chumbo,

Esteve em cartaz em São Paulo, em 1983, o filme de Margarethe Von Trotta *Os anos de chumbo*<sup>4</sup>, baseado na vida de uma terrorista de esquerda da Alemanha Ocidental, na década de 1970, que apareceu morta numa prisão de alta segurança; quase certo assassinada pela polícia como represália a uma série de atentados. Na fita, essa militante tinha um filho pequeno, criado pelo pai, devido a vida clandestina da mãe antes de ser presa. O filme tem inicio quando o pai deixa o garoto com a irmã de sua mulher por uns dias, com um pretexto qualquer, para não mais voltar: ele comete suicídio. (...) Na última cena, o garoto pega uma foto da mãe afixada na parede do escritório e a rasga. A tia, entre consternada e indignada, repreende o menino, dizendo-lhe que sua mãe fez o que pôde por ele, deu a vida por uma causa, ou algo assim. Ele não desistia e respondia duramente, dizendo à tia que começasse a contar em detalhes o que sua mãe fizera por ele. No desfecho da história, coloca-se esse questionamento implacável do garoto. (p. 21)

Ridenti busca através de *Os anos de chumbo* e *San Michele aveva um gallo* (1982) produção italiana dos irmãos Taviani, ilustrar através dos argumentos destes filmes as questões geracionais que envolvem o fato histórico dos anos de chumbo e a da luta armada, assim como a repressão e a alienação das gerações posteriores, tanto do ponto de vista da ignorância histórica como da incompreensão política, uma vez que trata de um passado nefasto e sombrio.<sup>5</sup> Segundo o autor, há uma grande parte da geração posterior ao golpe militar, as crianças daquele período, os jovens estudantes universitários como ele, identificados com o filho da terrorista alemã: *abandonado, sofrido e despolitizado* (...) *O menino queria saber das condições que o geraram como indivíduo e como ser social de um mundo brutalizante, em que o humano está submetido à lógica das coisas.*" (p. 22)

Assim como Mauro? Na minha interpretação, não. A opção de Cao Hamburger e

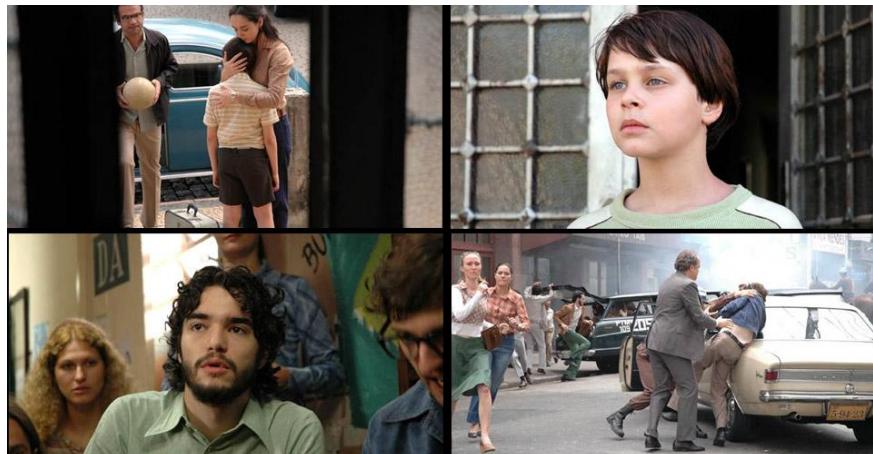
---

<sup>4</sup>Margarethe Von Trotta (1942) é uma importante cineasta alemã, pouco conhecida no Brasil, teve uma mostra retrospectiva de sua obra em 2006 no CCBB, em meio as comemorações do 8 de março. Prestigiada venceu o leão de ouro no Festival de Veneza com o filme "Anos de Chumbo", 1981. Seu tema: mulheres e política, entre outros realizou Rosa Luxemburgo (1986) e Hannah Arendt (2012).

<sup>5</sup> Cabe destacar neste movimento de resgate da memória da infância na ditadura brasileira o documentário "**15 filhos**" (1996) de Maria Oliveira e Marta Nehring, que traz depoimentos de 'crianças' (no filme realizado na década de 90, são jovens) presas na ditadura militar.

enfatizada nos depoimentos de atores e membros da equipe do filme foi de focar na(s) resistência(s) da(s) criança(s), buscando uma estética da infância, ressignificar as condições dadas e recriar possibilidades de criação das culturas infantis, apesar das brutalizações do mundo ‘adulto’ a espreita, elas jogam, brincam, brigam, reinventam o mundo.

É notória a experiência do diretor com o universo infantil, ele tem uma extensa carreira com cinema de animação, televisão, em especial os trabalhos com *O Castelo rá tim bum*<sup>6</sup>, que também virou longa para o cinema, porém até que ponto a poética do filme, apoiada nas culturas infantis não é a expressão de um aspecto da cultura brasileira embriagada na euforia festiva que tem seus apogeu ao ritmo do samba, o carnaval e o futebol.



**Figura 1. Seqüências tensas do filme, referenciando o contexto dos anos de chumbo.**

*A culpa é do Fidel* (2006) uma produção francesa de Julie Gravas e *Machuca* (2004) produção chilena/espanhola de Andres Wood, são filmes de dois jovens diretores, que trazem nestes narrativas audiovisuais memórias e processos de rememoração de suas próprias vidas.

Os dois filmes têm em comum, a abordagem histórica protagonizada por crianças nos anos 1970, trazendo o ponto de vista da infância para também narrar os episódios envolvendo a esquerda europeia e suas relações com a América Latina, o golpe militar no

<sup>6</sup> **O castelo Rá-Tim-Bum!** É uma série da TV Cultura que completou recentemente 18 anos (foi criado em 1994), dirigida pelo Cao Hambúrguer que o adaptou para o cinema em 1999. É um marco e um clássico da programação para as crianças na TV brasileira. Para comemorar a TV produziu um ‘documentário’ que traz importantes reflexões do processo criativo do diretor na sua relação com sua infância como inspiração estética para sua criação. <http://cmais.com.br/castelo> Acesso em 27/03/2013.

Chile e suas relações de classe com os personagens infantis diretamente envolvidos.

Julie Gravas é filha do diretor Constantin Costa Gravas, importante cineasta grego de filmes ‘políticos’ (mesmo que ele enfatize que seus filmes não são políticos, são sobre a realidade, a sociedade em que vive), especialmente nos anos 1970 (como os clássicos *Z* de 1968 e *Estado de Sítio*, 1972) e em diversas entrevistas a cineasta destacou o quando deste seu primeiro filme tem de inspiração sua própria experiência com a política<sup>7</sup>.

E vale ressaltar a partir disto que sua própria experiência com a política é de formação pessoal, inquietação e questionamento, sendo uma criança nos anos 1970, ou seja, trazendo o ponto de vista da infância mais do que fazer um filme sobre a política, é um documento histórico que aborda a questão da criança neste contexto como um novo sujeito social, que faz parte da história e constrói a partir de suas condições concretas suas primeiras reflexões sobre a política.

Em *Machuca*, Andres Wood, também ressalta sua experiência de rememoração no seu primeiro longa metragem de ficção, o filme se passa no Chile em 1973, quando ele tinha 8 anos, as vésperas do golpe militar que derrubou o governo de Salvador Allende, instalou a ditadura e o terror no país, durante quase 30 anos.

O filme narra o encontro de dois mundos, dos pobres e dos ricos, no auge do processo socialista de Allende, pela ótica da infância no meio da luta de classes, protagonizada pelas crianças-personagens: Pedro Machuca e Gonzalo Infante, ambos com 11 anos. Segundo o diretor,

A idéia parte de uma experiência pessoal que tive no começo da década de 70 em Santiago, em um colégio de classe média alta chilena, um colégio privado, que incorpora às turmas, de maneira significativa, alunos com escassos recursos. Numa turma de 40 alunos, havia 15 de escassos recursos. Isso dura até exatamente depois do golpe (1973), quando o colégio sofre intervenção dos militares. Não é necessário conhecer a história do Chile para ver "Machuca", para entrar no filme e entendê-lo. Não é um filme hermético político. É político porque tem posição, mas é um filme mais social e mais da vida íntima daquelas crianças.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Seu último filme lançado no Brasil em 2013 foi *O Capital* (2012), uma adaptação do romance homônimo do escritor francês Stéphane Osmont de 2004. Uma interessante apresentação e critica do filme é da jornalista Lea Maria Araão Reis, disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Cultura/Em-O-Capital-2012-adaptacao-de-novela-francesa-Costa-Gavras-acerta-mais-uma-vez/39/29422> Acesso em 14.12.2013

<sup>8</sup> Segundo depoimento do diretor. <http://cinema.uol.com.br/ultnot/2005/01/13/ult831u722.jhtm> Acesso em 10/04/2013.

Diferentemente de Anna, Gonzalo o ‘narrador’ de Machuca, aproxima-se com curiosidade e solidariedade ao novo mundo que a presença das crianças pobres traz para o colégio de ricos e o mundo burguês que ele vive, permeado pela alienação e a traição da Mãe ao Pai, como das relações com a irmã e o namorado reacionário, assim como o Pai distante, por fim ausente.

Na minha leitura e proposição, *Machuca* e *A culpa é do Fidel*, buscam de maneiras distintas viajar e incitar que também nós expectadores, viajemos no tempo. Com estéticas construídas a partir também da experiência infantil de seus respectivos diretores, apresentam poeticamente crianças sujeitas da história, através delas sentimos com o corpo todo, os absurdos que permeiam a vida contemporânea, os processos e os movimentos que nos constituem, nos formam e deformam a todos e nos convidam a revermos sonhos e utopias do passado, a fim de como Anna/Julie e Gonzalo/Andres reinventarmos o presente, compreendendo melhor o passado.



Figura 2. Imagens dos cartazes de divulgação dos filmes: crianças protagonistas de dramas políticos.

Outras referências cinematográficas para problematizar os rastros da memória, educação, infância e cinema são os filmes argentinos *A Historia Oficial* (1985) e *Infância Clandestina* (2012) duas produções cinematográficas que se conectam no tempo e espaço, de maneiras distintas com o enfoque sobre a questão da infância na ditadura militar.

Porém ambos são exemplares para a reflexão sobre a estética da infância no cinema, tendo como pressuposto teórico metodológico, compreender os filmes como “documentos” plenos de uma emergência histórica. Fredric Jameson em *As marcas do visível* (1995) na sua introdução defende que,

(...) a única maneira de pensar o visual, de inteirar-se de uma situação em que a visualidade é uma tendência cada vez mais abrangente, generalizada e difundida é compreender sua emergência histórica. Outros tipos de pensamento precisam substituir o ato de ver por outra coisa; apenas a história, entretanto, pode imitar o aprofundamento ou a dissolução do olhar. (p. 01)

Considerando o ato de ver, nesta perspectiva histórica repleta de contradições, como olhamos estes filmes? Percebemos os movimentos de aproximação e recuos ao retrataram a história recente de seu país? E como a infância é protagonista destas narrativas, para além das crianças concretas e da experiência física que estes filmes possibilitam?

*A Historia Oficial* dirigida por Luis Puenzo, lançado em 1985, é um filme clássico do cinema político contemporâneo na América Latina, sua importância foi evidenciada pela repercussão nacional e internacional, ganhando o Oscar de melhor filme estrangeiro.



Figura 3. Imagens do filme *A História Oficial*: com ênfase ao movimento das mães da *Plaza di Mayo*.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Durante a semana que finalizava este trabalho, uma célebre avó do movimento das Madres da Plaza di Mayo, Estela Carlotto encontrou seu neto (após 36 anos de busca) que nasceu na prisão, a mãe é uma das desaparecidas políticas da ditadura militar argentina.

<http://www.cartacapital.com.br/internacional/argentina-neto-de-estela-carlotto-descreve-emocao-de-encontrar-avo-9385.html> Acesso em 08/08/2014.

A emergência histórica de A história Oficial é reacendida<sup>10</sup> 27 anos depois com a produção do filme **Infância Clandestina** (2012), um filme atualíssimo que o tem como referencial fundamental, porém que busca outras formas estéticas e políticas de fazer um filme histórico. Na minha leitura vai de encontro com a perspectiva adotada no filme ‘*O ano em que meus pais saíram de férias*’, apresenta o ponto de vista da criança como sujeito histórico.

Primeiro longa metragem do diretor argentino Benjamim Ávila, foi produzido por Luis Puenzo (diretor de “A História Oficial”) e também foi indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro pela Argentina, teve co-produção brasileira e vai de encontro com as produções artísticas de crianças de ontem, que buscam retratar as suas maneiras os dramas vividos no passado.

Segundo declarações de seu diretor, trata-se de uma homenagem as pessoas que lutaram contra a ditadura militar em seu país, tem em seu protagonista Juan-Ernesto (um garoto de 11 anos) o alter ego do diretor que viveu a infância na clandestinidade com seus pais, militantes da organização Montoneros.

Em memória da minha mãe, Sara E. Zermoglio, presa e desaparecida em 13/10/1979, aos meus irmãos, meu pai, meus filhos, a todos os filhos, netos, militantes, a todos que mantiveram a fé. (Dedicatória nos créditos finais)



Figura 4. Imagens da mãe do protagonista, o filme é dedicado a mãe do diretor.

<sup>10</sup> Outros filmes nos últimos anos vêm trazendo de formas distintas esta temática, em especial destaco as produções argentinas: **Kamchatka** (2002) de Marcelo Pineyro e **O dia em que eu não nasci** (2010) de Florian Micoud Cossen, uma produção Alemanha/Argentina.

## A infância roubada: as crianças na ditadura militar brasileira

Através do livros “O que resta da Ditadura” (2010) e do clássico “Brasil Nunca Mais” (1985), pude ir delineando o movimento de encontro entre a memória pessoal e a coletiva que vivenciei durante todo o processo de pesquisa, em ambas publicações busquei referências em estudos que trazem a questão da infância, no primeiro apresenta um texto muito especial de Janaína de Almeida Teles sobre “*Os familiares de mortos e desaparecidos políticos e a luta por verdade e justiça no Brasil*”, texto riquíssimo em informações históricas para compreendermos o drama de quem ficou e no livro “Brasil nunca Mais”, tem um pequeno capítulo sobre a Tortura em crianças, mulheres e gestantes, com dados assustadores, ambos trazem precioso relato histórico.

A partir desta busca, cada vez mais sensível ao tema, tive acesso a publicação virtual do Wanderley Caixe do “O Berro”, em especial o texto “A ditadura não acabou”, que apresenta matéria publicada na revista ISTOÉ 30/01/2010: *Filho de militantes de esquerda, Carlos Alexandre foi preso e torturado quando era bebê. Cresceu agressivo e isolado. Aos 37 anos, ele ainda sente os efeitos dos anos de chumbo: vive recluso, sem trabalho nem amigos - sofre de fobia social.*

Três anos depois, como uma crônica de uma morte anunciada, recebo a informação ao acaso pela internet, fragmentos, estilhaços de um passado que se faz presente...

*Meu coração sangra de dor. O meu filho mais velho, Carlos Alexandre Azevedo, suicidou-se na madrugada de hoje, com uma overdose de medicamentos. Com apenas um ano e oito meses de vida, ele foi preso e torturado, em 14 de janeiro de 1974, no DEOPS paulista, pela "equipe" do delegado Sérgio Fleury, onde se encontrava preso com sua mãe. Na mesma data, eu já estava preso no mesmo local. Cacá, como carinhosamente o chamávamos, foi levado depois a São Bernardo do Campo, onde, em plena madrugada, os policiais derrubaram a porta e o jogaram no chão, tendo machucado a cabeça. Nunca mais se recuperou. Como acontece com os crimes da ditadura de 1964/1985, o crime ficou impune. O suicídio é o limite de sua angústia.<sup>11</sup>*

---

<sup>11</sup> [http://www.mndh.org.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=3241&Itemid=56](http://www.mndh.org.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3241&Itemid=56) Acesso em 18/03/2013.

A carta de luto acima, do pai da vítima, foi amplamente divulgada na mídia (de esquerda, alternativa...), juntamente com notas de solidariedade, dos movimentos sociais que lutam pelo direito à verdade, para além do movimento reparatório, no sentido de reencontrar este passado sombrio, iluminando-o com o julgamento dos responsáveis pelos crimes cometidos.

A Lei n. 12528 de 18 de novembro de 2011, uma lei ordinária que cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da casa civil da Presidência da República é a expressão máxima deste movimento, após a comissão da anistia, os julgamentos e as indenizações reparatórias, busca-se neste momento construir uma memória sobre a ditadura militar, a partir do enfrentamento das feridas abertas, como o desenlace do caso do Carlos Alexandre.

Recentemente tive acesso a um Marx insólito, referindo-me a apresentação do livro “*Sobre o Suicídio*” de Karl Marx (2006), trata-se de um ensaio do jovem Marx (publicado em 1846) em que nos apresenta brevemente e amparado nos escritos de um ex-arquivista policial, Jacques Peuchet (1758-1830) crônicas de mortes anunciadas pela opressão e a violência que as sociedades modernas, patriarcais, burguesas e extremamente violentas impõem à vida de todos e todas, em especial, às mulheres (dos quatro casos de suicídios expostos e analisados, três são de mulheres).

Trata-se de um texto precioso no seu fundamento de reflexão sobre as sociedades modernas, com uma impressionante atualidade, ecoa no presente um passado já indignado que nos questiona, “*Que tipo de sociedade é esta, em que se encontra a mais profunda solidão no seio de tantos milhões; em que se pode ser tomado por um desejo implacável de matar a si mesmo, sem que ninguém possa prevê-lo?*” (Marx, 2006, p. 28)

Na perspectiva de prever, ou de enfrentar a solidão do esquecimento e ou do processo de impunidade perante as violências cometidas na ditadura militar, à comissão da verdade instituída pela Lei 12528, tem a tarefa de reconstruir a memória nacional do período a partir da busca pelos rastros, que não foram apagados, ou silenciados pelo lento processo institucional das políticas públicas.

Neste movimento cabe ressaltar os aspectos formativos de pesquisa, propostos a partir da criação de Grupos de Trabalho, compostos por renomados pesquisadores (envolvidos de alguma forma com pesquisas, participação e resistências políticas) para

realizar esta árdua tarefa de recolher os cacos, seguir os rastros e amalgamando os dados, as vozes, documentos esparsos, obscuros, a fim de construir e ou criar uma memória coletiva, nacional para este período, em especial saliente o GT Ditadura e Gênero.

No livro “*Direito à Memória e à Verdade: história de meninas e meninos marcados pela Ditadura*” (2009), uma publicação da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, explicitamente evidencia uma intencionalidade pedagógica do estado brasileiro, com as imagens, as narrativas e o caráter didático de apresentação histórica, em um aparente movimento de amenizar e combater o esquecimento e a alienação coletiva sobre este período recente da história brasileira.

Segundo Maria Rita Kehl (2009) em seu livro *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*<sup>12</sup>, seguindo os rastros de Benjamim, a autora dialoga com Freud, relaciona a melancolia com a depressão contemporânea e reforça o projeto benjaminiano da potência do ato de rememorar e narrar o passado. E neste processo também vou encontrando sentido para a entrega e busca incessante deste encontro da jovem angustiada de hoje, com a criança inquieta de ontem, em meio a fracassos e utopias que se renovam.

Outro destaque sobre a potência do ato de rememorar a autora ressalta na introdução ao livro, refletindo sobre a passagem do trauma de uma vivência pessoal para uma experiência coletiva, neste processo de “cura” as possíveis ressignificações vão sendo gradativamente atrelados a diversos fatores sócio-históricos que condicionam os traumas,

Ao refletir sobre as condições de elaboração do trauma causado pelo Holocausto na sociedade alemã, Jeanne Marie Gagnebin retoma o conceito benjaminiano de *rememoração*. Trata-se de contrapor ao recalcamento da memória do trauma não um compromisso obsessivo com a má consciência que não cessa de evocar os sofrimentos passados, mas “uma memória ativa que transforma o presente.”<sup>13</sup> Ou seja, a autora, que não é psicanalista e sim filósofa, pensa que uma “cura” para os sintomas sociais é possível. Ela pode se dar por meio de intervenções coletivas no espaço público, que reorganizem o campo simbólico de modo a incluir e ressignificar os restos deixados pelo evento traumático. (p. 28)

---

<sup>12</sup> Neste livro destaco dois capítulos que compõem a segunda parte de “O tempo e o cão: a atualidade das depressões”, ambos em intensa interlocução com Walter Benjamin, trata-se de Temporalidade e experiência e A melancolia de Baudelaire e a lírica do choque.

<sup>13</sup> Jeanne Marie Gagnebin, *Após Auschwitz, em Lembrar escrever esquecer*, São Paulo: Editora 34, 2006, p. 59.

No livro “*A aventura de contar-se: feminismos, escritas de si e invenções da subjetividade*” (2013) da professora e pesquisadora do Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp Margareth Rago. Trazendo as histórias, memórias, aventuras e desventuras de 7 mulheres, feministas e personagens históricas do Brasil contemporâneo.

Entre outras importantes reflexões, fantásticas personagens, destaquei o encontro especial com Maria Amélia de Almeida Teles, a Amelinha e também com a sua irmã Criméia, ambas militantes do PC do B, a última sobrevivente da Guerrilha do Araguaia, as duas presas políticas, torturadas, com e juntas de seus filhos. Entre “vivos-sobreviventes” e feridos, estas duas mulheres, feministas históricas do movimento de mulheres em São Paulo, estão na linha de frente da Comissão da Verdade e na produção do Seminário citado anteriormente, “*Verdade e Infância Roubada*”, realizado de 06 a 10 de maio de 2013, na Assembléia legislativa do Estado.

O seminário colheu cerca de 50 depoimentos das crianças do passado envolvidas nos crimes cometidos na Ditadura Militar, trata-se de narrativas dos/as adultos/as traumatizados do presente? Na minha percepção não há como responder com precisão esta questão, pois é um complexo emaranhado de vidas nestas memórias.

Os filhos da Amelinha também foram ouvidos no Seminário, Janaina de Almeida Teles e Edson de Almeida Teles, foram presos com os pais em 28/12/1972, tinham 4 e 5 anos respectivamente, ambos também estão envolvidos com a comissão da Verdade e os movimentos de luta por Justiça e reparação das vitimas da Ditadura, se formaram na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - FFLCH da USP, ela é historiadora e ele filósofo, Professor de Filosofia Política na UNIFESP.

A repercussão do Seminário foi intensa na mídia, uma emissora da TV aberta produziu uma série de reportagens que trazem estes depoimentos, as histórias destas crianças no passado e seus desdobramentos no presente, um deles é do Edson narrando que não conseguia reconhecer a sua mãe, só pela voz, que ela estava roxa e o pai verde (porque entrou em coma) ambos brutalmente torturados e expostos aos filhos<sup>14</sup>.

Amelinha Teles após a prisão e tortura sobreviveu, fortaleceu-se e tornou-se uma

---

<sup>14</sup> Estão disponibilizadas no site Viomundo: <http://www.viomundo.com.br/denuncias/edson-teles-a-voz-era-de-minha-mae-o-rosto-nao-parecia.html> Acesso em 14.12.2013

das mais importantes militantes feministas do país, publicando um *Breve História do Feminismo no Brasil* (1999) e recentemente *Da guerrilha à imprensa feminista: a construção do feminism pós-luta armada no Brasil* (2013) junto com a pesquisadora (também ex-presa política) Rosalina Santa Cruz Leite, ambas publicações que focam a construção do feminismo no Brasil na perspectiva da conquista de direitos das mulheres e consequentemente de seus filhos e filhas, ou seja sendo protagonistas ativas na luta por creches no processo de democratização do país.



**Figura 6. Imagens de divulgação do Seminário Verdade e Infância Roubada (maio de 2013).**

## Memória e poéticas da resistência

Para além dos filmes *A História Oficial* (1984) e *Infância Clandestina* (2011), analisados e relacionados anteriormente, encontrei no processo da pesquisa, outras imagens e sons da memória e da resistência na cinematografia contemporânea, em especial os trabalhos de Albertina Carri, jovem cineasta argentina, destaque das últimas mostras de Cinema Latino Americano em São Paulo.

Em 2010, na referida Mostra, Albertina exibiu “Restos” (2010), um curta metragem de 8 minutos, que de maneira poética narra a descoberta de rolos de filmes

‘clandestinos’, feitos por militantes de esquerda entre os anos 1960 e 1970 e encontrado recentemente, feito por encomenda pelo governo argentino, dentro de um projeto audiovisual de ’25 miradas’ (olhares), curtas diversos em razão da comemoração do bicentenário argentino. Em 2013, apresentou na mesma mostra “La Rabia” (2012), um longa metragem que fala de violência doméstica, as tumultuadas relações entre o mundo adulto e infantil, memória e resistência, através de múltiplas linguagens.

Albertina Carri despontou no cenário audiovisual latino americano com o documentário “Los Rubios” (2003). Neste filme a diretora se coloca explicitamente, como protagonista da narrativa, apresentando cenas dela e da sua equipe de filmagem, além da presença de uma atriz que se apresenta e a representa no filme, que é uma busca dos vestígios sobre sua mãe e seu pai, desaparecidos políticos, mortos pela repressão em seu país.

Segundo a historiadora, Ana Maria Veiga, estudiosa das relações entre cinema, memória e resistências na América Latina,

Carri leva consigo os traumas dessa perda violenta e da imaginação que remonta o tempo que eles passaram na prisão, sua tortura e depois morte. Em Los rubios, um filme que rompe com padrões narrativos, ela denuncia ao mesmo tempo os lapsos da memória e o mosaico que se pode formar com a contraposição de testemunhos sobre um mesmo evento e sobre as mesmas pessoas. A inserção de bonecos “playmobil” para reconstituir cenas de sua infância quebra com a dureza dos depoimentos, mas traz a dramaticidade da visão de uma criança sobre os acontecimentos. Lançado em 2003, seu filme nos mostra a atemporalidade da discussão sobre o tema das ditaduras e suas consequências, e a pertinência de se trazer este debate para o campo da história do tempo presente, embora com a problematização da questão central neste tipo de representação: a subjetividade<sup>15</sup>

No filme *Los rubios*, Albertina documenta o processo de busca dos pais desaparecidos e de reconstrução de uma memória perdida, obstruída pela ditadura militar argentina, quando seus pais foram presos em 1977, ela com 3 anos de idade e suas irmãs um pouco maiores. O documentário é feito através de documentos esparsos da família,

---

<sup>15</sup> Neste trabalho apresentado na ANPUH 2011, a autora relaciona os cinemas de Albertina Carri e da cineasta brasileira Lucia Murat, no “Trauma e memória nos filmes de duas cineastas do Brasil e da Argentina”, segundo Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH • São Paulo, julho 2011. A pesquisadora defendeu em março de 2013 a tese “Cineastas brasileiras em tempos de ditadura: cruzamentos, fugas, especificidades” no Departamento de Historia da UFSC, sob orientação de Joana Maria Pedro.

fotos, gravações do passado e do presente, narra com sons e imagens múltiplas uma poética autoral dilacerante, inclusive ficcionando sua própria experiência de vida.

Albertina Carri transita do cinema documentário para o cinema de ficção, é uma artista transgressora de gêneros, pois seus filmes são híbridos, mesclam imagens de arquivo, diversas técnicas de animação e propõe uma abertura para infinitas possibilidades estéticas, para sua poética em construção.

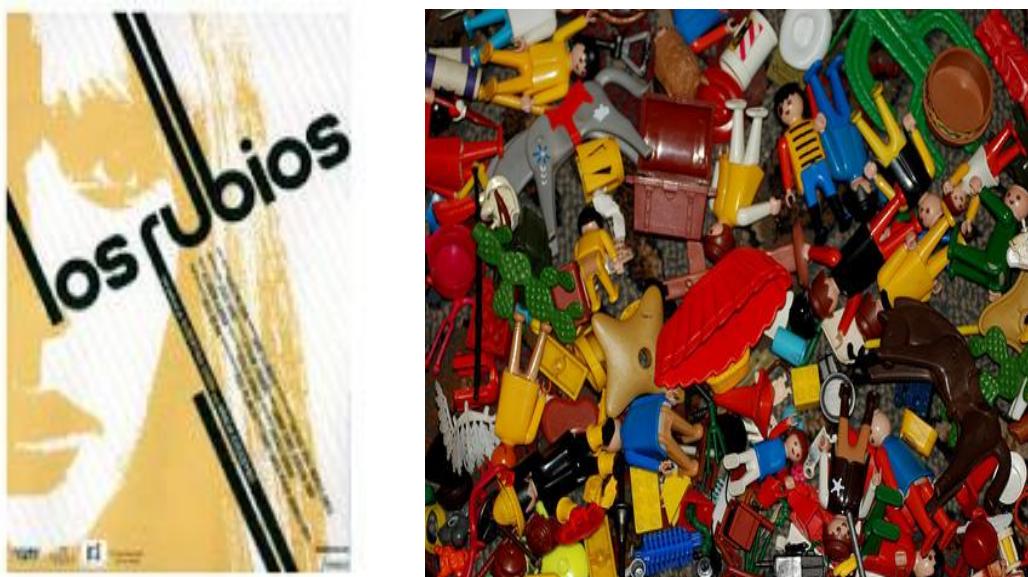


Figura 1. Imagens da produção documental/ficcional *Los Rubios* (2003).

### Considerações finais: infâncias e perspectivas feministas

No processo de pesquisa da tese de doutorado, as contribuições dos Estudos Feministas e de gênero para as pesquisas sobre a infância, para, das e com as crianças pequenas, suas emergentes discussões metodológicas, inevitáveis criações, transgressões e invenções se mostraram fundamentais e apontam para possíveis desdobramentos, necessários deslocamentos que contribuem para produções históricas e possibilidades educativas de formação para as transformações urgentes da sociedade brasileira.

A pertinência da produção de outros conhecimentos, que coloquem as crianças e suas infâncias também como protagonistas na história, na nossa perspectiva, necessariamente passa pela luta feminista, e suas bandeiras de conquista dos direitos para

e com as mulheres, assim como pelos movimentos sociais que lutaram e lutam por uma educação pública de qualidade para todas as crianças, destacando as pequenas e bem pequenas como novos sujeitos sociais.

Da infância roubada às culturas infantis, buscando o movimento do direito à infância como utopia e possibilidade histórica, concreta, construída e em construção permanente na luta dos movimentos sociais, com especial destaque para o movimento feminista e o protagonismo das mulheres, foi e é a perspectiva da presente pesquisa, anunciada na tese citada e em processo de desdobrar-se em novas pesquisas, que possam contribuir para o campo da infância e da formação de professoras/es.

## Referências

- 
- ARNS, Paulo Evaristo (org.) *Brasil nunca mais*. São Paulo: Editora Vozes, 1985.
- ALMEIDA, Milton J. *Cinema Arte da Memória*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- \_\_\_\_\_. As idades, o tempo. Campinas: *Pro-Posições*. vol. 15, n. 1 (43). jan/abr 2004, p. 39-62.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*: ensaios sobre literatura e história da cultura - Obras escolhidas, Volume I. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- DE AQUINO, Rubim Santos Leão. *Um Tempo para não Esquecer: 1964-1985*. Rio de Janeiro: Ed. do Coletivo A e Ed. Achiamé, 2010.
- FARIA, Ana Lúcia G. e SILVA, Adriana A. Por uma nova cultura da infância: Loris Malaguzzi. Revista Educação Especial, v. X, p. 98-111, 2013.
- FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1961.
- GAGNEBIN, Jeanne Marie. *Lembrar escrever esquecer*. São Paulo: Editora 34, 2006, p. 59.
- \_\_\_\_\_. *História e narração em Walter Benjamin*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2004.
- JAMESON, Fredric. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- KEHL, Maria Rita. *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo, 2009.
- KONDER, Leandro. Walter Benjamin: o marxismo da melancolia. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- LOWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. São Paulo: Boitempo, 2005..
- MARX, Karl. *Sobre o Suicídio*. São Paulo: Boitempo, 2006.
- PEDRO, Joana Maria e WOLFF, Cristina S. *Gênero, feminismo e ditaduras no Cone Sul*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2010.
- RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2005
- RAGO, Margareth. *A aventura de contar-se: feminismo, escrita de si e invenções da subjetividade*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

- RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da Revolução Brasileira*. São Paulo: Editora UNESP, 2010.
- SILVA, Adriana A. *A Poética do Cotidiano com Clarice Lispector: emergindo imagens*. 2008. Dissertação (Mestrado em Multimeios: Cinema e Vídeo) - Universidade Estadual de Campinas (Instituto de Artes, UNICAMP), Campinas.
- TELES, Edson e SAFATLE, Vladirmir. *O que resta da ditadura*. São Paulo: Botempo, 2009.
- TELES, Maria Amélia de A. *Breve História do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1999.
- TELES, Amelinha e LEITE, Rosalina Santa Cruz. *Da guerrilha à imprensa feminista: a construção do feminism pós-luta armada no Brasil (1975-1980)*. São Paulo: Intermeios, 2013. (Coleção Entregêneros).
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; LARROSA, Jorge, José Miguel (orgs) *A Infância vai ao cinema*. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2006.
- XAVIER, Ismail. *A experiência do Cinema*. Rio de Janeiro. Editora Graal, 1983.

---

## FILMOGRAFIA

- O Ano em que meus pais saíram de férias**, Cao Hamburger, Brasil, 2006.
- A História Oficial**, Luis Puenzo, Argentina, 1985.
- A infância Clandestina**, Benjamim Ávila, Argentina/Brasil, 2011.
- O dia em que eu não nasci**, Florian M. Cossen, Alemanha/Argentina, 2010.
- Machuca**, Andrés Wood, Chile/Espanha, 2004.
- Kamtchaka**, Marcelo Piñeyro, Argentina, 2002.
- A culpa é do Fidel**, Julie Costa Gravas, França, 2006.
- Los Rubios** (2003), **Restos** (2008) e **La Rabia** (2012), Albertina Carri.

---

## SITES CONSULTADOS

- <http://bernardognogueira.blogspot.com.br/>  
<http://www.brasildefato.com.br/>  
<http://cmais.com.br/castelo>  
<http://www.contracampo.com.br/>  
<http://www.cnv.gov.br/>  
<http://www.mndh.org.br/>  
<http://www.cnq.org.br/>  
<http://portal.mj.gov.br/>  
<http://www.cartacapital.com.br/>

**II.**  
**ESTÁGIO DOCENTE E FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**NUMA PERSPECTIVA EMANCIPADORA**

Drumond, Viviane.  
viviane-drumond@hotmail.com

**Resumo**

Esta pesquisa de doutorado, concluída em 2014, investiga a formação de professores (as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, *campus* de Miracema, com o objetivo de analisar uma experiência de estágio na Educação Infantil com uma turma de vinte e uma estudantes-estagiárias. O estudo elegeu o estágio como campo de pesquisa e, a partir do olhar das estagiárias, evidenciou a importância deste na formação de professores (as), como espaço de produção de conhecimentos e saberes pedagógicos. A obrigatoriedade do estágio na Educação Infantil, com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Pedagogia (Brasil, 2006) destacou a necessidade da construção de referências para fundamentar a docência com crianças pequenas. O trabalho com os estágios na Educação Infantil mostra a importância da construção de uma pedagogia centrada na criança, o que nos instiga à busca por uma educação das crianças pequenas na “forma-educação infantil” (Freitas, 2007); e nos convida a uma revisão da formação de professores (as) de crianças de 0 a 6 anos. O estudo aborda os saberes e os fazeres nas creches e pré-escolas e aprofunda e destaca a especificidade da docência com crianças pequenas, à medida que guarda distanciamentos com relação ao ensino escolar. As crianças são compreendidas a partir do olhar das ciências sociais, vistas como atores sociais, como protagonistas do próprio processo de formação, com direito de ficar juntas e coletivamente produzir as culturas infantis. Esta investigação sobre estágio destaca a observação como principal ferramenta metodológica, pois permitiu às estagiárias conhecer mais sobre as crianças, descrever e analisar as práticas educativas observadas no cotidiano das creches e das pré-escolas envolvidas nos estágios. Assim, para o registro das observações, foi utilizado o caderno de campo que foram analisados com base nas categorias: professor (a)-família; professor(a)-professor(a) (demais profissionais-relações de poder interno); professor(a)-criança (políticas); professor(a)-crianças (pedagogia); criança-criança, com o olhar voltado para o espaço físico, as relações de gênero e étnico-raciais e as brincadeiras infantis. As análises evidenciam as lacunas presentes no curso de Pedagogia e permitem propor a arte ao lado das outras ciências da educação, para a formação de professores (as) de crianças pequenas. O estudo buscou, a partir do estágio de Educação Infantil, trazer contribuições para discutir a questão da formação de professores (as) de crianças da Educação Infantil e também das crianças maiores nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e refletir sobre a necessidade de formação integrada de professores (as) de crianças de 0 a 10 anos, que contemple a docência na creche, na pré-escola e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, uma Pedagogia da Infância.

**Palavras-chave:** formação docente; creche e pré-escola; estágio.

## **Introdução**

O presente texto apresenta recortes da pesquisa de doutorado, intitulada “Formação de Professores e professoras de Educação Infantil no Curso de Pedagogia: estágio e pesquisa” (DRUMOND, 2014), que investigou a formação de professores (as) de Educação Infantil no Curso de Pedagogia, com o objetivo central de analisar o estágio de Educação Infantil, por ser um momento privilegiado da formação de professores (as) para atuar na primeira etapa da Educação Básica, em creches e pré-escolas.

A pesquisa ganha relevância uma vez que e a formação de professores (as) tem se constituído em foco de atenção ponto de vista das políticas e das pesquisas educacionais, entretanto, os estudos que a discutem não têm privilegiado o trabalho docente na Educação Infantil. Por outro lado, as pesquisas sobre o curso de Pedagogia, com ênfase na Educação Infantil (KISHIMOTO, 2005; SILVA, 2003) indicam que os saberes sobre a educação da criança pequena ocupam, no curso de Pedagogia, um espaço restrito e limitado e, além disso, os conhecimentos difundidos sobre a educação das crianças pequenas não contemplam os saberes e fazeres que caracterizam a docência com crianças dessa faixa etária.

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), os cursos de Pedagogia incluíram a Educação Infantil em seus projetos curriculares. Mas formar professores (as) para atuar com as crianças pequenas da primeira etapa da Educação Básica significa repensar o curso, ou seja, propor um curso que forme docentes de crianças de 0 a 10 anos.

Discutir a formação de professor (a) de crianças pequenas envolve uma complexidade de conhecimentos. A docência na Educação Infantil constitui-se em um campo em construção, com características peculiares, que extrapola o modelo de professor (a) da escola, pois tem, no binômio educação e cuidado, as marcas da sua especificidade. Na educação das crianças pequenas são as relações entre os sujeitos: adulto-adulto, adulto-criança e criança-criança que conferem sentido à existência das instituições educativas. Assim, o(a) professor(a) de creche ou de pré-escola não é um professor(a) de disciplina escolar que ensina conteúdos – é outra profissão, uma profissão

que está sendo inventada (MANTOVANI; PERANI, 1999), bem com as concepções contemporâneas do que são a criança, a infância e a Educação Infantil.

O trabalho com os estágios na Educação Infantil tem mostrado a importância da construção de uma pedagogia centrada na criança, o que nos instiga à busca por uma educação das crianças pequenas na “forma-*educação* infantil” (FREITAS, 2007); e nos convida a uma revisão da formação de professores (as) de crianças de 0 a 6 anos. Na Educação Infantil, o que deve estar em evidência é o protagonismo das crianças. O fato de preceder a escola de Ensino Fundamental não deve retirar da Educação Infantil aquilo que a singulariza.

A questão da formação inicial de professores(as) de crianças pequenas ganha importância, na medida em que a instituição de Educação Infantil possui características diferentes da escola do Ensino Fundamental e tem uma proposta de educação diferenciada. Portanto, requer, do (a) profissional docente, saberes que contemplam as especificidades das crianças pequenas. Nesse sentido, Rocha (1999, p. 62) destaca que,

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de educação infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno e como o objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas através da aula; a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas no espaço de convívio coletivo, que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento que entra na escola).

O curso de Pedagogia, de acordo com as Diretrizes, forma os(as) estudantes para três tipos de docência: a docência para a creche, para a pré-escola e para as séries iniciais. Cabe, então, visando a uma Pedagogia da Infância, uma formação docente que não antagonize a cultura lúdica e as culturas da escrita, que forneça os instrumentos para as docentes reverem suas práticas e as relações de dominação com as crianças (FARIA, 2011).

As pesquisas na área da Educação Infantil consideram a singularidade da docência com crianças pequenas e apontam a necessidade de uma pedagogia que forme professores (as) para atuar com crianças pequenas, que considere os saberes próprios dessa etapa educacional. Portanto, discutir a formação docente para a Educação Infantil implica problematizar os cursos de formação inicial de professores (as) de crianças

pequenas e analisar os saberes que têm sido produzidos nesses cursos, nas disciplinas curriculares e nos estágios.

O estágio representa um momento privilegiado na formação inicial de docentes, pois favorece o contato direto com o futuro campo de trabalho. É o espaço da experiência e da vivência, é quando o estudante busca, a partir do contato com as instituições de Educação Infantil, entender aquele contexto. Além disso, o estágio favorece a pesquisa, pois promove a reflexão e a formação. Portanto, discutir e problematizar os estágios nas creches e nas pré-escolas pode trazer contribuições para a formação de professores (as) de Educação Infantil.

### **O Estágio de Educação Infantil: algumas considerações**

O estágio é compreendido como um campo educativo e formativo, integrante e obrigatório nos cursos de formação de professores (as), com a finalidade de produzir conhecimentos e reflexões, privilegiando os momentos e as dinâmicas ligadas principalmente ao contexto das instituições educativas.

Assim, coloca-se em discussão a ideia de um percurso de estágio fundado sobre dois momentos distintos: um sobre o campo, na experiência direta em uma creche ou pré-escola, e o outro em um espaço dedicado à reflexão e ao discurso pedagógico (INFANTINO, 2013). Nessa perspectiva, é pesquisada a estreita conexão entre o saber acadêmico e o saber das instituições de Educação Infantil, sem estabelecer uma ordem hierárquica ou uma regra do momento teórico, em detrimento daquele prático.

Dessa forma, o estágio mantém como sua principal finalidade a formação dos(as) estudantes e, ao mesmo tempo, torna-se ocasião para promover o saber pedagógico sobre a infância e a criança nas instituições de Educação Infantil, pois estimula a reflexão por parte dos estudantes e professores(as).

Para construir com os (as) estudantes-estagiários(as) referências teóricas e metodológicas para a docência na Educação Infantil, os estágios em creches e pré-escolas tomam os três protagonistas da Educação Infantil: as crianças, os(as) professores(as) e as famílias (SPAGGIARI, 1998), tendo a criança como protagonista privilegiada, como

referência na construção de saberes na formação de docentes. O estágio na Educação Infantil deve considerar as diversas relações presentes no cotidiano das instituições e não unicamente a relação entre o (a) professor (a) e as crianças. Desse modo, os (as) estagiários (as) analisam a relação entre os (as) profissionais docentes que trabalham nas instituições e as famílias; a relação entre os (as) profissionais que atuam nas creches e nas pré-escolas, problematizando a formação docente; a relação entre adultos e crianças a partir das políticas públicas; a relação entre professores (as) e as crianças; as relações entre as crianças e a produção das culturas infantis (DRUMOND, 2013).

O estágio representa um movimento que busca interlocução e colaboração com as creches e as pré-escolas e com os(as) professores(as) dessas instituições. É compreendido como um contexto formador dialético entre teoria e prática, principalmente na Educação Infantil, na qual não se pode imaginar a educação de uma criança pequena sem integrar ação e intencionalidade pedagógica.

Com isso, o estágio torna-se condição para promover o saber e o fazer sobre a educação das crianças pequenas nas creches e nas pré-escolas. Um desafio que se coloca para a formação de professores(as) de crianças pequenas, nos estágios em creches e pré-escolas, é a construção de saberes específicos sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos; sobre a docência com as crianças pequenas em espaços coletivos de educação e cuidado. Assim, espera-se que o(a) professor(a) “tenha uma formação específica que valorize as crianças e suas culturas, que saiba brincar, e que esteja preparado para lidar com o inesperado, com o conhecimento espontâneo próprio da criança” (FARIA, 1999, p. 20).

### **A pesquisa com os estágios de Educação Infantil**

No percurso de construção da pesquisa as aproximações com a bibliografia italiana e também com as produções do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sociocultural (GEPEDISC) – Culturas infantis (FE/UNICAMP), que estabelecem interlocuções com essa bibliografia, forneceram aportes teóricos para compreender e discutir a singularidade da docência na Educação Infantil, diferenciando-a da docência no Ensino Fundamental.

Desse modo, foi possível construir referências para discutir o trabalho docente na Educação Infantil, que apresenta algumas especificidades, tais como: trata-se de uma profissão de gênero feminino, conforme discutido nas pesquisas de Ávila (2002), Ongari e Molina (2003) e Rosemberg (2001); é uma pedagogia que envolve três atores: criança, família e docente, como apontam Bonomi (1998) e Spaggiari (1998); é uma pedagogia que tem características diversas do modelo convencional, em sala de aula; é um exercício que se estabelece com intencionalidades educativas e, fundamentalmente, nas relações entre as próprias crianças e entre as crianças e os adultos (Russo, 2007). A intencionalidade do(a) docente se manifesta, principalmente, na organização dos espaços e dos tempos na Educação Infantil, para que as crianças produzam suas culturas (Bufalo 1997; Godoi, 2006); tem como eixo do trabalho educativo um atributo muito especial: o brincar, como evidenciaram as pesquisas de Finco (2010) e Prado (2006).

A pesquisa foi realizada com o curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins – UFT/campus de Miracema com o objetivo de analisar o trabalho pedagógico desenvolvido com a disciplina: “Estágio da Educação Infantil (Creche e Pré-Escola)”. Com esse propósito, foi documentado o trabalho realizado com o estágio em creches e pré-escolas por um semestre, com uma turma de vinte e uma estudantes-estagiárias. Os estágios foram realizados em creches e pré-escolas públicas municipais de Miracema do Tocantins e de mais dois municípios vizinhos: Tocantínia e Miranorte.

O estágio contou com as seguintes categorias<sup>16</sup> de observação: relação adulto-adulto (de dentro e de fora da instituição); relações entre os(as) professores(as) e as famílias, comunidade; relação adulto-adulto (de dentro da instituição); relações entre profissionais docentes que atuam nas creches e pré-escolas, considerando a formação e as relações de poder; relação adulto-criança (políticas); relação entre os adultos e as crianças, nas políticas públicas, na legislação, nos documentos oficiais; relação adulto-criança (pedagogias); relação entre os(as) professores(as) e as crianças, a partir das pedagogias e das pesquisas; relação criança-criança: relações entre as crianças. Além destas cinco categorias principais, outras três, que perpassam as demais, foram

---

<sup>16</sup>Estas categorias foram trabalhadas, inicialmente, pela Professora Drª Ana Lúcia Goulart de Faria, nos estágios de Educação Infantil, no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp. E, também, são discutidas no livro *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*, com a organização do Gepedisc – Culturas Infantis (2011).

consideradas na análise dos dados: o espaço físico, as brincadeiras infantis e as relações de gênero e étnico-raciais.

Além dos registros descritivos sobre a unidade de Educação Infantil onde o estágio foi realizado, constam nos cadernos de estágio elaborados pelas estagiárias: uma legenda com as categorias de análise do estágio; a planta baixa da unidade de Educação Infantil; fotografias do espaço físico, impressas ou gravadas em um CD.

Assim, o estágio na Educação Infantil analisa o cotidiano das creches e das pré-escolas a partir das diversas relações que se estabelecem nesses espaços, que contam com a presença de crianças e adultos, e não de uma única relação: professor(a)-criança. Portanto, observa e analisa as seguintes relações: professores(as)-famílias, professor(a)-professor(a), professor(a)-criança e criança-criança.

Desse modo, as discussões promovidas nos estágios revelam a compreensão das estagiárias sobre as políticas de Educação Infantil dos municípios envolvidos nos estágios, bem como as propostas pedagógicas que vêm sendo construídas no cotidiano das creches e das pré-escolas. Alguns questionamentos foram levantados, a partir dos conhecimentos sobre a Educação Infantil abordados nos estágios: a relação entre os três atores da Educação Infantil – professores(as), crianças e pais/mães – está ocorrendo nos espaços das creches e das pré-escolas? As profissionais docentes da Educação Infantil mantêm relações de colaboração ou de hierarquias entre elas? As práticas pedagógicas têm como eixo norteador as brincadeiras e as ludicidades ou buscam antecipar a escolarização? Como os(as) professores(as) cuidam das crianças e as educam no dia a dia? A organização dos tempos e dos espaços nas instituições permite que as crianças produzam as culturas infantis? Como os(as) adultos(as) e as crianças convivem com as diferenças e diversidades nas unidades de Educação Infantil?

A discussão do cotidiano das creches e das pré-escolas, a partir das categorias de análise dos estágios, permitiu olhar para as crianças pequenas em um contexto de relações, uma criança em relacionamento. Além disso, permitiu: conhecer a organização do tempo e do espaço das creches e das pré-escolas e o que revelam sobre a intencionalidade educativa e pedagógica da instituição e dos(as) professores; identificar as relações de poder entre os(as) professores(as) da Educação Infantil e discutir a formação docente; problematizar as políticas públicas construídas para a Educação

Infantil; observar as brincadeiras de meninos e meninas e a produção das culturas infantis; analisar como adultos e crianças convivem com as diferenças e diversidades de gênero e étnico-raciais na Educação Infantil.

Discutir os estágios a partir das categorias propostas nesta pesquisa teve o objetivo de trazer contribuições para a formação de professores(as) que atuam ou irão atuar nas creches e nas pré-escolas e também para a construção da pedagogia da Educação Infantil. A pesquisa forneceu indícios para problematizar a docência na Educação Infantil e a formação de docentes para atuar nas creches e nas pré-escolas; e possibilitou fazer algumas inferências, do ponto de vista teórico-metodológico, sobre o estágio de Educação Infantil.

### **O estágio de educação infantil: olhar das estagiárias**

Os estudos de Finco et al. (2012), Freitas (1996), Infantino (2013) e Mantovani e Perani (1999) apontam para a fragmentação dos conhecimentos teóricos e práticos nos cursos de formação de professores(as), onde geralmente são ministradas teorias prescritivas e analíticas, deixando para os estágios o momento de colocar esses conhecimentos em prática e enfrentar as questões dos saberes da prática na formação dos estudantes. Nesse sentido, as *Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica* (BRASIL, 2002, p. 23) afirmam que

uma concepção de prática mais como componente curricular implicavê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional. [...] A ideia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria.

Outro ponto destacado pelas pesquisas citadas anteriormente, que discutem o estágio, é a questão do tempo dos estágios, da necessidade de um período de tempo prolongado de contato dos(as) estudantes com os(as) profissionais das instituições educativas e com os saberes da prática docente. Uma das críticas feitas ao formato tradicional dos estágios na formação inicial de professores(as) é com relação à organização dos estágios em períodos curtos e pontuais, geralmente localizados no final

do curso e desvinculados das reflexões sobre a prática profissional. Também sobre essa questão, o Parecer do CNE 09/2001 diz:

[...] é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e da própria escola e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado (BRASIL, 2002, p. 23).

A partir destas questões, destaco a importância dos estágios nos cursos de formação de professores(as) por um período de tempo prolongado e contínuo, que possibilite o contato do(a) estudante com o cotidiano das instituições educativas. Desse modo, busco saber a opinião dos(as) estudantes do curso de Pedagogia, estagiárias da Educação Infantil, sujeitos desta pesquisa, sobre as contribuições do estágio de Educação Infantil para sua formação.

Pra mim a parte mais importante deste semestre, o estágio na Educação Infantil. O estágio é imprescindível no nosso processo de formação como professora, ou qualquer outra profissão. [...] Trata-se do primeiro contato do profissional que está em processo de formação com sua área de atuação (Estagiária. 5).

Conforme mostram o relato o estágio é compreendido como um importante momento do curso de formação inicial. No caso da Educação Infantil, as estagiárias destacam que as experiências com a prática possibilitaram aproximações com os saberes e fazeres que envolvem a docência e com as questões do trabalho do(a) seu profissional docente. Além disso, o estágio permitiu observar as crianças com “outros olhos”, ou seja, perceberam as crianças como crianças, suas brincadeiras, o que dizem umas às outras; e notaram o modo como as professoras podem trabalhar com elas. Então, o ato de observar por um determinado tempo, sem qualquer interferência, permitiu às estagiárias olhar e perceber as crianças.

Percebi que as crianças são ativas, só que elas não são respeitadas dentro do espaço delas. Tudo é decidido pela professora (Estagiária. 6).

A minha visão sobre a Educação Infantil mudou a partir desse contato com as crianças. Antes pensava que as crianças tinham que sair alfabetizadas, com os estudos aprendi que é uma fase de descobertas, brincadeiras e um aprendizado diferenciado (Estagiária, 12).

Então, a partir das falas das estagiárias, é possível inferir que é pelas experiências e vivências nos espaços da Educação Infantil, e, paralelamente a esses momentos, pelo contato com leituras e discussões na universidade e com o(a) professor(a) orientador(a) do estágio, que os(as) estudantes elaboram seus conhecimentos. Além disso, é no contato com o contexto da Educação Infantil, com as crianças e os(as) professores(as), no dia a dia das creches e das pré-escolas, que os(as) estudantes têm sua atenção despertada para questões que passariam despercebidas. A respeito dos conhecimentos construídos nos estágios, uma estagiária fez o seguinte comentário: “*Pra mim contribuiu enormemente, por que tirei muitas provas, consegui ver muitas relações entre o que vi na prática com as leituras*” (E. 6).

Geralmente, o estágio, no seu formato tradicional, é pensado dentro da seguinte estrutura: observação, planejamento e regência. E, nesse caso, a observação ocorre por um período breve, com o objetivo de levantar informações para a segunda etapa do estágio: o planejamento de aulas, para, então, ir para a regência. Na regência, os(as) estagiários(as) ministram aulas para os alunos. Como o estágio na Educação Infantil adotou outra metodologia, com ênfase na observação, as estagiárias buscaram entender esse processo, como mostram os relatos seguintes:

Mas, quando você fica só observando, à parte, você consegue ver o todo, observar a ação das professoras e as crianças. [...] Quando você está só observando, você percebe a relação da professora com as crianças, de uma criança com outra. [...] foi bom ter esse primeiro contato só olhando, porque eu não tenho experiência, então não sei como seria. Só olhando eu acho que eu consegui aprender mais coisas (Estagiária, 5).

Se, inicialmente, a observação por um período de tempo prolongado, como método de trabalho nos estágios (INFANTINO, 2013; MANTOVANI; PERANI, 1999), causou estranhamento por parte das estagiárias, ao final desse processo, elas conseguiram perceber as contribuições da observação para conhecer as crianças e os espaços de educação e cuidado. Elas compreenderam que esse estágio teve uma proposta diferenciada, pois buscou romper com uma concepção de docência que antecipa a

escolarização e rouba o tempo da infância, ao iniciar precocemente o ensino das letras e dos números, em detrimento das culturas lúdicas.

A fim de garantir o registro das observações e relativas aos estágios de Educação Infantil, um dos recursos utilizados foi o caderno de campo para o registro das observações realizadas nas creches e nas pré-escolas campo de estágio. O uso do caderno de campo representa “um recurso metodológico inovador” (GEPEDISC, 2011) nos estágios. Para Fiad e Silva (2009), os diários são uma forma de incorporar outras práticas de linguagem ao contexto acadêmico, como a de associar experiências vividas à reflexão teórica. “Antes de tudo, fazer um diário de campo é instalar-se em uma prática concreta, para pensar a si mesmo e se experimentar como sujeito da escrita” (Silva, 2011, p. 9).

Os registros nos cadernos de campo oferecem material para a discussão, a problematização e a reflexão sobre o cotidiano de crianças e professores(as) nas creches e nas pré-escolas – enfim, para a pesquisa. A respeito da observação e do uso dos cadernos de campo, para registro dos estágios, as estagiárias expressam os seguintes comentários:

A partir das observações e escrita foi possível desconstruir e reconstruir várias concepções acerca das crianças e do tipo de trabalho que melhor podemos oferecer a elas (estagiária, 5).

Foi possível perceber essa relação entre criança-criança, adulto-adulto, foi algo interessante que só na observação e no registro é que percebemos detalhadamente o que acontece no cotidiano de cada creche (Estagiária, 13).

As estagiárias reconhecem a importância do caderno de campo nos estágios e percebem como a escrita e a leitura dos registros contribuíram para entender as relações entre as crianças e os adultos no espaço da Educação Infantil. Inicialmente, as estudantes questionaram o tempo destinado à observação nos estágios e também o uso do caderno de campo como um gênero diferenciado de escrita, uma escrita descritiva. Acostumadas a uma escrita mais sistematizada e acadêmica, como a que costuma ser usada na produção de relatórios de estágio ou em trabalhos de conclusão de curso, as estagiárias mostraram resistência e, até mesmo, certo receio em relação à escrita descritiva utilizada nos cadernos de campo.

Nesse sentido, uma escrita mais narrativa e subjetiva vem ganhando espaço nas produções dos(as) estudantes na universidade, que geralmente valoriza a escrita crítica, objetiva, imprecisa e rigorosa, uma escrita vinculada à pesquisa. Mas começa a tomar

corpo um conjunto de iniciativas que procura estimular uma produção de caráter mais narrativo e subjetivo, na qual a maior referência são as formas de significação atribuídas pelos estudantes (FIAD E SILVA, 2009).

Nos estágios, as estudantes são envolvidas na organização e na apresentação de seminários, com o objetivo de discutir e problematizar as experiências vividas com os estágios nas creches e nas pré-escolas. Os seminários representam um momento de análise e de reflexão sobre as práticas observadas nos estágios; significam a oportunidade de discutir e problematizar os conhecimentos discutidos na universidade, a partir das leituras e do estudo da bibliografia que consta no programa da disciplina e dos saberes construídos no contato com as crianças e com os(as) professores(as) nas unidades de Educação Infantil. Nesse processo, os registros dos cadernos de campo foram revisitados como fonte de informação e pesquisa. Para as estagiárias, os seminários possibilitaram o encontro da teoria com a prática ou vice-versa, como exemplificam os depoimentos:

Os conteúdos foram abordados de forma interativa, fazendo uma ponte com o conhecimento teórico estudado em sala e a prática vivenciada no ambiente de estágio, sendo satisfatório, uma vez que nos permitiu um olhar crítico sobre a nossa realidade, tanto na perspectiva estrutural da instituição bem como a nossa situação enquanto futuros profissionais da Educação Infantil (Estagiária, 4).

Os cadernos de campo retratam as percepções das estagiárias, um determinado modo de ver uma realidade, uma descrição muito particular de um contexto de educação das crianças pequenas e das práticas produzidas nesses espaços; conhecimentos que só a estagiária que está em formação, no estágio — e um estágio que articula teoria e prática — consegue perceber. Então, trata-se de um saber produzido pelas estagiárias, que observam e descrevem uma realidade complexa como o cotidiano da Educação Infantil.

Por ser assim, a pesquisa destaca as contribuições das categorias de observação e de análise do estágio de Educação Infantil, que contempla as relações entre os adultos, entre os adultos e as crianças e entre as crianças, envolvendo professores(as), familiares e crianças no contexto da Educação Infantil. A partir das categorias definidas, foi possível ampliar o campo de formação de docentes de crianças pequenas e discutir a criança, como sujeito do seu próprio conhecimento e de sua própria história – uma criança ativa, que estabelece múltiplas relações com os adultos e com as outras crianças nos espaços educativos.

## **Considerações Finais**

Uma proposta de educação emancipadora e descolonizadora para a primeira infância exige a ação de profissionais docentes compromissados com uma pedagogia não escolar, centrada na criança e na experiência infantil, que proporcione a construção de todas as dimensões humanas, geralmente negadas na escola de Ensino Fundamental: o imaginário, o lúdico, o artístico. As crianças não separam saber e experiências; assim, espera-se que elas possam brincar, descobrir, inventar, criar e produzir culturas.

A pedagogia da Educação Infantil busca articular o educar e o cuidar, a experiência e o saber, a teoria e a prática, as ciências e a arte e problematiza as teorias que trabalham antagonizando esses binômios. A partir de um referencial dialético, olha para as contradições e questiona saberes considerados antagônicos, na educação da pequena infância.

A Educação Infantil busca estabelecer interlocuções entre a arte e as ciências da educação, na construção de pedagogias para a pequena infância. As artes podem ensinar a pedagogia a valorizar o que as crianças sabem e suas formas de pensamento; a lidar com o inesperado e o imprevisto tão próprio das crianças (GOBBI; RICHTER, 2011).

O questionamento da matriz formativa cognitiva é fundamental para que os saberes de outros campos de conhecimento, que envolvem a complexidade da formação do ser humano integral, também sejam valorizados. Nesse percurso, mostra-se de fundamental importância incluir: a arte como um dos fundamentos, ao lado das outras ciências da educação, na formação de professores(as) de crianças; um maior número de disciplinas que discutam a Educação Infantil e que abordem temas relacionados à educação das crianças: arte, corpo, movimento, brincadeiras, ludicidade, relações de gênero, entre outros.

Assim, a construção de um curso de Pedagogia que valorize a Educação Infantil e que assuma efetivamente a formação de professores(as) para atuar nas creches e pré-escolas faz-se extremamente necessário. A partir do curso de Pedagogia analisado nesta pesquisa, é possível afirmar que a prioridade ainda é a formação de docentes para o Ensino Fundamental, uma vez que a maioria dos conhecimentos discutidos está voltada para esse nível de ensino. Faz-se necessário a construção um curso que forme

professores(as) de crianças; um curso em que os conhecimentos e saberes a respeito a docência com crianças pequenas sejam amplamente discutidos.

Nesse sentido, a pesquisa sinaliza para a importância dos cursos de Pedagogia reverem seus projetos pedagógicos curriculares, de modo a construir percursos formativos diferenciados, que atendam à necessidade dos(as) professores(as) de crianças de 0 a 6 anos e de 6 a 10 anos.

## Referências

- ÁVILA, Maria José Figueiredo. *As professoras de crianças pequeninhas e o cuidar e educar: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP.* 295 f. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos.* 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 161-172.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.* Brasília: MEC/CNE, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, 18 jan. 2002. Aprovado em 8 de maio de 2001.
- BUFALO, Joseane Maria P. *Creche: lugar de criança, lugar de infância:* um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas. Dissertação (Mestrado)—Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 1997.
- DRUMOND, Viviane. *Formação de professores e professoras de educação infantil no curso de pedagogia:* estágio e pesquisa. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2014.
- DRUMOND, Viviane. O estágio e a formação de docentes de Educação Infantil no Curso de Pedagogia. *Olhares*. Guarulhos, v. 1, n. 1, p 183-206, maio 2013.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação. In: GEPEDISC – Culturas Infantis (Org.) *Culturas infantis em creches e pré-escolas:* estágio e pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 13-17.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia; PALHARES, Marina (Org.). *Educação Infantil Pós-LDB:* rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999. p. 67-100.

FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lilian Lopes Martin. Escrita na formação docente: relatos de estágio. *Acta Scientiarum. Languagemand Culture*, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.

FINCO, Daniela. *Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação – USP, 2010.

FINCO, Daniela et al. Estratégias de registros e de aprendizagens do Programa de Residência Pedagógica em Educação Infantil (PRP/EI) da UNIFESP Guarulhos (Brasil). In: JORNADAS REGIONALES DE PRÁCTICA Y RESIDENCIA DOCENTE 'FORMACIÓN INICIAL Y COMIENZOS EM LA DOCENCIA EN DIVERSOS CONTEXTOS EDUCATIVOS, 3, 2012, Bahia Blanca. *Anais*, 2012.

FREITAS, Helena Costa L. *O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar. Prefácio: O coletivo infantil: o sentido da forma. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). *O coletivo infantil em creches e pré-escolas-falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 7-13.

GOBBI, Marcia; RICHTER, Sandra. Apresentação – Interlocução possível: arte e ciência na educação da primeira infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 15-20, maio/ago. 2011.

GODOI, Elisandra Girardelli. *Avaliação na creche: o caso dos espaços não escolares*. Tese (Doutorado)—Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2006.

INFANTINO, Agnese. Estágio e formação na prática pedagógica em creches públicas italianas. *Olhares*, Guarulhos, SP. v. 1, n. 1, p. 7-39, maio, 2013.

KISHIMOTO, Tizuko M. Pedagogia e a formação de professores(as) de educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 3 (48), p. 181-193, set./dez. 2005.

MANTOVANI, Susanna; PERANI, Rita. Uma profissão a ser inventada: o educador da primeira infância. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 75-98, mar. 1999.

ONGARI, Barbara; MOLINA, Paola. *A educadora de creche: construindo suas identidades*. São Paulo: Cortez, 2003.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 110-118, mar. 1999.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. As pesquisas sobre a educação infantil no Brasil: a trajetória na ANPED (1990-1996). *Pro-Posições*, Campinas, v. 10, n. 1 (28), p. 54-74, mar. 1999.

ROSEMBERG, Fúlvia. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 47-68, jan./jun. 2001.

RUSSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G. (Org.) *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São

Paulo: Cortez, 2007. p. 67-93.

SILVA, Lilian Lopes M. da. Prefácio: Entre estágios, diários de campo, leituras. In: GEPEDISC – CULTURAS INFANTIS. *Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 7-11.

SILVA, Anamaria Santana da. *A professora de educação infantil e sua formação universitária*. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações críticas e experiências de gestão social. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual de educação infantil de 0 a 3 anos*. 9. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 161-172.

### III.

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPINAS: A QUEM SERVEM?**

Nélia Aparecida da Silva  
neliaaa2004@gmail.com

Esta pesquisa de mestrado em andamento, aborda a questão de como estão sendo pensadas as políticas públicas para educação da criança de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas da cidade de Campinas, tendo como foco principal de análise o Programa Naves-Mãe. No final dos anos 80 e início dos anos 90, após muitas lutas e debates sociais, foram organizadas entraram em vigor uma série de reformas no país, que foram decisivas para a concepção de infância e educação infantil até então presente em nosso país. Ao ser outorgada a Constituição Nacional de 1988, esta etapa da educação deixa de ser um serviço assistencialista e passa a ser concebida como um direito da criança e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, instituirá a educação básica, tendo a educação infantil como primeira etapa e instituirá o FUNDEB, que destinará verbas para todas as etapas da educação e não mais apenas para o ensino fundamental. Estes são dois momentos em que a legislação contribuiu e muito para a constituição de uma educação infantil pública que concebe a criança de 0 a 6 anos como ser de direito e as instituições como espaços públicos organizados para o melhor atendimento as crianças pequenas e pequeninhas, tendo profissionais com formação na área para atendê-las. No entanto, serão estas mesmas legislações, juntamente com a Reforma de Estado de 1990, que traz em seu bojo a descentralização e a responsabilização dos municípios pelo atendimento a educação infantil, que permitirão que as secretarias municipais de educação, para atender a primeira etapa da educação básica possa utilizar-se de parcerias público-privado ou publicizadas para o atendimento da demanda. E, a partir desta abertura na lei é que nasce o objeto desta pesquisa deste mestrado em andamento que é o Programa Naves-Mãe, resposta da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas ao Ministério Público, em 2005, para a demanda de 14000 vagas ausentes para a educação infantil. Desta forma, esta pesquisa, tem como objetivo estudar de qual maneira as políticas públicas nacionais e municipais de educação concebem o direito das crianças de 0 a 6 a educação, bem como analisar os programas de atendimento a educação infantil no município de Campinas, tendo como foco a parceria público-privado no Programa Naves-Mãe. Para tanto, será realizada uma pesquisa qualitativa a partir de três dimensões: legislação nacional e municipal entre os anos de 1990 a 2012; atendimento as crianças na educação infantil em Campinas, com ênfase na implementação do Programa Naves-Mãe e a formação dos e das docentes que atuam com as crianças, com o objetivo de desenhar que educação infantil esta sendo ofertada as crianças pequenas e pequeninhas campineiras. Neste IV Grupeci, cujo tema é a ética e a diversidade, a discussão apresentada se pautará em algumas das inquietações pesquisadas e discutidas neste trabalho, como: a educação infantil pública enquanto direito e a organização dos programas de atendimento para a primeira infância no município de Campinas.

**Palavras chave:** público-privado; políticas públicas; Naves-Mãe

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa de mestrado em andamento tem como tema central discutir as políticas públicas para a educação infantil no Brasil e em Campinas. Tendo como objetivo analisar este movimento em que o Estado, em um processo de descentralização travestido de privatização do público, repassa para a sociedade civil a responsabilidade pelo atendimento das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, amparado pela Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 (LDB).

A Constituição Nacional de 1988, conhecida como a constituição popular, foi a primeira carta magna nacional a colocar a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e de suas famílias, devendo ser ofertada em instituições públicas, laicas e gratuitas. Em 2009, com a Emenda Constitucional (EC) 59, a educação pré-escolar, isto é, de crianças de 4 a 6 anos, passa a ser obrigatória, devendo todos os municípios, realizar a adequação de seu atendimento até o ano de 2016.

Neste sentido discutir a educação infantil como direito e sua gratuidade de oferta foi o que me motivou a pesquisar a temática, quando iniciei o processo de mestrado em 2013, pois ao analisar a legislação brasileira de atendimento a primeira infância verifiquei que a lei existe, no entanto, cada município, que é responsável pelo atendimento em creches e pré-escolas tem autonomia para organizar esse atendimento de acordo com os princípios que institui. Assim, é direito das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), também, formular uma legislação e organização que acredita ser a melhor para sua realidade. Mas será que eles conseguem realmente garantir estes direitos a todas as crianças em suas instituições? E, no caso desta pesquisa isso ocorre nas diferentes instituições de atendimento a educação infantil públicas e público-privadas de Campinas?

Para entender como este processo se consolida na prática, escolhi como objeto de análise estudar a organização do atendimento as crianças de 0 a 6 anos no município de Campinas, metrópole da Região Metropolitana de Campinas<sup>17</sup>. Este município em 2005,

---

<sup>17</sup> A RMC é constituída de 19 municípios: Americana, Arthur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antônio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo

para atender a uma ordem judicial do Ministério Público (MP), de zerar o déficit de mais de catorze mil vagas em creches e pré-escolas, cria o Programa Naves-Mãe, uma parceria público-privado com Organizações Não-Governamentais (ONGs) para gerirem estes espaços públicos. Para esta pesquisa tenho como parâmetro inicial o final da década de 80 e início dos anos 90, que foram decisivos para as mudanças de paradigmas na educação básica nacional com a criação e promulgação de leis que transformaram a concepção da educação infantil no país, bem como a formação dos profissionais que atuam na área.

### **A constituição da educação infantil enquanto direito**

A década de 80, no Brasil, foi marcada por amplas discussões sobre a redemocratização oriundas do movimento de abertura que estava se iniciando a partir do desgaste do regime militar que governou o país entre 1964 e 1985, aliado ao momento de crise do Estado regulador em garantir o crescimento do país mantendo a qualidade do serviço prestado (Martins, 2001). Para conter o avanço da crise fiscal o Estado precisava descentralizar seus serviços e neste sentido abrir as esferas de domínio público em um processo de descentralização. De acordo com ARRETCHÉ (2011),

(...) Passou-se a supor que, por definição, formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais democráticas e que, além disso, fortaleceriam e consolidariam a democracia. Igualmente, tal consenso supunha que formas descentralizadas de prestação de serviços públicos seriam mais eficientes, e que, portanto, elevariam os níveis reais de bem-estar da população. Portanto, reformas do Estado, nessa direção seriam desejáveis, dado que viabilizariam a concretização de ideais progressistas, tais como equidade, justiça social, redução do clientelismo e aumento do controle social sobre o Estado. Simetricamente, passou-se a associar centralização a práticas não-democráticas de decisão, à ausência de transparência das decisões, à impossibilidade de controle sobre as ações do governo e à ineficácia das políticas públicas. As expectativas postas sobre a descentralização e a visão negativa das formas centralizadas de gestão implicariam, como consequência, a necessária redução do escopo de atuação das instâncias centrais do governo. (p. 1)

É neste contexto que nasce a Constituição Federal brasileira, promulgada em 05 de outubro de 1988, tendo como marco ser a constituição mais democrática e humanista

já desenvolvida no país. Oriunda da luta dos movimentos sociais, segundo Barbosa (2013), a Carta Magna brasileira foi inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, tendo como objetivo a devolutiva dos direitos civis, econômicos, políticos e culturais que a ditadura usurpou da população durante sua vigência.

Dessa forma, a Constituição Brasileira se configurou como um documento que vinha ao encontro das aspirações da população pela conquista de direitos individuais e coletivos que não puderam ser exercidos nas duas décadas de comando da ditadura no país, ainda que a então bancada do governo, exercesse manobras para que nem todas as reivindicações da população fossem atendidas.

No tocante a educação esta legislação privilegiou, como nas demais a obrigatoriedade da centralidade dos esforços governamentais no ensino fundamental, que se tornou obrigatório para as crianças e adolescentes entre 7 e 14 anos. No entanto, será esta lei que, pela primeira vez na história nacional, reconhecerá educação infantil como direito da criança e de sua família a atendimento educacional para as crianças de 0 a 6 anos<sup>18</sup>. A Constituição garante também, a saída da educação infantil da secretaria de promoção e assistência social para a secretaria da educação.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988)

Além deste reconhecimento, a Constituição, apresentou, em seus artigos, de que forma a educação nacional deveria ser organizada em relação: a elevação da educação como um dever do Estado e da família e os princípios que a regem,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

---

<sup>18</sup> Com a Lei 11.274/06, que institui o ensino obrigatório de 9 anos, o atendimento em creches e pré-escolas passa a ser para crianças de 0 a 5 anos e 11 meses. Mas como o corte na entrada das escolas é a data de 31 de março, usaremos nesta pesquisa o termo de 0 a 6 anos, pois crianças que fazem aniversário depois desta data, continuam na educação infantil.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuitade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988)

Foram outorgados, também, nesta legislação: os marcos da categorização dos profissionais da educação; a responsabilização dos entes federados, da união e dos municípios para com cada etapa da educação nacional em um sistema de colaboração; o reconhecimento do acesso ao ensino gratuito como direito público e subjetivo; instituiu o valor mínimo a ser gasto com a educação; a organização e garantia da alimentação escolar; a criação de um Plano Nacional de Educação (PNE) com vigência de 10 anos para nortear a educação no Brasil. E, por fim, mas não menos importante, será a partir da Constituição que o Estado e a educação se tornarão laicos, com tudo que esta definição implica.

Neste contexto, será a partir da Constituição Federal de 1988, que a educação infantil passa a ser vista como um direito das crianças pequenas e pequeninhas e de suas famílias, bem como um dever do Estado. Esta etapa da educação não tem caráter obrigatório para as crianças de 0 a 3 anos, pois a partir da Emenda Constitucional 59 de 2009 e da Lei nº 1276/2013, o atendimento em pré-escola para crianças de 4-5 anos passa a ser obrigatório, ainda que não seja impeditivo para a matrícula no ensino fundamental.

Este novo paradigma, para a educação infantil, de acordo com Cury (1998), faz com que esta saia da pasta da Assistência e passe para a pasta da Educação. Com isso comece a ser pensada, gestada, gerida dentro dos parâmetros educacionais, tendo o binômio cuidar e educar como sinônimos indissociáveis de educação e não mais como formas de prestar assistência e amparo as crianças de 0 a 5 anos.

Assim, começa-se a pensar políticas, diretrizes e formas organizacionais para

esta etapa da educação básica, bem como aumenta-se o número de pesquisas na área, agora sob o viés da educação durante toda a década de 90 e da primeira década do ano 2000. Pesquisas e legislações que primam pela garantia do direito das crianças pequenas e pequeninas, a partir da construção de uma sociologia e uma pedagogia da infância.

A partir da Sociologia da Infância a criança não é entendida como uma criança essencial, universal e fora da história. A Sociologia da Infância vem problematizando a abordagem psicológica e biológica de compreensão da criança, pois recusa uma concepção uniforme da infância, visto que mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser considerados (classe social, gênero, etnia, raça, religião etc), tendo em vista que os diferentes espaços estruturais diferenciam as crianças.(ABRAMOWICZ E OLIVEIRA, 2010, p. 10)

As demais legislações que regulam o sistema educacional brasileiro, nasceram após a promulgação da Constituição Federal Brasileira, tendo como base o texto constituinte e formam o escopo legal que regulamenta a educação nacional, estadual e municipal deste país.

### **Programa Naves-Mãe: a quem servem tais políticas**

A realidade do atendimento à educação infantil no município de Campinas, no ano de 2005, contava com um déficit de 14.294 crianças de 0 a 6 anos fora das instituições públicas de educação infantil. Ainda que contasse, na época, com sessenta Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEI), atendendo crianças de 0 a 3 anos e oitenta Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), atendendo crianças de 4 a 6 anos. Em consequência disso, a justiça acolheu uma ação movida pela Vara da Infância e da Juventude da cidade, obrigando a Secretaria Municipal de Educação a zerar este déficit até o final de 2009.

É neste contexto, segundo Santos (2010) que nasce o Pró-Criança – Programa especial de Ampliação da Oferta na Educação Infantil, que busca garantir vagas a todas as crianças de 0 a 6 anos nas creches e pré-escolas. Desse modo, durante os anos de 2005 a 2009, criou-se 7500 vagas com a construção de 8 CEMEIs e uma EMEI. A SME estabeleceu, também, parceria com 39 entidades que passaram a atender 5220 crianças,

totalizando 9596 vagas preenchidas. Mas para que este número de vagas fosse totalizado, a secretaria passou para o Ensino fundamental mil alunos de 6 anos, adotando a política do Ensino de 9 anos no município a partir de 2007. E, criou, também o Programa Naves-Mãe, tendo dezesseis Centros de Educação Infantil (CEIs), sigla que as designa enquanto locais de atendimento, inaugurados nestes nove anos de projeto.

Assim, efetivamente as CEIs Naves-Mãe foram a resposta que o então prefeito encontrou para atender o déficit de 14.294 vagas na educação infantil, que encontrou ao assumir a prefeitura em 2005. Segundo Santos (2010) e Rovêdo (2010), as Naves-Mãe são instituições de educação infantil com capacidade para atendimento de cerca de quinhentas crianças de 0 a 6 anos.

O projeto das naves está ligado ao conceito de Pedagogia dos Sentidos, que visa, pelo descrito em seus objetivos, o retorno a ideia de escolarização na educação infantil para as crianças das camadas populares, para quem imagina-se haja um deficit de saber a ser ofertado pelas instituições. Resta entender se tal fato, traz em seu bojo a ideia do retorno da educação compensatória, uma vez que as naves são criadas em bairros de população de baixa renda, os grandes bolsões populacionais de Campinas, formado em sua maioria por famílias migrantes do norte do país.

(...) A quebra de paradigmas e a oferta para esta clientela da pré-escola, gerida pela municipalidade, de uma nova e revolucionária pedagogia, assentada na busca da antecipação dos conhecimentos ministrados apenas na fase escolar.  
(SANTOS, 2010, prefácio)

Este traz, também, uma integração escola/família, através de abertura do espaço para cursos profissionalizantes para as mães e a população e de cursos de alfabetização de adultas e adultos. Novamente, temos o conceito da falta ou do deficit que a população mais carente da sociedade supostamente tem.

A metodologia pedagógica do programa, de acordo com Santos (2010), traz em seu bojo, o brincar aliado à necessidade de uma educação de qualidade para as crianças pequenas e pequeninhas, resta saber o que isso significa na prática: respeito ao lúdico? Ao direito das crianças de 0 a 6 de brincar? Ou uma antecipação da escolarização, como tempo de antecipação do ensino fundamental?

A administração das naves fica a cargo de Organizações não-governamentais

(ONGs) de cunho assistencialistas, credenciadas através de licitação, para gerirem, com os recursos repassados pela prefeitura as unidades. Cabe a PMC o repasse de verbas, do espaço e acompanhamento dos projetos pedagógicos da mesma. As demais decisões cabem as instituições, que para terem o direito de atuar nas naves precisam: apresentar projeto pedagógico; comprovar experiência na área educacional e proximidade com a comunidade a ser atendida; além de estar legalmente constituída como filantrópica, comunitária, ou confessional; comprovar finalidade não lucrativa e estar cadastrada na SME.

Assim, segundo Rovêdo (2010), as Naves são um projeto “inovador” criado pela gestão municipal do ex-prefeito Hélio de Oliveira Santos, para suprir as demandas de vagas da educação infantil. Tais espaços podem atender entre 400 e 500 crianças por unidade, instalados nos maiores bolsões populacionais da cidade, cujos números de EMEIs e CEMEIs não dão conta de abranger o número de crianças a espera de vagas nas creches e pré-escolas. Os bairros onde as Naves estão instaladas são formados por coupações que ocorreram nas cidades nos últimos anos na cidade.

As estruturas das Naves são padronizadas, com cerca de 1,7 mil m<sup>2</sup> de construção e comportam 11, 12 salas, denominadas salas de aulas, para atender crianças do berçário a pré-escola.

A inovação das naves, de acordo com esta pesquisa seria a instalação de um mini museu científico, o Nave Ciência, local em que as crianças brincam e aprendem ao mesmo tempo. Este é um projeto desenvolvido em parceria com o Museu Exploratório da Unicamp.

Os idealizadores dos Naves-Ciências entendem que a criança não possui conhecimento científico e, por isso, só usam os materiais para explorar os cinco sentidos das crianças, ao mesmo tempo em que consideram esses locais como “privilegio” para a população carente, como relatado abaixo

Este projeto trabalha com crianças muito pequenas, que ainda não têm a capacidade do pensamento científico. Assim, você consegue criar um estímulo e um repertório de fenômenos e observações que, ao longo da sua vida, serão resgatados quando entrarem no ensino fundamental (...)

(...) O fato de beneficiarmos a população menos privilegiada de todos os cantos da cidade, dando equipamentos e aulas de primeira linha, quase como um

pequeno museu de ciência, atingindo não somente os alunos, mas os pais que frequentam os espaços, é um grande privilégio (...) (idem, p.14)

Pesquisas apontam que em sua curiosidade natural de explorar o mundo, característica de toda criança, está implícita os fundamentos elementares da ciência que é a busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria dos indivíduos e que origina as formas mais elaboradas do pensamento como o desenvolvimento das técnicas científicas. A área do desenvolvimento do mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender o porquê das coisas.

Neste contexto, os conceitos que regem a criação das naves-ciências estão equivocados e novamente nos remetem a ideia de assistência e compensação das crianças pobres de saberes em que estas, supostamente, não encontram no meio em que vive. No entanto, dentro das pesquisas elaboradas para este trabalho, constatou-se que apenas a primeira nave, instalada no Jardim Fernanda, conta com esta estrutura, cujo funcionamento não foi possível aferir devido a negação da instituição em receber a pesquisadora.

### **Considerações finais**

Partindo do pressuposto que os Centros de Educação Infantil Nave-Mãe foram a resposta das administrações públicas municipais de Campinas passada e atual ao déficit de vagas em creches e pré-escolas de Campinas, pode-se afirmar que a estratégia foi um sucesso e esta conseguindo atender ao que se propôs. Todavia, carece de investigação e entendimento do alcance desta política pública enquanto promotora de educação de qualidade para as crianças pequenas e pequeninhas munícipes de Campinas, tema a ser discorrido mais acuradamente ao longo desta pesquisa.

Tal questionamento se faz premente a partir do pressuposto de que a institucionalidade da educação infantil enquanto direito configura-se como resultado das lutas das mulheres operárias em busca de emancipação e direito de trabalhar fora e ao mesmo tempo ter um local de qualidade para a educação de suas crianças, como aponta as pesquisa de Schifino (2012). Para que estas solicitações sejam atendidas requer-se das autoridades públicas a oferta de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade,

organizada em instituições adequadamente preparadas para o atendimento dos meninos e das meninas pequenas e ao mesmo tempo deem conta do binômio cuidar e educar.

Este movimento das mulheres-mães que lutaram e ainda lutam por educação de qualidade para as crianças pequenas e pequeninhas, não almeja apenas um local para as crianças da educação infantil ficarem enquanto trabalham. Essas mulheres exigem que as creches e pré-escolas públicas favoreçam as suas crianças a construção da autonomia, o direito a brincar, a construir e consumir culturas entre elas e com as adultas e os adultos com quem convivem nas instituições de educação infantil.

Neste contexto, esta pesquisa busca observar se tais premissas se fazem presentes nas instituições de educação infantil pertencentes ao Programa Naves-Mãe, visando explicitar a quem estas políticas engendradas no município de Campinas para a primeira infância servem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete e OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>

ARRETCHE, Marta. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas. *Anpocs*. 2011. Disponível em: <http://www.anpocs.org.br/> portal/publicacoes/rbcs\_00\_31/rbcs31\_03.htm. Acesso em: 03/03/2014.

BARBOSA, Samuel. **Dossiê:** 25 anos da Constituição de 1988. *Revista Novos Estudos*, 2013. Disponível em: [http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/content\\_1520/file\\_1520.pdf](http://novosestudos.uol.com.br/v1/files/uploads/contents/content_1520/file_1520.pdf). Acesso em: 03/03/2014.

BRASIL. *Constituição Federativa Nacional*. Brasília: MEC, 1988.  
\_\_\_\_\_. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.  
\_\_\_\_\_. *Emenda constitucional 59*. Brasília: MEC, 2009.  
\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação 2001- 2011*. Brasília: MEC, 1988.  
\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação 2014- 2024*. Brasília: MEC, 2014.

CURY, C. R. J. A educação infantil como direito. In: BRASIL. *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. v.2. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

ROVÊDO, T. *Nave Mãe oferece moderno conceito de educação infantil*. Articule-se, Campinas, no 1, ano 3, 2010, p. 12-15.

SANTOS, H. O. *Naves-Mãe e a Pedagogia dos Sentidos:* de Campinas, novos paradigmas para a educação infantil no Brasil. Campinas: Komedi, 2010.

SCHIFINO, Reny Scifoni. *Direito à creche:* um estudo das lutas das mulheres operárias no município de Santo André. Dissertação de mestrado, Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, 2012.