

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE LITORAL NORTE - OSÓRIO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**CINARA RICK**

**CONHECIMENTOS DA CULTURA LOCAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA COM PROFESSORAS DE  
TRAMANDAÍ/RS**

**OSÓRIO**

**2022**

Cinara Rick

**CONHECIMENTOS DA CULTURA LOCAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA COM PROFESSORAS DE  
TRAMANDAÍ/RS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carolina Gobbato

**Osório, RS**

**2022**

Catálogo de Publicação na Fonte

R539c Rick, Cinara.  
Conhecimentos da cultura local na prática pedagógica da educação infantil: uma pesquisa com professoras de Tramandai/RS / Cinara Rick. – Osório, 2022.  
129 f.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell  
Coorientadora: Profa. Dra. Carolina Gobbato.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Osório, 2022.

\* Cultura. 2. Educação Infantil. 3. Currículo. I. Forell, Leandro. II. Gobbato, Carolina. III. Título.

**Cinara Rick**

**CONHECIMENTOS DA CULTURA LOCAL NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA  
EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA PESQUISA COM PROFESSORAS DE  
TRAMANDAÍ/RS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina Gobbato

Aprovada em

---

Prof. Dr. Leandro Forell (UERGS) - Orientador

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina Gobbato (UERGS) - Coorientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Carmen Silveira Barbosa (PPGEDU-UFRGS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maitê Venuto de Freitas (SMED/POA-PPGCMH/UFRGS)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rochele da Silva Santaiana (PPGED-UERGS)

Osório, RS

2022

*“Toda cultura depende de símbolos. É o exercício da faculdade de simbolização que cria a cultura e o uso de símbolos que torna possível a sua perpetuação. Sem o símbolo não haveria cultura, e o homem seria apenas animal, não um ser humano. Comportamento humano é o comportamento simbólico. Uma criança do gênero Homo torna-se humana somente quando é introduzida e participa da ordem de fenômenos superorgânicos que é a cultura. E a chave deste mundo, e o meio de participação nele, é o símbolo.” (White)*

## AGRADECIMENTOS

Tento expressar aqui toda minha gratidão às pessoas que foram importantes para esta pesquisa, neste curto espaço de tempo. Enfim, o último ato de minha escrita na dissertação são estas breves linhas, nas quais dedico todo meu carinho.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha banca de qualificação de projeto de pesquisa, à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Carmen e à Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rochele que trouxeram muitas contribuições para que esta pesquisa fosse adiante.

À banca de defesa da dissertação, que contribuiu imensamente para o fechamento desta escrita, a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maitê, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Carmen e a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Rochele, seus apontamentos e questionamentos que me fazem fechar um ciclo.

Ao meu orientador Dr. Leandro Forell que há muitos anos tem me auxiliado, me instigado, me aconselhado, apoiado e me fez sentir como parte da família. Sou imensamente grata por você fazer parte da minha vida e ter sido tão importante na minha caminhada, nos meus estranhamentos e na minha paixão pela etnografia. (Ansiosa por adentrar em novos campos etnográficos).

Agradeço à minha coorientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Carolina Gobbato que leu incansavelmente meus escritos e que sempre esteve disponível para me enviar material, até nos finais de semana. Um acolhimento que se iniciou na graduação e tem me inspirado frente ao meu fazer pedagógico na Educação Infantil.

Ao GEPRACO que para mim, desde 2015, tem sido uma família, lugar de aprendizagem, de partilha, de comensalidade, de risadas, de algumas discussões, mas de muito significado em minha jornada, desde a iniciação científica e pelos caminhos das pesquisas.

Às meninas Super Poderosas, Fabi, sempre atenciosa, disposta e cheia de ideias, pelas suas leituras atentas, pelos apontamentos e dedicação em tudo o que faz. Camila pelo seu acolhimento, pelos sorrisos nas vídeo chamadas e pelos abraços que fizeram falta durante o distanciamento. Gratidão meninas, vocês são maravilhosas.

Gratidão pelas amigas e colegas de trabalho, Eliza, Bruna, Ane, Vanessa, Jayne, Jéssica, Débora e Luciara que ouviram minhas hipóteses, que garimpavam livros, que ouviram e acolheram minhas reclamações e que compreenderam minhas olheiras na escola.

Às minhas crianças que me inspiraram e me faziam refletir sobre meu papel como educadora, estranhar o meu fazer pedagógico.

Às participantes do grupo focal, que compartilharam seus anseios, suas ideias, suas noções, compartilharam um pouco de seus cotidianos nas escolas. Sem elas e seus saberes esta pesquisa não seria viável.

Aos meus pais, minha irmã e irmão que compreenderam minhas indisponibilidades, que me auxiliaram e me despertaram para uma vida cheia de significado. À minha avó Di que me inspira como mulher, guerreira e resiliente.

À minha família, que me apoiou e ajudou sempre, mesmo nos meus momentos de porta cerrada e de silêncio, sempre estiveram presentes. Ao apoio da minha filha Ziza que por muito tempo organizou a casa toda e que me deu colo durante meus momentos de ansiedade e choro.

Ao meu companheiro de longa data, Ney, que acreditou e não deixou que eu desistisse, que me acordava com o café pronto e não ficou incomodado com minhas noites em claro, que me acompanhou em duas cirurgias durante este processo do Mestrado e nas muitas idas e vindas em consultas e exames, controlando meus níveis nutricionais e minhas crises.

Gratidão a todos que fizeram parte desse processo.

## RESUMO

Esta dissertação, de caráter interpretativo, tematiza sobre a cultura local na prática pedagógica de professoras da Educação Infantil do município de Tramandaí - RS. O referencial da pesquisa apoiou-se em estudos do campo da Antropologia, Antropologia da Criança, Sociologia da Infância e Educação Infantil, bem como na legislação e documentos orientadores da primeira etapa da Educação Básica. Em uma perspectiva qualitativa, o caminho metodológico compreendeu a produção de informações por meio do grupo focal realizado de forma on-line com cinco professoras, tendo sido elencando o diário de campo como instrumento para as descrições. A análise foi organizada em dois eixos: o primeiro, que discutiu as culturas infantis, culturas escolares e culturas familiares; e o segundo eixo, que abordou sobre a cultura local como parte integrante do currículo da Educação Infantil, indicando que há uma certa dificuldade em evidenciá-la na docência. Considera-se que para a construção do currículo na Educação Infantil é necessário um duplo relativismo, no qual devemos considerar tanto as particularidades locais da(s) comunidade(s) quanto os saberes globais, assim como as culturas infantis e as escolares. Depreende-se que esse duplo relativismo enfatiza a pluralidade cultural e as diferentes infâncias, contribuindo para o entrelaçamento das culturas no fazer pedagógico cotidiano com as crianças.

**Palavras-chaves:** Cultura. Educação Infantil. Currículo.

## **ABSTRACT**

This dissertation, of interpretative character, thematizes about the local culture in the pedagogical practice of teachers of Early Childhood Education in the city of Tramandaí - RS. The research framework was supported by studies in the field of Anthropology, Child Anthropology, Sociology of Childhood and Early Childhood Education, as well as legislation and guiding documents of the first stage of Basic Education. In a qualitative perspective, the methodological path comprised the production of information through the focus group carried out online with five teachers, having been listing the field diary as a tool for the descriptions. The analysis was organized in two axes: the first, which discussed childhood cultures, school cultures and family cultures; and the second axis, which addressed the local culture as an integral part of the Early Childhood Education curriculum, indicating that there is some difficulty in showing it in teaching. It is considered that for the construction of the curriculum in Early Childhood Education, a double relativism is necessary, in which we must consider both the local particularities of the community(ies) and global knowledge, as well as children's and school cultures. It appears that this double relativism emphasizes cultural plurality and different childhoods, contributing to the intertwining of cultures in the daily pedagogical practice with children.

**Keywords:** Culture. Child education. Curriculum.

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABA - Associação Brasileira de Antropologia  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular  
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CNS - Conselho Nacional de Saúde  
CONEP - Comissão Nacional de Ética e Pesquisa  
CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil  
DNCr - Departamento Nacional da Criança  
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente  
EI - Educação Infantil  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
GEPRACO - Grupo de Estudos em Práticas Corporais  
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
ONG - Organização Não Governamental  
PROUNI - Programa Universidade para Todos  
RBA - Reunião Brasileira de Antropologias  
RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil  
SCIELO - Scientific Electronic Library Online  
SESC - Serviço Social do Comércio  
SISU - Sistema de Seleção Unificada  
UCS - Universidade de Caxias do Sul  
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação  
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1. EM BUSCA DA DIREÇÃO A SEGUIR</b>	<b>12</b>
<b>1.1 DOS CAMINHOS PERCORRIDOS AOS ESTRANHAMENTOS</b>	<b>12</b>
<b>1.2 ENCONTROS E DESENCONTROS</b>	<b>25</b>
<b>1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO</b>	<b>29</b>
<b>1.4 AFINAL, O QUE QUERO COM ESTA PESQUISA?</b>	<b>35</b>
<b>2. PROPOSIÇÕES TEÓRICAS</b>	<b>37</b>
<b>2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>37</b>
<b>2.2 REFLEXÕES SOBRE CULTURA E EDUCAÇÃO</b>	<b>43</b>
<b>2.3 LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>47</b>
<b>3. CAMINHOS METODOLÓGICOS</b>	<b>59</b>
<b>3.1 ESCOLHAS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES</b>	<b>59</b>
<b>3.2 DELIMITAÇÃO DO GRUPO FOCAL</b>	<b>66</b>
<b>3.3 A TECNOLOGIA COMO ALIADA NO GRUPO FOCAL</b>	<b>68</b>
<b>3.4 A EXPERIÊNCIA DO GRUPO FOCAL</b>	<b>69</b>
<b>4. AS FALAS DAS PROFESSORAS CONTRIBUEM PARA NOVAS DISCUSSÕES</b>	<b>78</b>
<b>4.1 CULTURAS ESCOLARES, CULTURAS INFANTIS E CULTURAS FAMILIARES</b>	<b>79</b>
<b>4.2 SOBRE A CULTURA LOCAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	<b>92</b>
<b>5. PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL</b>	<b>107</b>
<b>6. CONSIDERAÇÕES</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>113</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE B - APRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DOS GRUPOS FOCALIS</b>	<b>123</b>
<b>APÊNDICE C - AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS</b>	<b>128</b>

## **1. EM BUSCA DA DIREÇÃO A SEGUIR**

Escolher o caminho a seguir em uma pesquisa é algo complexo, cheio de bifurcações, de escolhas. Em determinados momentos, há parceria, trilhamos um caminho de mãos dadas com nossos orientadores, em outros, precisamos estar sozinhos imersos nas próprias ideias, mas sempre com um objetivo, realizar um estudo significativo tanto para a área, para a comunidade e para si próprio. Espero ao longo desta jornada ter contribuído minimamente para algumas discussões que considero pertinentes sobre a cultura local na prática pedagógica de professoras<sup>1</sup> da Educação Infantil do município de Tramandaí - RS, tema desta pesquisa.

### **1.1 DOS CAMINHOS PERCORRIDOS AOS ESTRANHAMENTOS**

A proposição de uma pesquisa surge de um apanhado de ações, reflexões e de escolhas que determinam os caminhos por onde o pesquisador poderá enveredar-se. Nossas escolhas estão intimamente ligadas com nossa trajetória pessoal e acadêmica, e até se tornarem sólidas permeiam nossas ações e constituem muitas de nossas relações.

Como professora da Educação Infantil, e aqui como pesquisadora, ressalto o papel da pesquisa na docência, a necessidade de “estranhar o familiar”, ter consciência da complexidade que o campo apresenta, das contradições, polissemias, irregularidades e idiossincrasias. Tentando compreender e interpretar o campo como a leitura de um “manuscrito estranho” em que frequentemente faltam pedaços (GEERTZ, 2001). Mas é neste fazer de pesquisa que encontrei a aventura, descobrindo um pouco destes outros e dos tantos caminhos trilhados, sendo este trabalho um apanhado de descrever contextos (cultura) que geram comportamentos, acontecimentos, processos, símbolos. (GEERTZ, 2001).

Os caminhos trilhados antes de chegar na Pedagogia me pareciam estranhos e cheios de bifurcações que me empurravam para um aprendizado pautado nos saberes que permeavam o cotidiano de uma menina negra, pobre, nascida em uma região de colonização italiana e que precisava ‘crescer na vida’ e subverter as estatísticas do supostamente esperado para meninas como eu, sendo a exceção. Mas o caminho dos estudos foi algo cheio de dificuldades e o trabalho foi o que me restou até que me encontrei na Pedagogia. Portanto, acho necessário

---

<sup>1</sup> Faço a opção por utilizar o termo professoras no feminino, já que somos a grande maioria na carreira docente.

compartilhar com os leitores desta pesquisa, que aborda entrelaçamentos sobre as culturas que nos constituem, um pouco da minha história.

Nasci em uma cidade da serra gaúcha predominantemente marcada pela imigração italiana - Bento Gonçalves/RS<sup>2</sup>. Uma menina negra e periférica. Mas naquela época não me enxergava desta maneira. Minha mãe negra e meu pai branco sempre me motivaram a buscar melhorar constantemente, pensar para além do lugar onde vivia. Lembro de algumas falas de meu pai, uma delas era de que precisava ser melhor sempre, que deveria me esforçar em dobro. Estas palavras ecoaram durante boa parte de minha infância e juventude e mais tarde elas fizeram sentido. Na escola estudei bastante, minha mãe e meu pai sempre estavam atentos e me apoiaram, apesar do pouco estudo que tiveram, ela frequentou até a 4ª série do primeiro grau e ele até a 7ª série.

Nos bancos da escola, vi muito da cultura italiana, antepassados estes que eram exaltados e que me pareciam tão distantes. Os passeios escolares eram sempre em torno das casas de pedra, da Maria Fumaça, das vinícolas e dos parreirais. Até o dialeto vêneto<sup>3</sup> eu entendia e falava um pouco.

Nunca gostei de tomar sol, afinal poderia ficar mais preta do que já era, o cabelo era alisado com pente quente que minha avó esquentava no fogão a lenha. 'Pára quieta negrinha', essa era a frase que ela repetia quando, por vezes, estava queimando a ponta da minha orelha.

Pouco contato tive com meus avós paternos, raramente os visitava, apesar de morarem na mesma cidade. No segundo grau, em 1999, meus pais estavam em situação econômica melhor e quiseram me colocar em uma escola privada, no entanto, mal conseguiam pagar a mensalidade. Estudei por um ano nessa escola, mas não podia visitar minhas amigas, nem convidar ninguém para minha casa, afinal morava na 'vila'<sup>4</sup>. Lembro daquele ano ter completado quinze anos, meus amigos também tinham a mesma idade, no entanto, não pude ir na festa de ninguém, pois eu não teria festa, além disso minha mãe estava esperando o nascimento de minha irmã.

Mais uma reviravolta e meus pais se encontram economicamente desfavorecidos. Voltei a estudar em escola pública, mas como tive aproveitamento de estudos da escola privada fiquei dispensada de disciplinas como geografia, história, inglês e literatura. Na mesma época, possuía amigos que segundo meus pais eram as 'pessoas erradas'. De modo

---

<sup>2</sup> Bento Gonçalves é uma cidade da Serra gaúcha localizada a 124 km da capital Porto Alegre no estado do Rio Grande do Sul. É reconhecida como a capital do Vinho. (Fonte: site da Prefeitura de Bento Gonçalves).

<sup>3</sup> Um dialeto descendente do latim vulgar que nas diferentes regiões ganhou novas variações e sotaques.

<sup>4</sup> Morava em um bairro denominado Vila Nova. Vila é um termo êmico para referir-se a um subúrbio.

geral, sempre fui dedicada, uma aluna que as professoras não entendiam como era problemática e, ao mesmo tempo, tirava boas notas e não reprovava. 'Ela é o mau exemplo para os colegas', foi a fala de uma professora para minha mãe, resultado: castigo e uma surra.

Concluí o segundo grau e fiz o vestibular da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Na época não existia subsídios para estudar como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou o Sistema de Seleção Unificada (SISU), portanto fazia as disciplinas conforme podia pagar. Passei em Direito. Meu pai ficou orgulhoso, afinal teria uma 'doutora adevogada' na família. Mas não durou muito, os livros eram caros, a mensalidade sempre atrasada, as vezes nem passagem para o ônibus eu tinha. Tirei minha carteira de motorista e usava o carro da família. Devo ressaltar que sempre tivemos muitos carros velhos, meu pai era um péssimo negociador, às vezes, trocava o ruim pelo pior. Mas isso me trouxe muitas aprendizagens, entendo um pouco de mecânica e sempre tive um apreço pelos clássicos, isso me permitiu posteriormente ter várias 'latas velhas', que muitas vezes eu mesma consertava. Em 2002, as coisas ficaram ainda piores economicamente e meu tio, que vivia em Pato Branco<sup>5</sup> no Paraná, convidou meu pai para trabalhar junto dele. No estado do Paraná comecei a trabalhar em uma indústria de sacos de lixo, no turno da noite, ganhava na época aproximadamente R\$ 280,00 e tinha um fusca ano 76 verde e meu pai insistia que eu deveria voltar a estudar. Pensei em me matricular em uma faculdade privada, mas a equivalência do que já havia cursado na UCS pouco serviria e teria de iniciar novamente o curso, sendo que o valor da mensalidade, na época, era de aproximadamente R\$ 800,00, quase o triplo do que eu ganhava mensalmente. Além disso, em que horas eu iria dormir? Já que trabalhava à noite e estudava de manhã. Assim, tornou-se inviável estudar e decidi deixar o sonho para um futuro próximo.

Não morava no centro da cidade, mas em um distrito denominado São Roque do Chopim, aproximadamente 17 km de Pato Branco. A localidade usava o nome de Nova Espero e os moradores locais pretendiam torná-la um local modelo, até aulas de esperanto<sup>6</sup> tinham na escola, direcionadas para toda a comunidade. Morar no interior é calmo, mas, ao mesmo tempo, tem muitos acontecimentos que envolvem a comunidade como as festas, os rodeios, os almoços das comunidades próximas, os recantos a margem do rio, uma série de

---

<sup>5</sup> Município localizado no sudoeste do Paraná e distante 433 km da capital Curitiba, possui cerca de 88.881 habitantes conforme o IBGE de 2019. Fonte: Site da Prefeitura de Pato Branco <http://patobranco.pr.gov.br/> acesso em 20 ago. 2020.

<sup>6</sup> O esperanto é uma língua planejada, lançada pela primeira vez pelo médico e linguista Lázaro Luís Zamenhof em 1887. É atualmente uma língua viva com cerca de 2 milhões de falantes em cerca de 115 países. Fonte: Esperanto Brasil em <http://www.esperanto.com.br/> acesso em 20 ago. 2020.

lazer que são inventados pelas pessoas que não dispõem de lugares como shoppings, grandes centros comerciais e praças com infraestrutura própria. Para a juventude, o lugar de encontro era a praça em frente à igreja e ao salão da comunidade, onde parávamos com carros, música e bebidas. A comunidade era tranquila de segunda a sexta, pois a maior parte da população local trabalhava nas duas empresas que estavam localizadas no distrito ou em fazendas no entorno, ou ainda havia os que trabalhavam na 'cidade'<sup>7</sup>. Eu era uma destas pessoas que trabalhavam na 'cidade', mas mesmo assim não deixava de ser 'oreia seca'<sup>8</sup>.

Trabalhei em diversas empresas, na maior parte em linhas de produção. Sempre fui muito curiosa a respeito de tudo, não me interessava apenas saber sobre minha tarefa, gostava de saber as tarefas dos outros. Hoje compreendo um pouco mais sobre a cultura do chão de fábrica, as ideias que o operador de máquina tem do ajudante e vice-versa, as disputas de produção que ocorriam na busca por produzir mais.

A vida parecia monótona naquela época, me sentia culpada, envergonhada às vezes, mas acabei me acomodando. Tinha diversos amigos, e um em especial, o Ney, que conheci em 2004 e em 2006 tornou-se meu namorado. Em poucos meses, fomos morar juntos, mas a vida fora da casa dos pais é difícil. Passei a ser representante de vendas e financiamos nosso primeiro carro para percorrer a região que fazia, entre Chapecó/SC e Guarapuava/PR, cerca de 323 quilômetros. Eu pegava a estrada e o Ney trabalhava, porém ele ficou desempregado e as coisas começaram a ficar mais difíceis, pois como autônoma precisava ganhar dinheiro para pagar o carro, o aluguel e mais o material que revendia (semijóias), além de outras despesas como combustível e alimentação.

Naquela época enfrentamos uma seca no verão de 2007 e como a economia local dependia da safra, economicamente, tínhamos um ano difícil. As vendas diminuíram e o irmão do meu marido que morava em uma fazenda em Abelardo Luz/SC nos convidou para morar junto deles. A fazenda era de matrizes suínas, ou seja, de porcas que eram inseminadas para produzirem leitões e também possuía as etapas de creche<sup>9</sup>, que era o local onde os leitões desmamados ficavam até seu crescimento por volta de 25 kg, quando eram transportados para a fazenda de engorda. Nesta fazenda, distante aproximadamente uns 40 km do município de Abelardo Luz/SC, no meio de outras fazendas e sítios menores, apenas o

---

<sup>7</sup> Apesar do distrito pertencer a Pato Branco, as pessoas se referiam ao ir para o centro do município como 'ir para a cidade' em oposição ao interior.

<sup>8</sup> Termo êmico - significa trabalhador de obra ou do chão de fábrica, que se ocupa do serviço braçal e geralmente, possui remuneração baixa.

<sup>9</sup> Expressão utilizada para o local dos leitões desmamados, na suinocultura.

Ney iria trabalhar, já que eu 'era a moça da cidade', como diziam, e ele ajudaria o irmão.

Naquele lugar existiam 550 matrizes, meus cunhados cuidavam de 275 delas e de seus leitões, enquanto outro casal cuidava das outras 275, no entanto, o espaço que eles cuidavam tinha mais tecnologia, como comedores automáticos e baias de ferro. Nesta localidade não possuímos despesas com aluguel, luz, água, até mesmo boa parte da nossa alimentação era parte do que produzimos, plantamos e criamos. A 'moça da cidade' aprendeu a carnear, depenar, estripar, plantar e cuidar dos ciclos da lua, acompanhando o tempo da colheita. Pouco tempo depois, o casal, que cuidava da outra parte da fazenda, decidiu ir embora para a cidade e nos foi oferecido para ficar no lugar deles, aceitamos de imediato. Possuíamos um bom rendimento e participação nos lotes<sup>10</sup>. Como eu era sempre muito curiosa, adorava conversar com o veterinário sobre tudo. Meus afazeres se resumiam a vacinar os leitões, medicar os animais, organizar a inseminação, realizar as tabelas de acompanhamento para o tempo de criar, desmame e crescimento, além dos partos. Ao meu companheiro, competia encarregar-se do trato, preparação das rações e limpeza geral. Nas horas vagas nos dedicamos aos dois hectares que nos foram cedidos para plantar o que quiséssemos.

Depois de um tempo, descobri que estava grávida e quando precisava ir ao médico para fazer o pré-natal me deslocava cerca de 40 km. Um dia em que estávamos mudando as matrizes para as salas de parto, uma porca me atacou e me encurralou contra a parede. Com medo de que pudesse acontecer algo comigo e a nossa bebê, que já havia recebido o apelido carinhoso de Ziza, decidimos voltar para a cidade e retornamos para Pato Branco.

Nossa filha nasceu em julho de 2008 e, novamente, voltamos a trabalhar no chão de fábrica - de embalagens plásticas, abate de frangos, metalúrgica, dentre outros ramos industriais. Até que assumi como encarregada de setor em uma distribuidora de frutas e alimentos que possuía muitos caminhões e entregava nos comércios de toda a região. Era uma empresa que possuía homens trabalhando em sua maioria, mas tinha uma visão voltada para as colaboradoras mulheres. A proprietária era viúva do fundador e o quadro administrativo, além dos filhos, tinha muitas mulheres. Comecei a liderar cerca de dezesseis funcionários homens no turno da noite, e o espaço de manobras de caminhões era realizado apenas por um manobrista. Como o nosso pavilhão era o último e geralmente desassistido pelo manobrista, comecei a dirigir os caminhões para acelerar nosso processo de carga, até que o encarregado do setor de distribuição me avisou que estava procedendo de maneira incorreta e que, então, deveria falar com os Recursos Humanos (RH). Ao falar com o RH,

---

<sup>10</sup> O lote era o carregamento efetuado de leitões, que rendia um percentual sobre o total de quilogramas da carga.

minha surpresa foi que providenciaram para eu acrescentar outra categoria à minha carteira de motorista, com isso fiz diretamente a categoria D, que engloba a direção de veículos com mais de oito passageiros como ônibus e vans e, ainda, os veículos permitidos da categoria C como caminhões e veículos que excedam 3.500kg. Passei a dirigir os caminhões da empresa com maior liberdade e, quando preciso, me deslocava até os galpões de postura que ficavam no interior do município.

Sempre nutri o sentimento de voltar a estudar. Influenciada em trabalhar na agroindústria na região em que morava, decidi então fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e, posteriormente, me inscrevi no SISU em 2012, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) de Pato Branco, na qual optei por Agronomia. Na época, meus pais decidiram vir morar no litoral do RS e eu continuei por um período trabalhando e estudando. Minha filha estava com quatro anos, tínhamos empregos bons e havia passado na Federal. Achei que estava tudo bem, mas estudar de dia e trabalhar no turno da noite com uma criança pequena era complicado. Até antes de minha mãe vir para o sul novamente, ela ficava com minha filha e, então, a nova rotina dupla estava me deixando cansada. Foi quando meus pais ligaram e falaram para comprarmos um terreno em Tramandaí - RS. Nunca tivemos raízes presas a lugar algum e essa seria a oportunidade para recomeçar, além disso o Ney não conhecia o mar e estava super empolgado com isso. Em algumas semanas, organizei tudo, suspendi a matrícula na Universidade, fiz um acordo com a empresa, carregamos a mudança e nos mudamos. Nossa mudança para o litoral ocorreu em julho de 2012, dentro de pouco tempo estávamos trabalhando e construindo nossa casa própria.

Começamos a desfrutar dos melhores momentos com nossa filha. Este período foi financeiramente complicado, mas, ao mesmo tempo, proveitoso, pois possuíamos mais disponibilidade e todo final de semana íamos para a praia. Com o tempo fui trabalhando, primeiro no comércio de supermercados, depois no setor calçadista e por fim em uma loja de móveis. Como mencionei, minha curiosidade sempre foi uma ótima aliada, pois sempre me dediquei, independente do trabalho que exercia. Me aprofundava nos conhecimentos de cada área e buscava meios para ir além, implantar algo novo ou dar ideias que pudessem assegurar melhor produtividade, qualidade ou melhor desempenho nos produtos e serviços. Penso que o conhecimento deve ser partilhado e não utilizado em benefício próprio.

Toda esta trajetória, que me recuso a classificar em erros e acertos, me fazem crer que foram caminhos percorridos, os quais me constituíram como a pessoa que sou hoje. Os

inúmeros aprendizados culturais que vivenciei nos lugares que estive se fazem presentes até hoje, como na horta que cultivo, na destreza do corte de animais, no cuidado com a natureza, na experiência de saber o que é estar em um momento ímpar e retirar dele alguma aprendizagem.

O senso comum aqui evidenciado me remete ao que Geertz (2014) salienta em seu livro *Saber Local*. Ele compreende que o senso comum varia de lugar para lugar, dependendo de como as pessoas consideram o mundo ao seu entorno.

Há um número de razões pelas quais tratar o senso comum como um corpo organizado de pensamento deliberado, em vez de considerá-lo como aquilo que qualquer pessoa que usa roupas e não está louco sabe, pode levar a algumas conclusões bastante úteis; entre essas, talvez a mais importante seja que uma das características inerentes ao pensamento que resulta do senso comum é justamente a de negar o que foi dito acima, afirmando que suas opiniões foram resgatadas diretamente da experiência e não um resultado de reflexões deliberadas sobre esta. (GEERTZ, 2014, p. 114).

O senso comum pode ser apresentado como um sistema cultural como a religião, a arte, o direito, a tecnologia e tantos outros, “ele possui uma ordem única, passível de ser descoberta empiricamente e formulada conceptualmente” (GEERTZ, 2014, p. 139). O senso comum não pode ser verificado como algo sistematizado, carregado de conteúdos delimitados, “[...] pois este é profundamente heterogêneo, não só nas várias sociedades, como em uma mesma sociedade.” (GEERTZ, 2014, p. 139).

Geertz considera o senso comum como um sistema cultural e afirma que as pessoas que o possuem têm noção de seu valor e de sua validade. Assim, o que o saber cotidiano tem em comum, independente do lugar que se manifeste, “[...] é o jeito irritante de saber cotidiano com que é dito [...]” (GEERTZ, 2014, p.128). O senso comum deve ser considerado como um conjunto organizado de pensamento deliberado e não como algo que aprendemos casualmente, isto é, fundamental dentre os saberes que nos constituem.

Em 2014 estava pensando em mudar de profissão, queria novos desafios e realizei o curso de transporte de passageiros que é exigido para transportar pessoas. Neste curso eu era a única mulher da turma e comecei a distribuir currículos nas empresas de transporte, no entanto, trabalhei em uma loja de móveis como vendedora/atendente/emissora de nota fiscal/entregadora/serviços gerais. No mesmo ano, fiz o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM novamente e ao me inscrever no Sistema de Seleção Unificado (SISU) fiquei sabendo do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Obtive a média para a classificação e ingressei no início de 2015. Na verdade, ingressei sem saber mesmo se era o que eu queria, pois fiquei constrangida quando, nos primeiros dias,

fatidicamente era feita a pergunta 'Porque escolheu a pedagogia?', e as respostas que se seguiram foram: 'amo crianças', 'sempre quis ser professora desde criança' ou, a pior de todas, 'adoro ensinar'. Não sabia o que responder, e acabei falando a verdade, que eu sempre quis estudar e ter um curso superior.

Na minha família ninguém tem curso superior, alguns por opção, outros por falta de oportunidade, e até então, todas as minhas oportunidades tinham dado errado, talvez tivesse que me esforçar mais, sacrificar um pouco mais minha família em detrimento do meu sonho, ou deveria ter me organizado melhor. Na realidade, não sei o que eu deveria ter feito de diferente, mas sei que o que fiz me levou a isso. Cheguei a ouvir na universidade que eu nem deveria falar das vezes que ingressei no ensino superior e 'desisti', pois as pessoas que desistem não terminam nada.

No entanto, dessa vez seria diferente e, como já era dedicada em tudo, me dediquei também no curso de Pedagogia, recebi boas notas e sempre fui uma das mais falantes em aula. Outro aprendizado foi explorar a maneira que eu aprendo melhor. Não sou boa em ouvir ou decorar coisas, mas adoro explicar, portanto percebi que auxiliando os outros eu também aprendia mais.

No ano seguinte, em 2016, pensei em realizar um estágio remunerado, visto que, o 'que seria da teoria sem a prática'. E mudei de emprego onde ganhava razoavelmente bem com as comissões para estagiar em uma escola de Educação Infantil em Tramandaí. No entanto, o que parecia um sonho se tornou um pesadelo e minha primeira experiência foi decepcionante, pois o que via na teoria da criança autônoma, produtora de cultura, exploradora do ambiente e das vivências não existia naquele local. Fui colocada em uma sala de maternal que a professora titular nunca vinha. Havia naquele local, um tatame no chão, um cesto de brinquedos plásticos, no qual metade deles estavam quebrados, com horários definidos para a alimentação. O pátio, que continha apenas um piso de cimento liso e alguns brinquedos plásticos, não possuía grama e terra, pois era considerado 'perigoso' para aquela faixa etária, segundo as regras da escola. Não tinha materiais de construção, folhas, lápis, giz de cera, massinha, mas havia uma televisão, que podia ser utilizada sempre que eu achasse necessário.

Confesso que chorei várias vezes, apesar deste estágio ter durado cerca de 3 meses, pois percebi uma lacuna enorme entre a teoria e a prática. Talvez seja relevante citar que as turmas de pré-escola tinham livro didático, o que antes de ingressar na universidade de Pedagogia achava muito interessante. Lembro de ter levado o livro para a UERGS para

mostrar para meus colegas e para a professora Carolina Gobbato que nos possibilitou uma série de discussões sobre o tema. Penso que o conhecimento nos leva a mudar de opinião, visto que quando aprendemos a refletir sobre algo novas perguntas surgem e algumas verdades podem ser desconstruídas. Lembro ainda de me emocionar em uma aula e dizer que se eu entendesse mais sobre o que era ser criança e sobre as teorias de aprendizagem teria criado minha filha diferente, e a professora me acalmar e dizer que ‘como pais fazemos o melhor possível e que não devemos nos culpar pelo que não compreendemos, mas sim nos culpar por persistir nos mesmos erros após conhecermos o caminho melhor’.

Estas vivências me fizeram pensar muito sobre a educação. Nas falas recorrentes que escutamos durante a graduação, ao estudarmos algo, sempre tem alguém que enfatizava 'mas lá na minha escola não é assim, é desse jeito...', e se sucediam relatos que muitas vezes deixavam as professoras tristes, quando alguns falavam 'mas sempre foi assim'. Me incomodava muito isso, e ainda hoje me causa um estranhamento tomarmos como naturais alguns acontecimentos que ocorrem na escola. Como Peirano evidencia, “tudo que nos surpreende, que nos intriga, tudo que estranhemos nos leva a refletir e a imediatamente nos conectar com outras situações semelhantes que conhecemos ou vivemos (ou mesmo opostas), e a nos alertar para o fato de que muitas vezes a vida repete a teoria.” (PEIRANO, 2014, p. 378).

Em 2016, ingressei como bolsista de iniciação científica com meu orientador e me deparei com um universo totalmente novo, o da pesquisa. Tive o privilégio de fazer uma etnografia, na qual convivi por onze meses com skatistas na cidade de Osório/RS, ao mesmo tempo que iniciei estágio na Rede Municipal de Educação na mesma cidade. Entre o estágio e a universidade, eu ia para a pista de skate ou para as praças onde encontrava os skatistas e fui me aproximando muito deles. E, aos finais de semana, eu ia para o Morro da Borússia<sup>11</sup> em Osório, onde havia um grupo de praticantes de *skate downhill*<sup>12</sup>.

A rede de relações estabelecidas pelos skatistas da cidade de Osório me evidenciava que, nas amizades constituídas, estes sujeitos acabavam por possibilitar a aprendizagem uns dos outros. Ao mesmo tempo que visualizava a aprendizagem deles, me deparei com conhecimentos únicos, os quais foram definidos pelo convívio com aquelas pessoas e que me possibilitaram novos olhares culminando na minha aproximação com a etnografia. Os

---

<sup>11</sup> Morro que é ponto turístico da cidade de Osório-RS, onde é praticado uma série de esportes como vôos de asa delta, mountain bike e o *skate downhill*.

<sup>12</sup> Modalidade de prática de skate em ladeiras com o uso de manobras de derrapagem em alta velocidade e com um skate maior que o utilizado nas pistas.

skatistas criaram modos de se apropriar dos espaços da cidade e formas de significar sua prática, me levando a significar minha estada no campo etnográfico, meus modos de ser pesquisadora e, ainda, modos de construir cotidianamente meu fazer pedagógico na Educação Infantil.

Ao longo daquele ano, aprendi a olhar e escutar o que estava no meu entorno e a descrever ações do cotidiano as quais poderiam passar despercebidas anteriormente, pois o que aparentemente parece algo desinteressado pode se tornar aporte para muitas reflexões. Desde então não abandonei mais o diário de campo e sigo escrevendo sempre, tanto em minha prática docente como nos diários pessoais, afinal a prática etnográfica vem a ser "artesanal, microscópica e detalhista". (PEIRANO, 1992).

Além disso, a referida pesquisa possibilitou minha inserção no campo das práticas de lazer e a vivência em outros lugares acadêmicos, com a participação em diversos eventos, congressos e seminários. Minha primeira oportunidade de viajar de avião pôde ser possível a partir dessas vivências para apresentar o trabalho A Prática do Skate no Cotidiano da cidade de Osório - RS, na cidade de Campo Grande no Mato Grosso do Sul, ocasião em que pude partilhar minha pesquisa e agregar conhecimento com pesquisas desenvolvidas em diferentes regiões do Brasil.

Publicamos dois artigos em livros sobre a pesquisa etnográfica com os skatistas e, posteriormente, realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, com o título Entre Caminhadas, Guindas<sup>13</sup>, Deslizes e Aprendizagem: Relações entre Educação e Lazer nas Práticas Cotidianas de Praticantes de Skate na Cidade de Osório/RS, apresentado no ano de 2018 sob a orientação do professor Dr. Leandro Forell. Essas oportunidades relatadas durante minha iniciação científica despertaram meu interesse por continuar pesquisando e vivenciar o mundo acadêmico, rumo à seleção do Mestrado.

Ainda em 2017, junto à pesquisa do TCC, iniciei um estágio na Educação Infantil no Sesquinho<sup>14</sup> em Tramandaí, no qual permaneci até o final do curso de graduação. Neste espaço ressignifiquei meu fazer pedagógico, com a abordagem da escola que tem como ideia que "Toda proposta pedagógica é um caminho. Toda proposta pedagógica é um combinado. Toda proposta pedagógica é um registro de muitas palavras escritas a várias mãos. Toda proposta pedagógica é uma história grande, cheia de pequenas histórias" (SESC, 2015, p.12). Nessa ocasião, me deparei com uma educação que valoriza as crianças e as infâncias, que não

---

<sup>13</sup> Expressão dos skatistas que significa pedir carona para subir o morro segurando nos carros e sobre o skate.

<sup>14</sup> Escola de Educação Infantil integrante do Serviço Social do Comércio - SESC, que possui 17 escolas no Estado do RS.

se limita a fazer folhas impressas e tratar de datas comemorativas, mas que busca promover experiências e vivências no cotidiano das crianças e dos adultos imbricados nessa relação. Sei que sou suspeita em falar desta maneira, mas no SESC percebi que estava mais próxima do que entendia como significativo na Educação Infantil e de práticas pedagógicas construtivistas como preocupação central na educação de crianças pequenas.

Ao concluir a Pedagogia, ingressei em uma rede de escolas privadas que oferecem vagas para o município onde resido e experienciei algo mais distante do que havia vivenciado ao longo dos últimos dois anos de estágio na Educação Infantil no SESC. Nestas escolas, que estão presente em três municípios do estado, o cronograma de planejamento vem pronto para todas as escolas (que são pelo menos 20), sendo que todas trabalham, em cada semana ou por um curto período, um tema já estabelecido e todo ano ele se repete, um exemplo é a semana do meio ambiente ou os projetos de trânsito, cores, animais ligados a datas comemorativas brasileiras. Por várias vezes, fui advertida pelos meus atos com a justificativa de que tinha uma turma de pré-escola e precisava alfabetizar, decorar as paredes com as letras, vogais e números em borracha EVA (Etil, vinil e acetato), além de receber críticas sobre as crianças não andarem em fila e cobranças para que eu tivesse mais 'domínio' da turma. No entanto, eu tentava criar táticas (diferentes maneiras de fazer, assim como De Certeau (1998) salienta, com o intuito de criar oposição às estratégias impostas) para construir com as crianças estas aprendizagens de outras maneiras possíveis. Percebo que a constituição desses modos de fazer foram relevantes para os entranhamentos que delinearam esta pesquisa no Mestrado.

Logo passei no processo seletivo para professoras em Capão da Canoa e assumi uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental - EF, com apenas nove alunos. Nesta escola eu possuía mais autonomia frente à minha prática e permaneci na escola até as férias no meio do ano letivo, quando houve o processo seletivo para instrutora pedagógica no Sesquinho, com isso retornei para a Educação Infantil, instituição na qual me encontro até hoje.

Toda esta trajetória, mesmo que pareça pouco tempo no espaço escolar, provocou-me estranhamentos. Novamente, a lacuna entre a teoria e a prática eram visíveis, afinal como receber um planejamento pronto e não questionar, ou realizar intervenções que iam de encontro com as práticas de uma educação integral, construindo com as crianças e suas experiências fossem sinônimo de uma aprendizagem pautada nas vivências do cotidiano. Cabe ressaltar que havia muitos estranhamentos ligados à falta do acolhimento da cultura local nestes espaços, exceto por uma ou outra prática evidenciada, tendo em vista que na maior parte das propostas o conhecimento era compreendido como delegado, transmitido e

instituído por instâncias exteriores sem a participação dos professores e das crianças da turma.

Novamente penso em Peirano quando ela relata que:

Esses momentos são arbitrários por definição e dependem, hoje que abandonamos as grandes travessias para ilhas isoladas e exóticas, da potencialidade de estranhamento, do insólito da experiência, da necessidade de examinar por que alguns eventos, vividos ou observados, nos surpreendem. E é assim que nos tornamos agentes na etnografia, não apenas como investigadores, mas nativos/etnógrafos. (PEIRANO, 2014, p. 379).

Essa compreensão dos estranhamentos construídos quando estive envolvida com pesquisas etnográficas, acessando um campo próximo e não algo exótico e longínquo como as ilhas nativas dos primeiros exploradores, está intimamente ligada à minha construção como pesquisadora e professora na Educação Infantil. Ser questionadora e curiosa, assim como as crianças que estão diariamente comigo.

Além disso, é preciso refletir sobre o fato de que a Educação Infantil ainda é concebida como uma etapa mais 'fácil' de atuar, em que o importante é cuidar (no sentido restrito do termo), alimentar e ensinar a se comportar, isto é, como depósito de crianças. Todavia, penso que no cotidiano da escola as professoras têm papel importante ao oferecer situações em que as crianças possam se encontrar com os saberes construídos pela humanidade.

[...] os estabelecimentos de educação infantil sejam espaços para a produção de culturas infantis, de processos de construção de conhecimentos em situações de interação e de inserção das crianças nas práticas sociais e linguagens de sua cultura, o modelo convencional de escola, historicamente estabelecido e vigente em grande parte das práticas escolares, dificulta a construção de uma nova dimensão educacional. (BARBOSA, 2006, p. 28).

Penso que tais estranhamentos, presentes no meu fazer pedagógico, partiram particularmente do meu interesse por conhecer a realidade, buscar significado nas ações das pessoas, assim como os autores Dahlberg, Moss e Pence pensam que a construção de significado, no campo da primeira infância, refere-se “à construção e aprofundamento do entendimento da instituição dedicada à primeira infância e a seus projetos, em particular o trabalho pedagógico para construir significado a partir do que está acontecendo”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p.143).

Um pouco antes de vivenciar o campo etnográfico, durante meu TCC, ingressei no Grupo de Estudos em Práticas Corporais - GEPRACO, sob a orientação do professor Dr. Leandro Forell, quando me aproximei significativamente do interesse pela etnografia sob a qual vários dos integrantes debruçaram suas predileções. Lembro claramente da minha

primeira leitura de um dos trechos mais citados pelos etnógrafos de ‘Argonautas do Pacífico Ocidental’, de Bronislaw Malinowski (1975), no qual o autor fala sobre o distanciamento que decorre ao ver a lancha se afastar e se encontrar em uma praia tropical, sozinho, dos sentimentos de desespero e desalento. Além do interesse despertado em realizar uma leitura mais aprofundada do tema, um sentimento de excitação pelo desconhecido e pelas descobertas que poderiam vir na experiência do campo tomaram meu ser. (MALINOWSKI, 1975).

Nesse sentido, ao ingressar no Mestrado pretendia seguir meus estudos etnográficos, no entanto, os eventos que decorreram ao longo do ano de 2020, foram excepcionalmente aterrorizantes e me vi em meio a uma pandemia<sup>15</sup>, na qual todas as pessoas tiveram de realizar um distanciamento social. Algo bem contraditório para uma pesquisadora do campo etnográfico que precisava de um contato mais próximo com outras pessoas, pois tornou-se inviável continuar planejando uma pesquisa etnográfica em um campo onde não se pode estar. Escrever daqui e ser impossibilitado “de estar lá” é algo inconcebível para os moldes de uma etnografia. (GEERTZ, 1989).

Foi então que percebi que minha trajetória no campo etnográfico, juntamente com minhas outras experiências ao longo da graduação e as vivências na escola infantil, fizeram surgir um interesse especial pelas crianças, acerca de como elas vivem suas diferentes infâncias, seus modos de ser e estar na relação com o mundo dos adultos e como isso implica nos modos como exerço meu fazer pedagógico na escola.

Na sala de Educação Infantil na qual me encontro atualmente, tenho um formato de diário de campo, no qual são anotadas grande parte das ações, ideias e falas das crianças, situações problemas e possíveis hipóteses. Penso que essa maneira de registro foi construída com meu ingresso no campo do saber antropológico, do ‘fazer-fazendo’, pois “a Antropologia é uma ciência do ‘fazer-fazendo’, que se constrói pela crítica constante de seus próprios passos, uma ciência que ‘aprende-e-ensina’, ao mesmo tempo que ‘ensina-e-aprende’ ” (GUSMÃO, 2010, p. 262). Por meio das formas de olhar, escutar e refletir que venho construindo e que fui constituindo, ao longo desta trajetória, a professora/pesquisadora que sou hoje.

---

<sup>15</sup> Em 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde – OMS – declarou pandemia mundial devido aos crescentes casos de Coronavírus – Covid-19 que culminou no isolamento físico e quarentena da maior parte da população mundial.

## 1.2 ENCONTROS E DESENCONTROS

Essa narrativa sobre minha trajetória aponta para a compreensão de que, em vários momentos de minha vida, acabei me relacionando com diferentes culturas locais. Essa diversidade experienciada me remete para formas muito distintas de vida. Ademais, pensando a Educação Infantil como contexto educativo de apreensão e de produção da cultura, me chama atenção a necessidade de que diferentes abordagens educativas precisam ser sensíveis à diversidade posta no mundo cultural. Nessa direção, percebi que o termo cultura, o qual foi um dos motivadores desta pesquisa, aparece por diversas vezes nos documentos oficiais da Educação Infantil.

Portanto, este trabalho, além de constituir-se a partir de meus estranhamentos com diferentes mundos culturais, também foi motivado pelos meus encontros com a docência com crianças pequenas, em especial, a busca por compreender em que medida é possível construir na escola de Educação Infantil um espaço de aprendizagem que seja sensível às peculiaridades dos sujeitos aprendentes e do mundo cultural em que vivem.

Na área da Educação Infantil podemos realizar leituras sobre as culturas das infâncias, na escuta, no olhar da criança. Tendo em vista os estranhamentos narrados anteriormente, foram construídas algumas questões norteadoras como: Quais as noções de cultura que permeiam o campo da Educação Infantil? Quais as compreensões de professoras da Educação Infantil sobre este tema? Como as professoras desta etapa da Educação Básica consideram as questões culturais em seu fazer pedagógico?

Essas inquietações ganham centralidade na pesquisa proposta quando percebo que o termo cultura está presente diversas vezes nos referenciais legislativos e teóricos do campo da Educação Infantil. Realizei uma busca rápida pela palavra “cultura” na Base Nacional Comum Curricular - BNCC e verifiquei que a mesma aparece 890 vezes, porém, na maioria das vezes, está como complemento de outros argumentos, como identidade cultural, produções culturais, valores culturais, dentre outros.

Na Resolução CNE/CEB nº 4/10, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e que aponta para a necessidade de uma base comum, é indicado que a mesma deve se constituir “[...] de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente [...]” (BRASIL, 2010), ou seja, todo o patrimônio produzido e que será produzido ainda pela humanidade é um artefato cultural, são construções culturais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI apresentam a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.” (BRASIL, 2017, p. 12).

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC aponta que a cultura é parte integrante da proposta pedagógica da Educação Infantil. Com isso, a BNCC prioriza que as crianças, além de serem conhecedoras e produtoras de suas culturas, devem ter acesso ao conhecimento produzido por outros povos de diferentes culturas, que sejam apresentadas aos costumes e aos modos de viver de seu grupo social e daqueles próprios de outras regiões, estados e países, ao mesmo tempo que se percebem como sujeitos pertencentes a uma comunidade. (BRASIL, 2017).

No entanto, a BNCC traz apenas uma parte das definições do conjunto das aprendizagens essenciais que as crianças devem vivenciar na Educação Infantil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN aponta que o currículo da Educação Infantil deve ser formado por uma base comum e ainda uma parte diversificada, “exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 2019). A parte diversificada do currículo tem relevância pelo fato do nosso país ter proporções continentais e que cada região possui suas especificidades. Mesmo dentro de um estado há modos de ser, culturas e formas de vivenciar o espaço de maneira diversa.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI apontam que a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que cumpra-se sua função sociopolítica e pedagógica, dentre as quais, está a promoção da “igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivências da infância” (BRASIL, 2009). As crianças devem ter acesso a bens culturais, e isso é visível na legislação e nas propostas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil, no entanto, cabe entender como este acesso acontece e se as possibilidades destas vivências abordam na realidade a cultura local das diferentes comunidades onde essas instituições estão inseridas.

Diante dessas inquietudes, adentrei na leitura tanto de autores da Antropologia, Antropologia da Criança e Sociologia da Infância, quanto de autores da educação que dialogam com essas áreas, para delinear os entendimentos advindos nesta pesquisa,

entendimentos estes que tive de me aproximar para criar um panorama sobre o que pesquisar. Um exemplo de situações do dia a dia em algumas das instituições de Educação Infantil, as quais estive ao longo de meus estágios, é realizar com as crianças ‘atividades’ conforme o calendário, priorizando datas comemorativas em detrimento das vivências significativas daquele cotidiano escolar, do momento pelo qual as crianças estão passando ou sentindo. Estas discussões acerca do planejamento e do cotidiano nas escolas de Educação Infantil me instigaram a compreender como a cultura permeia o fazer pedagógico das professoras.

Ostetto (2000) aborda em um de seus artigos sobre o planejamento da Educação Infantil pautado nesta forma de organização e realiza uma severa crítica, levando em conta primeiramente que as datas comemorativas são importantes do ponto de vista do adulto e que estas são reflexo de “[...] uma história única e verdadeira” (OSTETTO, 2000, p. 182), sendo estas, escolhas ideológicas, pois são escolhidas umas em detrimento de outras, dependendo do que os adultos daquela instituição consideram relevante. Estas discussões acerca do planejamento pautado por datas comemorativas serão abordadas no subcapítulo de análise 4.2 que discute sobre a cultura local no currículo da Educação Infantil.

Conforme já informado, minha caminhada sempre esteve ligada com a pesquisa etnográfica, portanto, pensava em ingressar no Mestrado Profissional de Educação da UERGS com uma inserção etnográfica. Inicialmente isto foi possível, mas com o passar dos meses, o permanecer no campo tomou um novo rumo, e novos caminhos tiveram de ser traçados. A iminente crise mundial, da Covid-19, que nos acometeu durante estes dois últimos anos, parecia algo um pouco utópico confesso, e os afastamentos da escola, do trabalho, do meio social que parecia ser por um curto período, transformaram-se em semanas e posteriormente em meses. Confesso que escrevo estas linhas com um sentimento de perda, pois adversidades tão grandes não são esperadas e modificar uma pesquisa de cunho etnográfica para o remoto, vivenciando um afastamento físico do campo é uma tarefa quase impossível de conciliar. Os pesquisadores de gabinetes foram tão criticados pelos etnógrafos que se inseriram em campo. Os antropólogos de gabinetes eram os estudiosos que usavam relatos de viajantes, mercadores para interpretar a cultura dos povos distantes, sem a necessidade de adentrar em campo.

A ‘etnografia de varanda’ era considerada adequada e suficiente, isto é, antes de 20, os antropólogos de então (na verdade, fisiologistas, psicólogos experimentais, linguistas) deslocavam-se até as sociedades primitivas para coletar dados, mas, em um contexto evolucionista no qual dominava o que hoje chamamos de Antropologia de gabinete’, seus procedimentos já eram bastante revolucionários. Isto é, sentavam-se a uma mesa, geralmente na varanda da casa de um oficial da colônia ou missionário, ou em um convés de navio em trânsito local, e convocavam os nativos,

que, enfileirados, esperavam sua vez para fornecer os dados requisitados. (PEIRANO, 2014, p. 5).

Penso nesta comparação frente ao momento vivido, e com isso, o distanciamento social e a pandemia afetou diretamente minhas intenções de realizar uma pesquisa etnográfica e me levou para próximo do fazer pedagógico da Educação Infantil, em diálogo com as discussões antropológicas em que vinha inserida no decorrer de meu percurso de pesquisadora.

Assim, com o intuito de compreender sobre as práticas pedagógicas das professoras frente a como consideram a cultura em seu fazer pedagógico, realizei esta pesquisa em diálogo com o campo da Antropologia e da Educação. Em particular, é interessante pensar a forma como as professoras desta etapa da educação podem propor métodos investigativos para as crianças inseridas nas turmas de Educação Infantil.

As crianças têm suas particularidades na forma de conceber e experimentar o mundo: é sábio não negligenciá-las. Mas no mundo, o que opera são as relações entre as pessoas, sejam adultos ou crianças. Ambos são parte da sociedade, com inserções diversificadas e, portanto, com pontos de vista diferentes que devem ser explorados para se chegar a um retrato mais fiel de uma comunidade. (PIRES, 2008, p. 141).

Estudar as crianças foi sempre um grande desafio para a Antropologia, por uma infinidade de motivos, mas em especial pelo entendimento de que por um longo período histórico havia a compreensão de que as crianças fossem seres incompletos e que deveriam ser formados através da socialização, isto é, uma dificuldade em se reconhecer na criança um sujeito produtor de cultura e legítimo de estudo. Por diversas vezes, algumas abordagens antropológicas tentaram operacionalizar com estes sujeitos, as crianças, no entanto, por muitos motivos foram abandonadas. Até que, nas últimas décadas, surgiram estudos que buscam espaço e legitimidade sobre o tema. (COHN, 2005).

A partir da nova configuração social e cultural, na qual a criança é reconhecida como produtora e agente da cultura, o campo dos estudos sociais da infância, sobretudo o campo da Antropologia da Criança, passou à compreensão de que “[...] o que é ser criança, ou quando acaba a infância, pode ser pensado de maneira muito diversa em diferentes contextos socioculturais” (COHN, 2005, p. 22). Com isso, a Antropologia da Criança iniciou um processo de apreensão dessas diferentes formas de ser criança nos mais diversos contextos.

Me posicionando a partir das concepções de cultura como um sistema simbólico e de uma sociedade socialmente constituída (GEERTZ, 1989), compreendo que é importante rever o papel dos sujeitos que constroem tanto os sistemas simbólicos como a sociedade ao longo

do tempo e de um determinado território, incluindo dentre estes sujeitos as crianças. Afinal, as crianças também são produtoras e reprodutoras da cultura.

Tendo em vista os encontros e desencontros e os estranhamentos narrados anteriormente, realizei a busca pelas produções acadêmicas referentes ao tema da pesquisa, conforme apresentado abaixo.

### **1.3 ESTADO DO CONHECIMENTO**

O caminho a ser percorrido por uma grande parcela das pesquisas educacionais parte da realização do estado do conhecimento. Estas pesquisas do estado de conhecimento são conhecidas pelo seu caráter inventariante e descritivo das produções científicas e acadêmicas do assunto ao qual se quer investigar, “[...] através da quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse caso, há um certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa” (FERREIRA, 2002, p. 265). Com este levantamento em mãos, o pesquisador precisa definir categorias que caracterizam cada trabalho e o conjunto deles, sob os quais os fenômenos são analisados. (FERREIRA, 2002).

A revisão de literatura tem por finalidade definir se a ideia inicial é viável do ponto de vista teórico, explorando como o tema em questão é tratado nas pesquisas já realizadas, constituindo-se como um mapeamento, ainda que parcial, do que foi produzido sobre o tema até o momento. Essa revisão envolve o processo de busca, análise e descrição de um dado conhecimento em busca de uma resposta a um problema de pesquisa. Esta busca cobre todo o material relevante escrito, como livros, artigos de periódicos, artigos de jornais, registros históricos, teses, dissertações, dentre outros. Segundo Alves-Mazzotti (1991), a revisão de literatura ou revisão bibliográfica teria então dois propósitos, referentes à construção de uma contextualização para o problema e à análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Parece algo extremamente simples, em especial na ‘era digital’ na qual o espaço virtual compreende uma infinidade de bases de dados de buscas pelo conhecimento produzido pela humanidade em escala mundial. Mas, ao realizar a revisão de literatura para esta proposta de pesquisa, me deparei com diversos problemas, sobre os quais discorro resumidamente. O primeiro banco de dados que busquei foi na Associação Nacional de

Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, com os descritores ‘antropologia e educação infantil’ e tive o resultado de zero trabalhos. Parti então para o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, onde obtive o resultado de 432 trabalhos. Comecei a ler alguns resumos e me deparei com outro problema, pois alguns trabalhos apenas possuíam a palavra Antropologia, mas não tratavam do assunto propriamente dito. Em conversa com meu orientador, combinamos de buscar meios de delimitar melhor minhas buscas. Quando realizei a busca dos descritores separadamente, constatei que o termo Educação Infantil aparecia milhares de vezes, portanto não seria possível continuar nesse caminho.

Foi então em uma conversa com minha coorientadora, que me foi indicada a dissertação de uma egressa da UERGS, que realizou uma etnografia com crianças, intitulada “Quem é grande é que sabe alguma coisa, mas quem é pequeno é que sabe coisa nova todo dia”: as versões das crianças sobre aprender na pré-escola (2019), de autoria de Claines Kremer. Ao ler sua pesquisa, me deparei com os buscadores que ela utilizou e cheguei à conclusão que quando buscava juntamente Antropologia e educação infantil, não tinha sucesso porque o resultado não apresentava nenhum trabalho relacionado. Portanto, parti com a mesma ideia da dissertação de Kremer (2019), de buscar o que no campo da Antropologia havia de discussões sobre educação infantil e, posteriormente, ver o que no campo da educação estava sendo discutido sobre Antropologia.

Fiz então minha primeira busca no site da Associação Brasileira de Antropologia - ABA<sup>16</sup>. Esta associação realiza a Reunião Brasileira de Antropologia - RBA que acontece de dois em dois anos e reúne trabalhos do campo da Antropologia. No site da ABA não havia campo para inserir os descritores, portanto decidi buscar nos anais dos últimos 10 anos das reuniões, contemplando os anos de 2010, 2012, 2014, 2016 e 2018, visto que o evento deste ano foi adiado devido à pandemia. A ideia era buscar trabalhos nos quais antropólogos falassem de crianças mas dentro do contexto escolar, visto que a maior parte dos trabalhos aborda crianças indígenas ou quilombolas.

Na RBA 27, do ano de 2010, teve dois trabalhos. O primeiro, *As culturas infantis na cotidiana escola*, de Nélcio Eduardo Spréa, discute a produção das culturas infantis no interior das instituições escolares, onde as crianças através da socialização entre seus pares ressignificam elementos da cultura dos adultos nas brincadeiras. O segundo, é o trabalho

---

<sup>16</sup> Associação científica mais antiga no país na área das ciências sociais. Informações do site oficial da ABA: . Acesso em: 15 abr. 2020.

Meninos e Meninas: mimesis, corporalidade e gênero em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo, de Marcus Vinicius Malheiros Moraes, que aborda as representações através das brincadeiras, nas quais as crianças assumem em suas performances formas de como ser "menino" ou "menina" segundo a compreensão dos adultos. Ambos pertencem ao Grupo de Trabalho – GT 11, seção 2, referente às crianças no contexto escolar.

Na RBA 28, localizei três trabalhos. Em casa, é “ajuda”. Na escola, é “dever”: o trabalho no cotidiano das crianças do Quilombo Abacatal, de Maria do Socorro Rayol Amoras Sanches, que procura compreender a relação entre a educação familiar e escolar das crianças de uma comunidade quilombola, problematizando o questionamento da naturalização do trabalho e o argumento das políticas públicas que visam o problema econômico das famílias. O trabalho de Antônio Luiz da Silva e Flávia Ferreira Pires, A Criança e o ECA na pequena Catingueira Paraibana: Direitos reivindicados, direitos conquistados?, que evidencia como as crianças compreendem e/ou reivindicam seus direitos dos poderes públicos municipais e do Conselho Tutelar. E o terceiro trabalho, na modalidade de pôster, de Lucília da Glória Alves Dias, intitulado Estudos Sobre Infâncias indígenas no Brasil: Desenvolvimentos teóricos metodológicos, que traça historicamente os primeiros trabalhos no campo da Antropologia com crianças, de forma resumida, desde Margareth Mead até os estudos antropológicos com crianças indígenas no Brasil.

Na RBA 29 havia apenas um trabalho, intitulado Educador homoafetivo é possível? uma etnografia no centro de educação infantil de Lages (SC), de Geraldo Augusto Locks e Mareli Eliana Graupe, no qual são analisados os discursos de educadores estagiários homoafetivos de um centro de educação infantil municipal, constatando-se que existem contradições nos padrões de normatização e homogeneização dos valores em sociedade dos sujeitos em formação docente.

Na RBA 30 não houve trabalhos relacionados a espaços escolares ou educação infantil, apesar de existirem diversos trabalhos com crianças no GT 05 - Antropologia da Criança.

Na RBA 31 localizei três trabalhos relacionados à minha temática. O primeiro de Luciana Hartmann, intitulado Crianças protagonistas: performances de estudantes de escolas públicas do Distrito Federal/Brasil, que visou compartilhar os resultados de um projeto entre profissionais da antropologia e artes cênicas em uma escola. Senti falta de maiores informações, pois havia apenas o resumo do trabalho, motivo pelo qual não consegui realizar

qualquer classificação. No segundo trabalho, com o título *Da casa à escola e vice-versa: experiência de investigação etnográfica com crianças em Maputo*, de Hélder Pires Amâncio, o pesquisador investiga junto às crianças os significados de ir à escola e ser criança na perspectiva delas. E o terceiro e último trabalho, de Clotildes Martins Morais *et al*, *Antropologia e Interculturalidade: uma interpretação da Educação Escolar de crianças indígenas inseridas em Escolas Não-Indígenas*, que buscou interpretar a escolarização em escolas não-indígenas pelos curumins e como ocorrem estes processos de interculturalidade.

Percebi que as temáticas no campo da antropologia que envolvem crianças e educação são bastante diversas. Dos trabalhos que elenquei, classifiquei-os da seguinte forma. A primeira, agrupando os que buscam as representações e significados das crianças com as pesquisas, incluindo os estudos de Spréa (2010), Moraes (2010), Morais *et al* (2018) e Amâncio (2018). O segundo, com as pesquisas que circundam as temáticas de políticas públicas, de Sanches (2012), Silva e Pires (2012) e a pesquisa com a temática de representações do modo de ser docente de Locks e Graupe (2014). Por fim, como já havia citado, deixei de classificar o resumo e o pôster que me pareceu mais relacionado aos delineamentos metodológicos das pesquisas com crianças.

Continuando a busca pelo estado da arte, parti para a segunda parte que seria mapear então trabalhos no campo da educação infantil que possuísem o descritor antropologia. Primeiramente busquei na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPEd, na qual encontrei três trabalhos: o primeiro, com o título de *Contribuição da Antropologia da Ciência a Educação em ciência, ambiente e saúde*, de Fátima Branquinho (2004), que não contribuiu para minha busca; o segundo de Ana Maria R. Gomes, intitulado *O processo de escolarização entre os xacriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação*, que busca as discussões de desempenho escolar das minorias étnicas e, ainda, o trabalho *A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar*, de Marcelo Ricardo Pereira (2006), que aponta o declínio do controle que o professor anteriormente detinha para com seus alunos, evidenciando como o educador perdeu seu status no ato de educar.

Como minha busca não resultou em nenhum trabalho na ANPEd, parti para garimpar o Scientific Electronic Library Online – Scielo, onde tive mais respaldo para elaborar minhas análises sobre os descritores antropologia e educação infantil. Nele, foram localizados os trabalhos que a seguir serão elencados.

No trabalho, *O que podemos aprender com as crianças indígenas? aproximações da*

antropologia da criança, as noções de Infância, cultura e movimento na educação física, Iracema Munarim (2011) questiona as noções de infância, cultura e movimento presentes na educação física, adentrando nas constituições da infância como uma categoria construída histórica, cultural e socialmente.

No artigo intitulado Onça, veado, Maria: Literatura Infantil e Performance em uma pesquisa sobre diversidade cultural em sala de aula, de Luciana Hartmann (2018), são analisados os resultados do projeto desenvolvido em escolas públicas que utilizam pedagogias performáticas na vivência e problematização da diversidade em sala de aula, que focam no que educadores leem para as crianças e como estas interpretam esta literatura, criando novos modos de ser estar.

Outro artigo encontrado no Scielo é o de Patrícia Dias Prado e de Viviane Soares Anselmo (2020), com o título “A brincadeira é o que salva”: dimensão brincalhona e resistência das creches/ pré-escolas da USP, que discute relatos de professoras acerca de suas concepções e ações em relação à brincadeira.

Outra pesquisa localizada é a de Gloria Yaneth G. Osório et al (2017), intitulada *Compresión del proceso de educación para salud en un programa de atención a la primera infancia, Medellín, Colombia (2014-2015)*, que compreende uma etnografia em um programa educativo com a família e evidencia as políticas públicas direcionadas à saúde na primeira infância.

Soraia Chung Saura (2014) escreve o artigo, com o título O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante, que aborda a temática das construções corporais, comportamentais e imagéticas do brincar na educação infantil.

O estudo O processo saúde-doença e os cuidados com a saúde na Perspectiva dos educadores infantis, de Damaris Gomes Maranhão (2000), aborda os cuidados de higiene presentes em uma instituição de educação infantil pública que revelam a organização social e cultural dos adultos indicados nestes processos à luz da antropologia.

Em seguida, encontro o trabalho de Lucía Petrelli e María Rosa Neufeld (2017), *La materialidad de los jardines de infantes como productora de experiencias: usos de la diversidad y relaciones de desigualdad* busca problematizar dentro de uma instituição de educação infantil o espaço e as práticas desenvolvidas por docentes, pais e funcionários com o uso das novas tecnologias como o uso do celular para o desenvolvimento do trabalho docente.

Outro artigo localizado foi o de Laura Cerletti e Laura Santillán (2018) com o título

*Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil: Discusiones histórico-etnográficas*, que discute o papel dos pais ou responsáveis na educação e na criação dos filhos em uma instituição de educação infantil.

O artigo *Creecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina)* de Carolina Remorini (2010), através de uma etnografia em uma comunidade Mbya Guarani, analisa as representações e práticas relacionadas à educação e ao desenvolvimento das crianças em especial a educação corporal.

E por último o estudo de Patrícia Dias Prado (2013), com o título *Relações de idade e geração na educação infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande*, discute noções geracionais de crianças pequenas brasileiras e delas com as professoras.

Ao analisar os dez artigos que encontrei no Scielo, pensei em classificá-los em quatro grupos. O primeiro agrupando os trabalhos que discutem relações de corpo e movimento com Munarim (2011), Hartmann (2018), Prado e Anselmo (2020), Saura (2014) e Remorini (2010). O segundo grupo discorre sobre políticas públicas e saúde com Osório *et al* (2017) e Maranhão (2000). O terceiro grupo que aborda espaço e materialidade de Petrelli e Neufeld (2016) e o quarto e último grupo que discute o papel do adulto e as relações geracionais, com Cerletti e Santillán (2018) e Prado (2013).

Com isso percebi que, de modo geral, os temas que compartilhavam do temo Antropologia nos trabalhos sobre crianças e Educação Infantil relacionam-se sobre o modo de ser, o governo dos corpos, a construção de infância e como ser criança no mundo, se dedicam às políticas públicas que envolvem esta etapa da educação básica e, em menor número, às formas de ser docente com crianças pequenas.

Assim, percebo que minhas inquietudes dialogam com algumas destas questões presentes nos trabalhos mapeados, assim como na reflexão em torno da relação estabelecida entre crianças e adultos, que acredito ser o ponto crucial da interação entre a cultura dos adultos e as culturas infantis, pois, não há como tomar as crianças como um mundo à parte. Conforme afirma Pires, “Não há criança sem adulto, e não faz sentido estudar somente as crianças como um mundo à parte e fechado em si mesmo, simplesmente porque isso não corresponde à realidade.” (PIRES, 2008, p. 140).

O adulto imbricado nesta relação necessita refletir constantemente sobre sua prática, assim como dar significados para estas ações do cotidiano, tentando, da melhor maneira possível entender e acolher os significados do que as crianças produzem, sem juízo de valores e com um olhar atento aos processos de aprendizagem que se constituem no ambiente

da Educação Infantil.

#### 1.4 AFINAL, O QUE QUERO COM ESTA PESQUISA?

Minha jornada no Mestrado Profissional em Educação sempre esteve intimamente ligada aos meus estranhamentos no campo da Educação. Além disso, falas das professoras de Educação Infantil quanto ao que era trabalhado em sala com as crianças instigaram meu interesse em investigar os entendimentos sobre a cultura que permeia os saberes dessas professoras e como esta é construída durante o fazer pedagógico. Com isso, o objetivo geral da pesquisa foi: **compreender como as professoras da Educação Infantil consideram a cultura local em seu fazer pedagógico.**

São objetivos específicos:

- a) Compreender como a cultura está inserida nas falas sobre a escola para professoras da Educação Infantil no município de Tramandaí;
- b) Identificar como as professoras da Educação Infantil abordam a cultura local no currículo.

Para tanto, realizei uma pesquisa qualitativa utilizando um diário de campo, no qual descrevi os procedimentos e realizei apontamentos quanto aos estranhamentos advindos no campo. Como aporte metodológico, construí um grupo focal com a participação de quatro professoras da Educação Infantil, com a realização de três encontros virtuais devido ao contexto da pandemia, pensando na segurança e distanciamento social que o momento exigia.

Na continuidade, o trabalho apresenta, no capítulo 2, as proposições teóricas nas quais foram pautadas essa pesquisa, como as noções de currículo, as culturas que fazem parte da discussão tanto no campo da Antropologia como da Educação e nos documentos legislativos da Educação Infantil que elencam a cultura e a cultura local como relevantes no processo de aprendizagem das crianças. Em seguida, no capítulo 3, são descritos os caminhos metodológicos da pesquisa, com um olhar antropológico considerando minha experiência com o campo etnográfico, em especial, a escrita do diário de campo, que foi um aporte relevante na descrição do grupo focal realizado com professoras da Educação Infantil e na construção de categorias analíticas discutidas no capítulo seguinte.

No capítulo 4, que compreende as análises, há uma divisão em dois subcapítulos que foram elencados como relevantes para a compreensão de como as professoras da Educação

Infantil, participantes da pesquisa, consideram a cultura em seu fazer pedagógico. A primeira categoria intitulada como ‘Culturas escolares, culturas infantis e culturas familiares’ aponta como estas culturas permeiam o cotidiano na Educação Infantil. Em seguida, na segunda categoria elencada, intitulada ‘Sobre a cultura local no currículo da Educação Infantil’, foram abordadas questões sobre as práticas educativas no currículo frente a invisibilidade da diversidade cultural local no cotidiano da Educação Infantil.

## **2. PROPOSIÇÕES TEÓRICAS**

Neste capítulo, apresento discussões sobre a Educação Infantil com ênfase na reflexão sobre currículo nessa etapa educacional, as noções de cultura e, por fim, os referenciais que pautam legalmente a constituição dessas proposições.

### **2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

No mesmo tempo e espaço da cultura da escola, outras tantas cores podem ser vistas e apreciadas: processos mais particulares e contingentes das diversas culturas presentes no cotidiano da escola, nas interações e nas redes de sociabilidade que ali são traçadas. E que, multicoloridas, carregam tons e variações de outros tempos e lugares ou de bricolagem desses outros tempos e lugares, oferecendo outras tessituras que traduzem as experiências dos diferentes sujeitos e participantes das dinâmicas educacionais na escola. (ROCHA, TOSTA, 2008, p. 131).

Em se tratando de currículo na Educação Infantil existe uma gama significativa de discussões, tanto por parte da comunidade escolar, quanto pelas discussões acadêmicas e as definições legislativas da temática. Todavia é recente o delineamento sobre o currículo da Educação Infantil, visto a trajetória da área que será apresentada tanto na sessão das considerações acerca do currículo como da legislação referente a Educação Infantil. Em geral, “as legislações, os documentos, as propostas pedagógicas e a bibliografia pedagógica privilegiaram as crianças maiores e tiveram em vista a adaptação da Educação Infantil ao modelo convencional que orienta os sistemas educacionais no país.” (BRASIL, 2009). Com os avanços científicos e tecnológicos, sabemos que as crianças, desde muito cedo ou mesmo antes do nascimento, já se encontram em relação com o mundo, bem como elas observam, tocam, interagem com os adultos à sua volta. (BRASIL, 2009).

Nessa discussão curricular voltada para as crianças, são necessárias concepções sobre quem é esta criança, qual a função da escola que atende crianças de 0 a 6 anos, quais as intencionalidades pedagógicas de cada instituição de ensino e suas abordagens teóricas e metodológicas, bem como abordagens acerca do fazer pedagógico das professoras em sua sala.

Uma pesquisa bastante relevante nas discussões sobre o currículo na Educação Infantil foi a elaborada por Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) na qual observaram grande heterogeneidade nas condições de funcionamento e métodos de trabalho de instituições de seis capitais brasileiras, tendo assim repercussões na qualidade do atendimento oferecido. As autoras constataram que,

As propostas [da Educação Infantil] se diferenciam em relação ao espaço que deve ser reservado para as brincadeiras, as atividades criativas e a livre expressão da criança, em comparação com as atividades dirigidas de leitura e escrita e ensino de conteúdos disciplinares. A forma de organização do tempo e do espaço nas pré-escolas também varia bastante conforme as diferentes orientações curriculares: em um extremo encontra-se o modelo de escola tradicional, no qual a professora se dirige ao grupo todo, de forma que todos os alunos se dediquem às mesmas tarefas ao mesmo tempo e, no outro, existem as propostas que focalizam quase exclusivamente a garantia dos espaços para brincadeiras e atividades livres de iniciativa das crianças. (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006, p.30).

Também é preciso romper com a ideia de currículo da Educação Infantil de modo compartimentado, com diferenciação de disciplinas e áreas de conhecimento, bem como com a lógica da transmissão de conteúdos do adulto para a criança. Segundo as DCNEI, o currículo é o conjunto sistematizado de práticas culturais no qual se articulam as experiências e saberes das crianças, de suas famílias, dos profissionais das instituições de ensino e de suas comunidades de pertencimento e os conhecimentos que fazem parte de todo o patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. E em seu artigo 9º, afirma-se que “as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira” (BRASIL, 2009), garantindo assim às crianças experiências e vivências para seu desenvolvimento integral.

Penso ser relevante para o desenvolvimento integral das crianças um currículo pautado com e para elas. Demoramos muito para assumir a necessidade da existência de um currículo nesta etapa da educação, e continuam a ser discutidos aspectos do que este deve priorizar. Para tanto, o currículo estabelecido nas escolas parece exercer um grande papel na história das relações entre a escola e a comunidade onde estão inseridas.

Para Bennet *apud* Haddad (2012)

[...] a Educação Infantil colocou um dilema aos desenhistas de currículo. Por um lado, existe a necessidade de orientar os profissionais das instituições, especialmente quando eles têm baixa escolaridade e pouca formação. Nesse caso, um currículo ajuda a assegurar que o pessoal cubra áreas importantes de aprendizagem, adote uma abordagem pedagógica comum e alcance certo nível de qualidade nos diferentes grupos etários e regiões de um país. Por outro lado, é amplamente reconhecido que os objetivos do currículo para a Educação Infantil precisam ser amplos e contribuir

para o desenvolvimento global da criança, assim como para seu futuro escolar. (BENNETT *apud* HADDAD, 2012, p.49).

O autor enfatiza as dicotomias existentes na elaboração de um currículo para a Educação Infantil que, por um lado, assegure níveis mínimos de direitos e aprendizagem para todas as crianças e, por outro lado, que ainda seja amplo o suficiente para um desenvolvimento integral e global delas.

Apple (2006) esclarece que há uma visão conservadora de determinadas práticas, como exercícios que são repetidos ano após ano, uma forma definida nas escolhas referentes ao que é ensinado nas escolas, com relação a qual conhecimento é escolhido e acolhido nas escolas, reproduções que possuem determinados objetivos. O conhecimento que adentra e perpassa o espaço escolar, que em sua visão é privilegiado, é pautado em interesses sociais e ideológicos, “é selecionado e organizado ao redor de um conjunto de princípios e valores que vêm de algum lugar, que representam determinadas visões de normalidade e desvio, de bem e de mal, e da forma como as boas pessoas devem agir”. (APPLE, 2006, p.103).

O referido autor aponta que para entendermos as intencionalidades desses conhecimentos pertencentes a determinados grupos, precisamos entender quais interesses sociais estão guiando a construção destes currículos e sua organização. (APPLE, 2006). Portanto, é relevante reconhecer que o currículo não é neutro, nem aleatório e parece estar pautado em interesses sociais e econômicos.

Todo currículo incorpora determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, que podem corroborar para uma desigualdade, quando postas em prática. (APPLE, 2006). Nesse sentido, o autor compreende que o currículo não é um instrumento ingênuo, e que este para diferentes grupos sociais pode estabelecer diferentes significados, verdades e permeado de relações de poder.

Na Educação Infantil vemos inúmeros exemplos destas práticas curriculares que visam as formas de adequar práticas formativas e homogeneizantes dos modos de ser das crianças. Para Apple, “o controle social e econômico ocorre nas escolas não somente sob a forma das disciplinas ou dos comportamentos que ensinam - as regras e rotinas para manter a ordem, o currículo oculto que reforça as normas de trabalho, obediência, pontualidade, etc.”. (APPLE, 2006, p. 103). Este controle acaba por exercer grande influência na forma de construção dos significados que as crianças criam. Significados que são reproduzidos ao longo de muitas gerações, um exemplo disso é a obediência que circunda a relação adulto criança nas escolas,

uma relação de desigualdade pautada na forma de submissão das crianças frente aos atos mandatórios dos adultos. De acordo com o referido autor, “as escolas não apenas controlam as pessoas, elas também ajudam a controlar o significado.” (APPLE, 2006, p. 103), desse modo a escola atua para além da divulgação de conhecimento, mas também na reprodução de aspectos necessários para que esta desigualdade pareça natural.

Para Gimeno Sacristà (2000), os currículos,

[...] desempenham distintas missões em diferentes níveis educativos, de acordo com as características destes, à medida que refletem diversas finalidades desses níveis. É por isso que não podemos perder de vista que o currículo é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar. (SACRISTÁN, 2000, p. 16-17).

Estas diferentes missões apontadas pelo autor que devem ser alvo de certas discussões, em especial, na Educação Infantil, são constituídas historicamente entre o assistencialismo e a escolarização precoce. Por vezes, perpetuam uma determinada forma de ser, de pensar, de agir que se afasta da identidade pedagógica das DCNEI (BRASIL, 2009) e não considera os saberes das crianças em sua produção e relação com o patrimônio da humanidade, assim como as particularidades de cada escola, de cada contexto.

Segundo Moreira (2006), “os currículos são sempre recortes culturais, instrumentos utilizados pelas sociedades para desenvolver tanto processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos como de socialização dos mais jovens, de acordo com aquilo que desejam as gerações e o poder dos mais velhos.” (MOREIRA *apud* BARBOSA, 2006, p. 175).

Em outro texto, Moreira e Silva apontam que:

[...] o currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é assim, um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão. [...] o currículo está centralmente envolvido em relações de poder. [...] o conhecimento corporificado no currículo é tanto o resultado de relações de poder quanto seu constituidor. (MOREIRA; SILVA, 2005, p. 28-29).

Os autores ainda enfatizam a existência de diferentes tipos de currículo. O currículo construído de maneira formal que contém as propostas pedagógicas de modo aberto para que seja complementado com diversas discussões locais e, também, o currículo oculto, que de maneira implícita perpassa as ações que acontecem no cotidiano das instituições de ensino. (BARBOSA, 2006).

Barbosa afirma que as atividades rotineiras constantes na faixa etária dos 0 aos 6 anos presentes nas instituições de educação são relevantes na constituição da organização do cotidiano, no entanto, há que se ter cuidado para que a pluralidade de experiências ao longo do cotidiano sejam desconexas umas com as outras e que as atividades sejam um emaranhado de propostas sem ligação. (BARBOSA, 2006).

Nesse sentido, o cotidiano para as crianças passa a ser elemento propulsor de aprendizagens. Sendo que atividades da vida cotidiana as crianças podem encontrar verdadeiros laboratórios, realizando experimentações diversas. (CARVALHO; FOCHI, 2017).

Para Carvalho e Fochi (2017), o conceito de pedagogia do/no cotidiano na Educação Infantil se caracteriza como:

- 1) uma forma de entender que as crianças aprendem pela via da vida cotidiana, por meio “dos encontros, atividades, dificuldades e sucessos, a partir de um repertório de práticas” (Brougère, 2012, p. 17);
- 2) um modo de valorização e de promoção da miríade de experiências vivenciadas por meninos e meninas na vida diária da escola;
- 3) uma potente possibilidade de construir indicadores para a ação pedagógica na creche e na pré-escola que tomem como eixos norteadores do planejamento as interações, as brincadeiras e as maneiras peculiares como as crianças investigam, experimentam e constroem conhecimentos sobre si, sobre os outros e sobre o mundo;
- 4) uma “tradução” dos pressupostos teóricos da pedagogia da infância (Barbosa, 2010) em modos inteligíveis de atuação dos professores, atendendo à reivindicação realizada por Campos (2012). (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 25-26).

Os autores sustentam que nas atividades cotidianas as crianças podem encontrar “verdadeiros laboratórios, laboratório de cidadania, de participação e emancipação social, cultural e democrática; laboratório para aprender sobre a complexidade e os mistérios do mundo; laboratório da fantasia e da imaginação; laboratório estético e de experimentações diversas.” (CARVALHO; FOCHI, 2017, p. 26).

As práticas de cuidado rotineiras como se alimentar, escovar os dentes, usar o banheiro de forma adequada são “conteúdos concretos da vida e também das aprendizagens selecionadas.” (BARBOSA, 2006, p. 176). Estas práticas são aprendidas pelas crianças no meio familiar também, no entanto, estes “conteúdos” passam da esfera privada para a esfera pública nas instituições de Educação Infantil, sendo ressignificados por “experiências transculturais e pelas intenções pedagógicas.” (BARBOSA, 2006, p. 176).

Cabe destacar que refletir sobre o cotidiano, elencado como algo rotineiro comumente, vem ao encontro de discussões acerca dos modos de se fazer estas ações de cuidado e ensino. De Certeau (1998) em seu livro *A Invenção do Cotidiano - Artes de Fazer*, está preocupado

com os modos pelos quais este cotidiano é elencado na vida dos sujeitos ativos. Para o autor, o cotidiano é feito e refeito permanentemente em um movimento de continuidade e de descontinuidades.

Com isso, é fundamental encontrar e interpretar os diversos significados e conteúdos da vida social, descobrindo brechas, as lutas e as relações cotidianas constituintes nas diversas ações da existência humana. Para Cunha,

Os acontecimentos cotidianos constituem indícios de movimentos importantes que ocorrem na escola e nos possibilitam compreendê-la em termos mais reais. Estamos falando de movimentos particulares, aparentemente sem consequências, que são produzidos nas dobras da instituição e que a todo o momento colocam em xeque padrões conservadores vigentes, não somente para negá-los, mas também para construir a partir deles. No dia a dia da escola, apesar de sua aparente banalidade, estes acontecimentos produzem consequências. (CUNHA, 2000, p. 58).

Então, ressalto que o cotidiano escolar não é uma simples reprodução e repetição de ações, mas sim se apresenta como um contexto privilegiado de reconstrução e transformação das práticas culturais. Na Educação Infantil percebe-se que no cotidiano as crianças constroem suas culturas, em especial nas brincadeiras.

A brincadeira constitui-se como uma prática social que ocorre mais intensamente na infância e aparece como uma característica da “experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão.” (BARBOSA, 2009).

Para Brougerè (1997), a brincadeira se configura como uma aprendizagem social, ou seja, aprendemos a brincar, assim sendo a brincadeira não é algo inato na criança. Primeiramente a criança aprende a brincar com o adulto, é este que começa a significar os “comportamentos de descoberta” dela como sendo uma brincadeira. Ele exemplifica que uma criança em seus primeiros dias de vida ou mesmo semanas não brinca por iniciativa própria, mas na relação com o adulto, inicialmente a criança pode ser considerada como brinquedo, o espectador ativo e posteriormente como o parceiro real destas atividades. (BROUGERÈ, 1997).

Enfim, é relevante evidenciar como as crianças partilham conhecimento, construindo cultura, se relacionando no dia a dia com seus pares em especial nas interações e brincadeiras, no entanto, sem adentrar muito nas discussões que envolvem o brincar, visto que esta pesquisa procurou enfatizar as culturas que permeiam o fazer pedagógico na Educação Infantil.

## 2.2 REFLEXÕES SOBRE CULTURA E EDUCAÇÃO

Muitos conceitos que utilizamos no campo da educação permeiam outras disciplinas, sendo importantes para uma melhor compreensão das práticas engendradas na escola e fora dela. Nessa seção, discorro sobre os conceitos de cultura discutidos no campo da Antropologia, da Sociologia da Infância e na Antropologia da Criança, uma vez que o termo cultura é central à pesquisa. No subcapítulo anterior, discorro sobre algumas considerações acerca da temática do currículo que embasam a prática pedagógica das professoras da Educação Infantil, visto que a cultura também faz parte dele.

Nos últimos anos, houve um aumento significativo de pesquisas etnográficas nas escolas, algumas com um viés de estudo de caso, outras que se utilizam de alguns arcabouços que a metodologia pressupõe, assumindo um status que sugere uma inspiração etnográfica, e outras mais engajadas na profundidade que uma etnografia pode resultar, tanto nas implicações de metodologia como nas de análise.

Nesse campo de confrontação em que a antropologia comparece como ciência e a educação, como prática, há caminhos de união e outros de separação, que colocam o diálogo entre antropologia e educação como território a ser conquistado e sobre o qual ainda pouco se sabe. (GUSMÃO, 2010, p. 42).

A etnografia utilizada como aporte metodológico para se compreender as realidades da educação faz jus a seu caráter investigativo mais visceral, pois compreender e adentrar no campo não é uma tarefa fácil e apenas com o exercício da aproximação com o outro é que pode-se construir um percurso investigativo. A "descrição densa" na qual Geertz tanto aborda é o esforço intelectual, o modo de tentar compreender as representações dos significados estabelecidos no universo dos pesquisados. Estes entendimentos não estão dados, nem são facilmente adquiridos com observações superficiais no campo. Para o autor fazer etnografia é como tentar ler um manuscrito desbotado, cheio de rasuras e emendas. (GEERTZ, 1989).

Cabe ressaltar que esta pesquisa, mesmo não se tratando de uma etnografia, possui um olhar antropológico, visto que é evidente minha aproximação com o campo, além dos conceitos antropológicos que auxiliaram nos caminhos desta pesquisa, como os estranhamentos que devem permear o fazer pedagógico, sabendo que “[...] nem tudo que é familiar é conhecido” (OLIVEIRA, 2013, p. 276). Há que se pontuar ainda que temos limites nas pesquisas etnográficas, bem como em outras metodologias, portanto penso que

compreender a cultura na escola pode ser evidenciada com delineamentos tanto do campo da Educação como da Antropologia.

Em alguns estudos com crianças, pesquisadores como Barbosa e Martins Filho verificaram em outras pesquisas o acréscimo dos termos de inspiração, de cunho, orientação, delimitando o uso da etnografia como instrumento de observação e não na utilização da metodologia em uma visão mais global, afirmando ainda que "a etnografia contribui para estabelecer maneiras criativas de contato e interação com os sujeitos investigados". (MARTINS FILHO; BARBOSA, 2010, p.21).

O processo de estranhamento do campo é complexo, em especial, para o educador que vê em sua prática recorrente o processo de reflexão como algo inerente ao seu fazer docente. DaMatta nos aponta que o pesquisador deve estranhar o campo de pesquisa assim como deve estranhar sua própria realidade. O pesquisador e o pesquisado dividem a mesma construção de experiências humanas, ambos se alimentam, convivem com seus pares, aprendem e ensinam. (DAMATTA, 1981).

Como pesquisadores trazemos agregados em nós nossas visões de mundo, nossas percepções sobre as situações que nos circundam no campo, nossas crenças e nossos pré-conceitos. Estas percepções que temos do campo são inerentes a personalidade do etnógrafo como evidencia Peirano:

[...] o lugar da pesquisa de campo no fazer da antropologia não se limita a uma técnica de coleta de dados, mas é um procedimento com implicações teóricas específicas. Se é verdade que técnica e teoria não podem ser desvinculadas, no caso da antropologia a pesquisa etnográfica é o meio pelo qual a teoria antropológica se desenvolve e se sofisticada, quando desafia os conceitos estabelecidos pelo confronto que se dá entre a teoria e o senso comum que o pesquisador leva para o campo e a observação entre os nativos que estuda. (PEIRANO, 1995, p. 08).

Para além das utilizações metodológicas, houve pesquisadores que trouxeram a temática das crianças e das infâncias para o campo da Antropologia. De forma pioneira, temos autores como Margaret Mead, Ruth Benedict e Gregory Bateson.

Mead e Bateson foram precursores na utilização da fotografia em suas pesquisas antropológicas com crianças. Em seus estudos *Coming of Age in Samoa* (1973) e *The Primitive Child* (1931), Margaret Mead trouxe uma aproximação comparativa entre crianças e jovens em outros contextos culturais com as crianças da sociedade norte-americana. Mead desconstruiu a ideia de que os dilemas e problemas enfrentados pelas crianças de Samoa e os enfrentados pelas crianças norte-americanas eram diversos não pela fase biológica pela qual

estavam passando, mas pela diversidade cultural que estas crianças e adolescentes possuíam. Reforçando que os dilemas e problemas vividos por elas são de origem cultural. (ROCHA; TOSTA, 2013).

Em relação à cultura, ao longo da história, tal conceito foi inúmeras vezes discutido e redefinido. Em um sentido amplo, a cultura é vista como a maneira "total de viver de um grupo, uma sociedade, um país." (ROCHA; TOSTA, 2013, p.83).

A partir dos anos 20, no século XX, vemos surgir um dos principais construtores da Antropologia cultural moderna, Franz Boas que fez profundas críticas ao evolucionismo social, em especial aos conceitos que relacionam raça, cultura e língua. Boas vislumbrava as inúmeras "possibilidades de variação cultural produzidas social e historicamente" (ROCHA; TOSTA, 2013, p.103).

Geertz, outro herdeiro da "tradição cultural norte-americana", tem seu conceito de cultura como um dos mais citados atualmente. Utilizando-se da ideia de Max Weber, Geertz vê a cultura como uma teia de significados na qual o próprio homem as tece, no qual há um sentido subjetivo que orienta as ações dos sujeitos, ao mesmo tempo que aprendem, representam e significam, criando novas interpretações e representações. Em seus estudos etnográficos, Geertz aponta que a cultura é sempre uma "interpretação de segunda ou de terceira mão" (ROCHA; TOSTA, 2013, p.109), pois apenas o "nativo" vê a interpretação de primeira mão.

Na Sociologia da Infância há a expressão "cultura de pares", termo esse levantado a partir dos estudos de Corsaro que remete como a construção de cultura infantil é feita em conjunto, a partir de um grupo que compartilha momentos juntos e interage presencialmente, isto é, "conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais". (CORSARO, 2011, p. 128).

A produção da cultura de pares não se fixa nem por uma questão de pura imitação nem por uma apropriação direta do mundo adulto. As crianças apropriam-se criativamente da informação do mundo adulto para produzir a sua própria cultura de pares (transforma a informação do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta. (CORSARO, 2002, p.114).

De acordo com o autor, as culturas de pares infantis são marcadas ainda por processos de transição entre diferentes instituições como a família e a escola, por aspectos simbólicos, dentre os quais, a literatura e histórias infantis, as figuras imaginárias, personagens vistos na televisão, e materiais, que incluem vestuário, brinquedos e ferramentas artísticas e escolares,

por amizade, desejo de compartilhamento, autonomia e controle, desafio à autoridade adulta, ou, ainda, por conflitos entre as crianças e pela diferenciação social. (CORSARO, 2011).

Pires (2008), em um de seus artigos, evidencia que é quase impossível estudar crianças e infâncias sem referir-se aos autores ligados à Psicologia como Freud, Piaget e Vygotsky e afirma que as pesquisas atuais tentam conciliar essa herança psicológica com o olhar sociológico ou antropológico. Todavia, adverte que “Um desses erros fundamentais está expresso na seguinte frase: a Antropologia tem ignorado as crianças na cultura, enquanto os psicólogos do desenvolvimento têm ignorado a cultura na infância (Schwartz, 1981, p. 4, tradução minha)” (PIRES, 2008, p. 135).

Para a autora, podemos incidir em alguns problemas quando falamos sobre a cultura das crianças, uma vez que na Antropologia, a cultura é um conceito chave, no entanto “[...] passou a ser a causa e o efeito, quando talvez fosse mais produtivo ser tida como ponto de partida para investigações.” (PIRES, 2008, p.140).

Pensando nas crianças como sujeitos pertencentes desta mesma cultura, como evidenciam os estudos da infância, não podemos esquecer que elas são produtoras de cultura. Para Pires, “[...] as crianças recriam o mundo, mas o fazem a partir do mundo que lhes é apresentado, um mundo de adultos. São agentes da mudança, mas também da continuidade” (PIRES, 2010, p.152), ideia essa que, na Antropologia da Infância, nos permite enxergar as relações de construção do adulto e da criança nesta produção de cultura.

O mundo infantil e o adulto estão ligados e entrelaçados entre si:

**Elas (as crianças) elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura.** Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem e nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos, as crianças têm autonomia cultural em relação ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida, mas também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos. Negá-lo seria ir de um extremo ao outro; seria afirmar a particularidade da experiência infantil sob o custo de cunhar uma nova, e dessa vez irredutível, cisão entre os dois mundos. Seria tornar esses mundos incomunicáveis. (COHN, 2009, p. 35, grifo nosso).

As crianças crescem e aprendem a partir do mundo adulto que já está posto à sua volta, mas também constroem o seu entendimento acerca desse mundo de forma contextualizada, na relação com os adultos e com as outras crianças.

Segundo Sarmiento (1997), a infância não é uma mera passagem de tempo para a vida adulta, ela “[...] está em processo de mudança, mas mantém-se como categoria social, com características próprias” (SARMENTO, 1997, p. 7). Também para Qvortrup (2010) as

infâncias se diferenciam ao longo do tempo, um exemplo disso é que quando determinada criança cresce, ela estará deixando sua infância, no entanto esta categoria geracional de infância não se desfaz, pois estará recebendo outras crianças que farão parte desta categoria, mas com outros tempos, outros contextos, portanto é preciso pontuar as infâncias no plural. (QVORTUP, 2010).

Considera-se que a infância é uma categoria geracional em que existem elementos de homogeneidade, ou seja, todas as crianças brincam, imaginam, tem curiosidade, significam suas vivências, no entanto há também a heterogeneidade, pois os modos de brincar, imaginar, significar são diferentes no tempo, no espaço e no contexto vivido por cada criança. (DELGADO, 2005).

Para Barbosa (2007), “a pluralidade das infâncias precisa ser compreendida em sua conexão com a pluralidade de socializações humanas. Como demonstra Lahire (s.d.), somos, desde o início, seres plurais” (BARBOSA, 2007, p. 165). Assim, devemos compreender as infâncias de modo plural e reconhecendo que está constantemente sendo construída e ressignificada.

Com a intenção de evidenciar a cultura como relevante na construção do currículo da Educação Infantil, penso ser necessário elencar o que a legislação sobre a Educação Infantil pontua em alguns de seus documentos orientadores e políticas. Portanto, no subcapítulo seguinte, inicialmente pontuo cronologicamente cada um deles e compartilho algumas discussões essenciais para sua compreensão tendo em vista o tema deste trabalho.

### **2.3 LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nesta seção, compartilho alguns subsídios da legislação brasileira sobre as normativas que balizam o fazer pedagógico na Educação Infantil, buscando refletir sobre alguns conceitos caros ao campo da Educação Infantil e referenciados nas legislações pertinentes. Parto da Constituição Federal (CF) de 1988, abordando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN) de 1996, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, e culminando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua última versão de 2017. Ainda, trago alguns dispositivos que nortearam certas discussões desta pesquisa como o Referencial Curricular Gaúcho para a Educação Infantil homologado em dezembro de 2018.

A Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica possui um relevante papel na socialização das crianças, pois para muitas delas é a primeira modalidade externa ao ambiente familiar com novos vínculos afetivos em um espaço coletivo de socialização. (BRASIL, 2017). As práticas pedagógicas, políticas, sociais e culturais vivenciadas na creche e pré-escola devem propiciar momentos de desenvolvimento em sua integralidade, contextos de interação, criação e partilha de saberes tanto entre as crianças como delas com os adultos.

Nas discussões sobre as propostas pedagógico-curriculares que norteiam as práticas cotidianas da Educação Infantil, percebe-se ainda dificuldade em compreender como um currículo deve ser estruturado nessa etapa, ou mesmo a negação da necessidade de um currículo pautado nos saberes dos sujeitos destes espaços educativos. Convém lembrar que por décadas o atendimento de crianças pequenas não estava atrelado a área da Educação e sim da Assistência Social. No Brasil, nem sempre foi aceita a ideia de haver um currículo para a Educação Infantil, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no Ensino Fundamental e Médio, sendo preferidas as expressões ‘projeto pedagógico’ ou ‘proposta pedagógica’. (BRASIL, 2009).

As diversas compreensões em torno do currículo têm sido alvo de definições em diferentes instâncias, tanto teóricas, quanto deliberativas e legais. Estes sentidos que apontam para a necessidade de um currículo na Educação Infantil vem sendo definidos ao longo destas discussões teórico metodológicas, que no momento de legitimação destas práticas, podem ou não ser incorporadas nos documentos das políticas nacionais ou mesmo nos contextos das instituições de Educação Infantil.

Para tanto, compreender que o currículo nas instituições de Educação Infantil pode representar uma gama de sentidos parece ser algo relevante nos debates entre teóricos, instâncias normativas e para os profissionais que atuam nas creches e pré-escolas, vivendo diariamente e construindo junto com as crianças sentidos no cotidiano. Para Barbosa (2017) o currículo compreendido como ação só tem lugar no cotidiano. (BARBOSA, 2017).

A Constituição Federal (CF) de 1988 foi um marco para a Educação Infantil no tocante ao acesso à educação de crianças de zero até seis anos de idade em creches e pré-escolas, sendo dever do estado prover o atendimento para esta faixa etária e a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Essa redação foi posteriormente alterada pela Emenda Constitucional n.º 53 de 2006, que instituiu o Ensino Fundamental de 9 anos e a inserção de crianças a partir de 6 anos nesta etapa da Educação Básica.

Embora a Constituição tenha sido um marco muito importante para a Educação Infantil, deixou consideráveis lacunas, como a não obrigatoriedade de inserção da criança nesta etapa, ficando a cargo da família a opção pela escolarização das crianças de até seis anos de idade<sup>17</sup>. Ainda, no corpo textual da legislação, não há orientações pedagógicas sobre o ensino e sobre a aprendizagem, trazendo a indicação de que compete à União legislar privativamente sobre diretrizes e bases da educação nacional.

Após anos de discussão sobre a educação brasileira, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº 9394, considerou a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica sugerindo uma visão contínua para a educação brasileira: “a educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio” (BRASIL, 1996). Sendo que é na Educação Infantil que se inicia o processo de institucionalização educacional das crianças pequenas no contexto brasileiro.

A LDB complementa a Constituição de 1988 e confere destaque a algumas questões específicas da Educação Infantil, destacando como finalidade desta etapa o desenvolvimento integral da criança até seus seis anos idade nos seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social. Como cita o artigo 29 da LDB: “A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

As questões pedagógicas e curriculares da Educação Infantil são evidenciadas posteriormente no Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) no ano de 1998. Este documento foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) para orientar professoras desta etapa da educação quanto a conteúdos e objetivos importantes para a formação das crianças. O documento tem um caráter orientador, ou seja, não obrigatório e visa estabelecer uma nova proposta para crianças, constituindo um referencial que dispõe sobre algumas concepções, orientações e práticas pedagógicas. (BRASIL, 1998).

O RCNEI, em seu volume I, evidencia que são inúmeras e diversas as propostas de currículo para a Educação Infantil que têm sido elaboradas no decorrer de anos nas diferentes partes do Brasil. E afirma que essas propostas são tão diversas e heterogêneas quanto é a sociedade brasileira, refletindo o nível de articulação de três instâncias determinantes na

---

<sup>17</sup> Com a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009 ficou instituído a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade.

construção de um projeto educativo para a educação infantil: das práticas sociais, políticas públicas e sistematização dos conhecimentos pertinentes a essa etapa educacional. Além disso, é afirmado que ao mesmo tempo que esta produção desvela uma riqueza na diversidade de soluções elencadas nas mais diferentes regiões do país, ela também reconhece muitas desigualdades de condições institucionais para a garantia da qualidade nessa etapa educacional. (BRASIL, 1998).

Ainda que busque considerar a construção das propostas e currículos no cotidiano das instituições de ensino, o Referencial parece centralizar os significados desta construção curricular apenas nos adultos, quando considera que “só tem sentido se traduzir a vontade dos sujeitos envolvidos com a educação das crianças, sejam pais, professores, técnicos e funcionários de incorporá-lo no projeto educativo da instituição ao qual estão ligados.” (BRASIL, 1998). A centralidade na figura do professor é evidenciada quando em seus objetivos explicita-se que as intenções educativas estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver como consequência de ações intencionais do professor. Os objetivos auxiliam na seleção de conteúdos e meios didáticos. (BRASIL, 1998).

No trabalho *A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise do parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Primeiras Aproximações*, de Cerisara (1999), há uma série de críticas sobre a elaboração do documento. Uma delas é que as práticas nesta etapa são consideradas como ensino, uma vez que são evidenciados certos conceitos do Ensino Fundamental, desde sua estrutura por áreas de conhecimento que compreende como eixos de trabalho: Identidade e autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, e Matemática. (CERISARA, 1999).

Outra disposição constante no RCNEI é que o mesmo não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional. E também que a busca pela qualidade no atendimento das instituições de Educação Infantil envolve questões amplas ligadas às políticas públicas, às decisões de ordem orçamentária, à implantação de políticas de recursos humanos, ao estabelecimento de padrões de atendimento que garantam espaço físico adequado, materiais em quantidade e qualidade suficientes e à adoção de propostas educacionais compatíveis com a faixa etária nas diferentes modalidades. (BRASIL, 1998).

Em 1999, temos a Resolução CEB N° 1, de 7 de abril de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e aponta em seu artigo 2° que elas se constituem

[...] na doutrina sobre Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. (BRASIL, 1999).

Estas mesmas diretrizes indicavam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deveriam respeitar diversos fundamentos norteadores, dentre eles a ética da autonomia, princípios políticos dos direitos e deveres de cidadania, princípios estéticos, entre outros, e ainda ressaltando já em sua redação práticas de educação e cuidado. Outro fundamento norteador seria o indicativo de proporcionar na Educação Infantil “atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento.” (BRASIL, 1999).

O parecer CNE/CEB N.º 20 de 2009, que antecedeu a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999, traz um breve histórico sobre a construção da identidade de creches e pré-escolas e em um de seus capítulos conceitua currículo como :

[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Tais práticas são efetivadas por meio de relações sociais que as crianças desde bem pequenas estabelecem com os professores e as outras crianças, e afetam a construção de suas identidades. (BRASIL, 2009).

As DCNEI de 2009 avançaram no entendimento de algumas orientações anteriores constantes no RCNEI de 1998, como a definição acima de currículo, a conceituação de criança e a proposição de que a prática educativa deve dar centralidade à criança, considerando como eixo norteador das práticas pedagógicas as brincadeiras e interações.

Nas Diretrizes (BRASIL, 2009), têm destaque o conjunto de práticas que devem ser organizadas levando em conta o contexto das crianças, suas experiências, saberes prévios e sua cultura, com a ideia de promover uma ampliação dos conhecimentos considerando aqueles socialmente construídos pelas diferentes comunidades. Assim sendo, pode-se entender que o currículo fundamenta-se nas práticas das professoras, na comunidade escolar e nas crianças. Um currículo que emerge destas proposições das práticas destes sujeitos e se

desenvolve de forma transformadora e viva diferentemente em cada instituição educativa. Apontando que:

[...] o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009).

Esta definição de currículo situa a importância do patrimônio cultural como objeto de conhecimento, que é parte integrante das aprendizagens a serem desenvolvidas com uma intencionalidade explícita de ampliação do repertório de saberes das crianças a partir da relação com os saberes e conhecimentos construídos pela humanidade. Além disso, as DCNEI apontam que as práticas curriculares compreendam um trabalho estruturado em uma proposta pedagógica de forma colaborativa, “num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.” (BRASIL, 2009).

Neste sentido, a proposta pedagógica construída em cada instituição de Educação Infantil deve ser constituída de aspectos teóricos e metodológicos alicerçados nas práticas cotidianas desenvolvidas com as crianças dentro das instituições, sendo ela um instrumento norteador do trabalho pedagógico em um processo de documentação reflexivo e colaborativo da trajetória educativa.

Assim, a proposta pedagógica deve ser pensada com o objetivo de:

[...] garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2009).

Dessa forma, as propostas pedagógicas e o currículo nas diferentes instituições de ensino precisam assegurar a ampliação e complexificação das experiências das crianças concomitantemente ao direito de viver a infância com todas suas diversidades e especificidades e o acesso ao conhecimento produzido pela sociedade.

Além disso, é perceptível que o documento curricular insere as crianças bem pequenas e os bebês no processo de construção do conhecimento, por meio da garantia de sua participação ativa na proposição das práticas pedagógicas cotidianas, visto que elas são parte integrante nas situações do dia a dia nas instituições de Educação Infantil. Para tanto, as DCNEI consideram,

[...] que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa,

experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009b).

Em 2015 iniciou-se a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contempla a etapa da Educação Infantil. A construção da BNCC <sup>18</sup> teve sua primeira versão lançada em setembro deste ano, e com ela uma consulta pública que culminou em mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professoras, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas. Nos meses seguintes do ano de 2016, foi realizada a sistematização das contribuições e, em maio do mesmo ano, saiu a segunda versão do documento, que posteriormente foi divulgado para educadores de todo o Brasil e passou pelo comitê gestor, o qual realizou um relatório das contribuições.

Já no ano seguinte o MEC entregou para o Conselho Nacional de Educação (CNE) a terceira versão da BNCC com as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, sendo que o Ensino Médio ficaria para a homologação de uma parte no ano de 2018 e futuras discussões nos anos seguintes. De acordo com a Lei 9131/95, coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional.

Em dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da BNCC a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. No que tange à Educação Infantil, o arranjo curricular proposto está organizado por cinco campos de experiência que se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a serem propiciados às crianças e associados às suas experiências.

Os campos de experiência propostos pela BNCC são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Conforme consta no documento, “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BRASIL, 2019).

---

<sup>18</sup> A linha do tempo que evidencia a construção da BNCC constante no site do MEC foi consultada nesta pesquisa: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>

Também, são assegurados na BNCC os direitos de aprendizagem e desenvolvimento que são seis: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos englobam dimensões para que a criança construa ao longo da Educação Infantil e através de suas experiências compreensões acerca do mundo ao seu entorno. Eles devem assegurar as condições para que as crianças aprendam em situações que possam exercer um papel ativo nos ambientes que convivem, sendo provocadas a resolver situações, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural. (BRASIL, 2019).

A BNCC foi realizada em função de uma política de Estado que pretendia concretizar alguns objetivos que já constavam na legislação do país, no entanto, foi alvo de inúmeras críticas. Em especial, a crítica intensifica-se por se tratar de uma proposta curricular em um país de proporções continentais e multicultural, em que o contexto de influência envolve disputas e embates. Todavia, é importante destacar que a BNCC não é o currículo, e sim uma,

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2019).

A BNCC pode ser um caminho para se pensar no currículo e nos objetivos que se espera alcançar frente ao desenvolvimento integral das crianças nas instituições da Educação Infantil. O intuito dela é de que “ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação”. (BRASIL, 2019).

Cada instituição de ensino tem o dever de estabelecer seu currículo, que além dos elementos constantes na BNCC deve elencar metodologias e abordagens que cada instituição aborda tendo em vista os saberes das crianças e da comunidade que a circunda. Já na implementação da LDBEN de 2013 há o exposto no artigo 26 que estabelece a necessidade de uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.” (BRASIL, 2013).

Essa parte diversificada foi implementada nos estados, sendo no Rio Grande do Sul por meio do Referencial Curricular Gaúcho, o qual foi homologado em 12 de dezembro de 2018, elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria de Estado da Educação

(SEDUC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME/RS) e o Sindicato do Ensino Privado do Rio Grande do Sul (SINEPE/RS), construído com base na BNCC. O Referencial Gaúcho desdobra basicamente os objetivos constantes nela para aprofundar as especificidades culturais e territoriais das comunidades constantes geograficamente em nosso território.

No Dossiê: Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate, publicado em 2016, e organizado por Cleriston Izidro dos Anjos e Solange Estanislau dos Santos, que assinam o editorial da revista Debates em Educação, os artigos apontam para possibilidades e limites da BNCC, discussões que foram necessárias para o vislumbre de algumas análises desta pesquisa apresentadas sobre a cultura local no subcapítulo 4.2.

O artigo escrito por Aquino e Menezes, intitulado Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira, realiza uma leitura e reflexão da segunda versão do documento da BNCC publicado em 2016 pelo MEC. As autoras compreendem que as pretensões da BNCC “são para além de um documento normativo e orientador na elaboração das propostas educacionais”, pois percebem que o “objetivo maior deste documento é de mediar a articulação entre o ordenamento legal vigente para a educação nacional.” (AQUINO, MENEZES, 2016, p. 30). Denunciam que a versão preliminar da BNCC procurava mediar um projeto de nação idealizada pelo Estado e a trajetória na qual este pode garantir a efetivação deste ideário, “essa pretensão se traduz no entendimento, pela comunidade de educadores da escola básica, do que são conceitos referenciais e de que forma tais conceitos precisam perpassar as práticas curriculares para que possam promover experiências de aprendizagem que efetivem os objetivos expressos na BNCC.” (AQUINO, MENEZES, 2016, p. 31).

O referido artigo ainda reflete que uma das justificativas para que houvesse a inserção da Educação Infantil na BNCC foi a “possibilidade de articulação mais efetiva com as demais etapas da educação básica.” (AQUINO, MENEZES, 2016, p. 33). Com isso, percebe-se que ainda repousam muitas ideias sobre a inapropriada ênfase no preparo das crianças da Educação Infantil para as etapas seguintes da educação básica.

Outro artigo do dossiê, relevante para alguns apontamentos desta pesquisa, intitula-se O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?, de Barbosa *et al*, e reflete que muitos consideraram a base como um engessamento dos currículos das unidades de educação. No entanto, segundo os autores, o currículo deve expressar a diversidade das diferentes instâncias regionais, estaduais e municipais de um país com

proporções continentais, e ser “fruto do trabalho coletivo dos conjunto de profissionais da instituição educacional, na efetivação de seu projeto pedagógico e, especialmente, da reflexão de cada professor, sendo de fato construído na sua relação atenta e sensível com as crianças [...]”. (BARBOSA *et al*, 2016, p. 24).

Conforme os autores, são evidenciados alguns pontos que marcaram a produção da versão da BNCC como as definições de criança, currículo e função sociopolítica e pedagógica da proposta pedagógica; a produção científica para se pensar nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; o direito das crianças a apropriação do conhecimento; a proteção e segurança de seu desenvolvimento integral; a garantia dos seis direitos de aprendizagem expressos nela; nas garantias das condições para o trabalho pedagógico; no acompanhamento e avaliação do trabalho com as crianças. (BARBOSA *et al*, 2016, p. 26).

O artigo *Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um Olhar para as “culturas” sem diversidade cultural*, escrito por Souza, realiza uma discussão sobre a pluralidade das infâncias. A autora denuncia que na primeira versão da BNCC “[...] nenhum dos trinta objetivos de aprendizagem apresentados explicitam a necessidade de trabalho com a temática das relações étnico-raciais.” (SOUZA, 2016, p.145). Ainda que a expressão étnico-racial aparece apenas uma única vez na parte referente à Educação Infantil, na qual afirma-se uma visão plural de mundo pela criança do trabalho pedagógico frente ao respeito e a aprendizagem sobre as diversidades culturais.

Neste processo o texto da BNCC, segundo a autora, enfatiza o conhecimento na formação da identidade de cada criança, no entanto, pouco aponta para o conhecimento do outro, da diversidade e da diferença, realizando uma discussão acerca do conceito de identidade e ainda na construção do corpo. Segundo suas análises, a abordagem de corpo trazida nesta versão aparece primeiramente como “[...] lugar de construção de sentidos, seguida de aspectos ligados ao movimento e coordenação motora, interação e emoção [...], mas perde-se de vista a concepção de corporeidade, “[...] o corpo como lugar significativo, imerso numa rede de símbolos, de relações de poder, de estereótipos que sustentam, na sociedade brasileira, a valorização de corpos em detrimentos de outros [...]”. (SOUZA, 2016, p.149).

A BNCC em sua segunda versão, segundo a autora, avança nas discussões sobre as relações étnico-raciais, definindo esta como modalidade de educação, no entanto, há que entrar “[...] em cena o ato de falar sobre racismo, sobre o negro na trajetória social brasileira,

o negro na escola e fora dela, a inserção da representação social do negro sob novos olhares, que não o da subalternidade e do sofrimento, ou meramente do acolhimento assistencialista [...]. (SOUZA, 2016, p. 154).

Já no artigo *Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base?* A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil, Gobbi expõe inicialmente seu descontentamento quanto à participação efetiva de profissionais da educação que estejam em sala na elaboração do documento. No título do artigo, ela traz o termo ‘base’ em referência aos trabalhadores como o chão de fábrica, a base política e majoritária, problematizando a ideia que coloca em segundo plano a consulta das crianças frequentadoras das escolas de Educação Infantil e das professoras diretamente relacionados às práticas curriculares. Outro desdobramento que a autora aponta é para um “caráter etapista [da BNCC], que fraciona o aprendizado e a construção do conhecimento” e das faixas etárias das crianças. (GOBBI, 2016, p. 123-124).

Além disso, mais um debate levantado pela autora é com base nas culturas plurais. Neste ponto ela elenca que:

Quando chamei a atenção para a composição de forças que estão associadas aos currículos e os criam, fazendo prevalecer determinadas propostas em detrimento de outras, sob a pecha de que são desnecessárias, meu argumento é o de que vale redobrar a atenção para o fato de que nessas disputas algumas temáticas ganham ênfase, ou, simplesmente são apagadas à revelia dos grupos implicados. (GOBBI, 2016, p. 125).

E finalmente no artigo *Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?*, de Abramowicz, Cruz e Moruzzi, é apontado que uma das justificativas do MEC para a concretização da proposta da BNCC foi a da equidade e igualdade de acesso a todos, desde crianças, jovens e adultos à uma educação e a melhoria da qualidade desta. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZY, 2016). Mas as autoras trazem em sua reflexão contrapontos de duas ordens, a primeira “[...] de natureza epistemológica [...]” acerca do conceito de universal, há assim uma “unidade possível, na multiplicidade e que ela pode ser realizada sem a utilização de uma força unificadora. Neste viés, um tipo de pensamento tem quase a função do Estado: unificar.” A segunda ordem “das ideias”, na qual esta multiplicidade seja construída no currículo “metodologicamente pela via do campo da experiência”. (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZY, 2016, p. 48).

Diante do exposto no dossiê, em alguns de seus artigos elencados neste capítulo pude perceber que a necessidade de implementação da proposta da BNCC trouxe tantos pontos

positivos como negativos e que mesmo que tais discussões tenham sido realizadas antes da versão final da BNCC, está longe de se encerrar, e de que as disputas das compreensões advindas dos documentos continuam a circular no campo.

Penso ser relevante adentrarmos nessas discussões para ler e interpretar os documentos curriculares como a BNCC, nos apropriando de modo reflexivo para construirmos os currículos da Educação Infantil, tarefa esta de cada professora, levando em conta as especificidades de cada comunidade e juntos de suas crianças. Nesse viés, as reflexões elencadas nesta seção sobre a regulamentação da Educação Infantil compreendem balizadores para a pesquisa sobre como professoras nesta etapa consideram a cultura em seu fazer pedagógico, pois referem-se a compreensões que engendram os currículos destas instituições.

Na sequência, parto para o próximo capítulo evidenciando o caminho metodológico pelo qual esta pesquisa se alicerça, descrevendo os instrumentos que utilizei como o diário de campo e a realização do grupo focal para as discussões sobre o tema com professoras da Educação Infantil do município de Tramandaí, que corroboraram para as considerações da pesquisa.

### 3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo procuro evidenciar os caminhos metodológicos desta pesquisa, os quais compreendem escolhas realizadas após a qualificação do projeto de pesquisa e frente ao contexto vivenciado nestes últimos dois anos, como o Grupo Focal com professoras atuantes na Educação Infantil. A pandemia de COVID - 19 direcionou alguns desses caminhos, tendo em vista o distanciamento das relações e a necessária virtualidade dos procedimentos metodológicos.

Nesse sentido, pontuo então como ocorreu a produção de informações da pesquisa frente a escrita de um diário de campo, a composição do grupo de participantes, a organização e os procedimentos realizados no Grupo Focal, os cuidados éticos, a forma dos encontros que foram de forma virtual e sobre a experiência de realizar discussões com as professoras a partir de disparadores visuais como vídeos, músicas e imagens.

#### 3.1 ESCOLHAS PARA A PRODUÇÃO DE INFORMAÇÕES

Segundo Peirano (1995), no campo da Antropologia, o estranhamento passa a ser não só a via pela qual se dá o confronto entre diferentes teorias, mas também o meio de autorreflexão. Existe um “[...] emaranhado de práticas herdadas, crenças aceitas e juízos habituais [...]” (GEERTZ, 1998, p. 112). Por isso, após a qualificação do projeto de pesquisa de Mestrado, me dediquei a construção de uma nova metodologia, incentivada pelas professoras participantes da banca e considerando o contexto pandêmico<sup>19</sup>.

Gil (2002) considera a pesquisa como "procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos" (GIL, 2002, p. 19), ou seja, ela se configura numa atividade voltada para a busca de uma resposta e a solução de um problema através da utilização de métodos científicos.

A pesquisa qualitativa, nas Ciências Sociais, trabalha com uma realidade que não pode ser apenas quantificada, porque possui um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Tudo isso corresponde a relações, processos e

---

<sup>19</sup> Com esta conjuntura pandêmica explico que novas rotinas passaram a ser incorporadas em nosso cotidiano devido a interrupção repentina das interações sociais de modo presencial.

fenômenos que não podem ser reduzidos apenas a operações variáveis. (MINAYO, 2003).

[...] a pesquisa é um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. A este ritmo denominamos ciclo de pesquisa. (MINAYO, 2002, p. 25)

De acordo com Ludke e André, na perspectiva qualitativa a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, tendo em vista que o pesquisador ao estudar um determinado problema, busca identificar como o mesmo se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações do cotidiano. (LUDKE; ANDRÉ, 2012).

Para alguns autores a pesquisa qualitativa se diferencia da pesquisa quantitativa, pois esta não consegue dar conta das especificidades e das dicotomias nas relações dos sujeitos. Mas para Gatti,

[...] é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto, é uma qualificação dessa grandeza), e de outro ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois, sem relação a algum referencial, não tem significação em si. (GATTI, 2005, p. 29).

Assim, penso que o surgimento das abordagens qualitativas na educação não significa necessariamente um encontro com a qualidade e um abandono do quantitativo, mas um acréscimo mediado pela reflexão de um elemento a outro. Segundo Alves-Mazzotti, a pesquisa qualitativa “tem o inconveniente de sugerir uma falsa oposição entre qualitativo e quantitativo, a qual deve, de início, ser descartada: a questão é de ênfase e não de exclusividade” (ALVES-MAZZOTTI, 2002, p. 54). O que muda nas abordagens qualitativas em relação às quantitativas é o modo de perceber o objeto, que deixa de ser o centro, para se apreender a subjetividade ou intersubjetividade.

A ideia de realizar uma pesquisa qualitativa acontece com o intuito de enxergar para além do que é dito. Cabe mencionar que quando nossas pesquisas tratam de pessoas, é importante conhecer o meio em que estão inseridas, suas realidades, anseios, perspectivas, crenças, comportamentos e maneiras de agir. O diferencial das pesquisas qualitativas está relacionado com a aceitação da subjetividade, ou seja, não é possível pensá-las sem a participação do sujeito. No entanto, sabe-se que muitas vezes o que o entrevistador recebe são apenas pequenos trechos e relatos que devem ser investigados, sem juízo de valores, mas tentando entender os significados do que foi dito, logo possui limites, uma vez que estas falas podem trazer uma compreensão parcial de uma realidade multifacetada e intimamente ligada a um contexto sócio-histórico específico. (GIL, 2002).

Durante o trabalho de campo, o pesquisador se depara com uma série de situações que estão imbricadas neste processo de produção de informações. Circunstâncias estas que precisam ser pontuadas e que subjetivamente interferem na pesquisa, pois não estamos manipulando objetos materiais, mas sim pesquisando vidas, falas, atitudes, ações e relações das pessoas com seus diversos mundos, do trabalho, da vida social, pessoal, afetiva, dentre outros.

Na ocasião da banca de qualificação do projeto, as avaliadoras pontuaram alguns questionamentos que me fizeram refletir sobre como as professoras de Educação Infantil poderiam me indicar pistas sobre a temática na qual estava debruçada. A partir de então, minha aproximação com a Antropologia me indicou um caminho inicial a ser percorrido construindo um diário de campo, no qual relatei a trajetória metodológica desta pesquisa. E nas diferentes maneiras de controlar o olhar para os achados e de sistematizar o que poderia ser observado nas falas das professoras participantes do estudo. (WINKIN, 1998).

O diário de campo nos permite descrever pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, atividades e conversas, bem como suas ideias, estratégias, reflexões e palpites. O sucesso deste instrumento sustenta-se em notas detalhadas, precisas e extensivas. (WINKIN, 1998).

Segundo Winkin (1998), o diário de campo nos possibilita uma orientação minuciosa de nossas observações, das leituras realizadas durante o período da pesquisa e das leituras que nos acompanham em nossa trajetória acadêmica, de nossas satisfações e também de nossas frustrações e, ainda, das reflexões elencadas. Em um de seus textos sobre o diário de campo, o autor pontua algumas funções as quais se deve compreender, sendo a primeira função a catártica, a segunda função empírica e a terceira analítica e reflexiva. (WINKIN, 1998).

A primeira função do meu diário – catártica – me auxiliou a entender o momento em que eu estava vivendo, as partes emotivas que afloram durante a escrita, alguns pensamentos que não cabem na escrita da dissertação e que muitas vezes não podem ser traduzidas em palavras lançadas ao vento, ou seja, escritos que apenas o autor do diário tem o direito de ler, constituído de ideias e preocupações dos pesquisadores, com ênfase às especulações, sentimentos, problemas, ideias, palpites e impressões dos pesquisadores e seus planos para considerações futuras. A segunda função – empírica – me auxiliou nas descrições realizadas ao longo do processo de produção das informações, um exemplo disso refere-se ao modo como aconteceram os encontros virtuais com as professoras, a construção do formulário e como este foi divulgado, aspectos que trarei mais explicitamente ao longo desta escrita. E a

terceira e última função – analítica e reflexiva – foram elencadas no reconhecimento de certas regularidades em algumas falas, nos conceitos que timidamente surgiam, em que são mostrados apontamentos sobre o que fora aprendido, os temas emergentes, padrões relacionais, reflexões sobre o método e demais problemas encontrados no estudo e em alguns pressupostos e hipóteses que eu pontuava como comentário no arquivo deixava evidente com uso do marcador. (WINKIN, 1998).

Todas as etapas descritas e pontuadas com relação ao uso do diário de campo me fizeram administrar o arcabouço teórico metodológico constituído durante os caminhos trilhados nesta pesquisa.

Após o início da escrita do diário de campo, comecei a investigar sobre a metodologia do grupo focal, já que este poderia ser um grande aliado para estabelecer diálogos entre as professoras da Educação Infantil, possibilitando discussões entre as participantes. Sua utilização inicial aconteceu, aproximadamente, 60 anos atrás, pelo interesse dos profissionais de marketing em determinar reações e interesses dos consumidores frente a novos produtos, serviços ou mensagens promocionais. (GATTI, 1990).

Ao pesquisar sobre os grupos focais busquei na literatura pertinente subsídios conceituais que me auxiliassem no intento de realização e de compreensão desta metodologia. Para Caplan (*apud* Gatti 1990), os grupos focais são grupos de pessoas com um pequeno número de integrantes reunidos para avaliar ou identificar problemas de um dado produto. Segundo Kitzinger e Barbour (1999), “qualquer discussão de grupo pode ser chamada de um grupo focal, contanto que o pesquisador esteja ativamente atento e encorajando às interações do grupo.” (KITZINGER; BARBOUR *apud* GATTI, 2005, p.20).

Outro ponto importante foi o de definir quais seriam meus informantes. E pensando no município que atuo, decidi realizar a delimitação das participantes da pesquisa como sendo professoras do município de Tramandaí da rede pública, atuantes na Educação Infantil. Além disso, todas precisavam ter disponibilidade para participar de pelo menos três encontros previamente definidos e estarem abertas à discussões sobre a temática da cultura em seu fazer pedagógico.

Em uma conversa com a coordenadora da Educação Infantil do Município, soube que o número de profissionais que atuam na cidade na esfera municipal era de aproximadamente 150 pessoas, entre professoras e atendentes de creche com ensino superior e nível médio, e

que direcionar um questionamento inicial para estes profissionais para a delimitação do grupo se faria necessário.

O principal objetivo das pesquisas que utilizam como metodologia o grupo focal é realizar a interação entre o grupo de discussão, sem a pretensão de fechar questões, realizar sínteses ou inquirir ideias, mas sim realizar uma fruição de ideias entre os interlocutores, cabendo ao mediador apenas o encaminhamento do tema e realizar intervenções que facilitem a troca de informações. (GATTI, 2005). Ainda para o autor,

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. (GATTI, 2005, p. 11).

Após a definição da cidade, enviei para algumas professoras da Educação Infantil conhecidas um formulário na plataforma do *Google Forms* e pedi que fossem compartilhando com seus pares o mesmo para o levantamento de possíveis interessadas em participar da pesquisa. O formulário possuía o seguinte convite:

Este formulário possui o intuito de levantar dados sobre os professores da Educação Infantil do Município de Tramandaí. Ele será utilizado como aporte para a partilha de vivências e discussões sobre as temáticas da Educação Infantil. Estas informações irão ser utilizadas para uma pesquisa no Mestrado Profissional em Educação da UERGS de autoria de Cinara Rick.

Esta pesquisa tem caráter acadêmico, os participantes terão garantido o sigilo de sua identificação e poderão deixar de participar a qualquer momento, se assim desejarem.

Sua resposta é de suma importância, pois pretendo elencar discussões acerca das vivências das crianças e compartilhar saberes dos professores desta etapa da educação básica.

Automaticamente quando houver o retorno da pesquisa pelo pesquisado, ele estará autorizando a mesma.

- Pesquisadora Responsável: Cinara Rick

- Contatos: cinara-rick@uergs.edu.br

- Orientador: Prof. Dr. Leandro Forell

- Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Carolina Gobatto

- Objetivo: Como docentes da Educação Infantil consideram a cultura em seu fazer pedagógico?

- A participação na pesquisa não o(a) expõe a nenhum tipo de risco e/ou prejuízo.

- Garantimos o sigilo de todas as informações fornecidas e asseguramos que as mesmas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos. Você também tem a garantia de poder retirar o consentimento a qualquer momento.

As perguntas iniciais do formulário eram nome, e-mail e contato telefônico para que fosse possível o contato com as possíveis participantes do grupo. Além disso, havia questões sobre a rede de ensino (se pública ou privada) na qual fazem parte e sua forma de contratação,

informações sobre sua formação, o tempo de atuação, a faixa etária das crianças de sua sala e, também, se possuíam interesse na participação e poderiam comparecer em três encontros da pesquisa de forma virtual. Após algumas semanas, percebi que havia pouquíssimas respostas, para ser mais precisa, apenas quinze formulários foram recebidos até o final do mês de março de 2021. Com o avanço do tempo e a preocupação em adentrar nos diálogos com os sujeitos da pesquisa, mais uma reunião com meus orientadores foi necessária para criarmos estratégias de como “chegar” às professoras.

Então decidi contactar a gestão municipal da Educação Infantil e apresentar de forma sistêmica meu interesse de pesquisa, perguntando se seria possível ter acesso às professoras da rede<sup>20</sup> através dos grupos de *WhatsApp* criados ao longo da pandemia, nos quais havia a troca de informações entre as educadoras. Na segunda quinzena do mês de abril de 2021, os formulários foram compartilhados e me comprometi a não realizar os encontros nos dias em que aconteceriam as formações regulares do município.

Exatamente no dia 29 de abril de 2021 encerrei o recebimento de respostas com um total de sessenta e um retornos, com apenas uma resposta duplicada, ou seja, sessenta formulários que poderiam servir de guia para a delimitação dos participantes do grupo focal.

Desde o início de minha escrita me referi aos participantes da pesquisa como professoras, pois as respostas dos formulários, em sua maioria, apresentavam nomes femininos e o grupo focal foi formado apenas por professoras. Ser docente de Educação Infantil carrega um certo estigma, uma ideia de que o ingressante nesta etapa da Educação Básica deve possuir determinados atributos.

Para Elias e Scotson (1994) o estigma pode ser algo lançado a uma categoria ou grupo criando uma barreira emocional, uma relação entre superiores e inferiores, difícil de ser dissociado de algo pejorativo. Algo que parece ser resultado de um longo processo sócio-histórico na construção da carreira docente, em especial, no Brasil.

Um elemento que contribui para que a maioria das docentes da Educação Infantil sejam mulheres é a questão de gênero que foi implicada no magistério. A Educação Infantil, que nasce no modelo assistencialista de educação compensatória, sempre esteve associada ao cuidar. A ideia de dedicação, de sacrifício desinteressado, de missão, de abnegação, enfim, de amor está associada à docência nessa etapa.

---

<sup>20</sup> Segundo informação da gestão, havia aproximadamente 150 participantes dos grupos, dentre professores e atendentes de berçários, maternais e pré-escolas. (Diário de Campo, 2021)

Sua aceitação na carreira docente foi possível com argumentos de que é da própria natureza da mulher ser generosa, acolhedora, amorosa e paciente. O magistério, portanto, representava uma extensão do lar: a mulher possuía dons naturais para educar seus filhos e agora, como professora, era a pessoa ideal para educar os alunos. (PEREIRA; FAVERO, 2016, p. 6).

Esta normalização da carreira docente na Educação Infantil segue evidenciada na própria academia, na quantidade de alunas ingressantes no curso de pedagogia e durante os estágios supervisionados onde colegas do sexo masculino algumas vezes encontram dificuldade em encontrar escolas acolhedoras.

No cotidiano vemos ainda muitas professoras sendo denominadas de ‘tias’ pelas famílias, um resquício de uma educação assistencialista e do papel vinculado à imagem quase que maternal da professora de Educação Infantil. Sobre isso Freire anuncia:

O que me parece necessário na tentativa de compreensão crítica do enunciado professora, sim; tia, não, se não é opor a professora à tia não é também identificá-las ou reduzir a professora à condição de tia. A professora pode ter sobrinhos e por isso é tia da mesma forma que qualquer tia pode ensinar, pode ser professora, por isso, trabalhar com alunos. Isto não significa, porém, que a tarefa de ensinar transforma a professora em tia de seus alunos da mesma forma como uma tia qualquer não se converte em professora de seus sobrinhos só por ser tia deles. Ensinar é profissão que envolve certa tarefa, certa militância, certa especificidade no seu cumprimento enquanto ser tia é viver uma relação de parentesco. Ser professora implica assumir uma profissão enquanto não se é tia por profissão. Se pode ser tio ou tia geograficamente ou afetivamente distante dos sobrinhos mas não se pode ser autenticamente professora, mesmo num trabalho a longa distância, “longe” dos alunos. (FREIRE, 1997, p. 9).

Algo constituído na carreira docente da Educação Infantil parece ser o amor incondicional pelas crianças, gostar de crianças parece ser uma das características que prevalece na profissão. O que fica evidente em algumas falas das participantes da pesquisa: “meu amor desde cedo era trabalhar com criança. Sempre que alguém me perguntava sobre profissão eu me vinculava a criança, pediatra infantil depois eu fiz o meu magistério me apaixonei.” (PROFESSORA 2), “quando eu entrei para fazer o magistério, no primeiro ano eu tinha muita habilidade para tratar com criança.” (PROFESSORA 3).

Estas falas nos remetem para discussões nas quais alguns autores já se debruçaram acerca do trabalho docente. As práticas pedagógicas na Educação Infantil de certa forma estiveram relacionadas ao trabalho doméstico por um longo período, no qual exclusivamente atributos e características das mulheres revelavam-se como elementos constitutivos na docência, assim como o cuidar e o educar.

Sayão (2005), em sua tese de doutorado intitulada *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: Um Estudo de Professores em Creche*, evidencia a profissão

docente destacando discussões entre as dimensões do cuidar e educar, bem como na construção das identidades dos profissionais dentro de uma perspectiva nas relações de gênero, as quais são constituídas culturalmente. A autora evidencia que:

[...] convivemos ou com concepções mais ligadas ao biológico, com forte apelo à reprodução e à maternidade, ou, mesmo, em alguns casos, porque o marco teórico advém de uma perspectiva mais culturalista voltada para uma defesa política do cuidado como “trabalho feminino” – conquista histórica das mulheres. (SAYÃO, 2005, p. 152).

A autora aponta que em alguma medida esta ideia de maternagem e da profissão feminina parece ter sido naturalizada. Portanto, torna-se importante discutirmos sobre a construção docente dessas professoras. Esta constituição histórica da Educação Infantil é marcada por contradições entre o profissional e o feminino, sendo que a função primordial das mulheres na educação e na socialização das crianças tem contribuído para potencializar a negatividade das práticas reconhecidas como pedagógicas.

Além das discussões metodológicas que pautam este capítulo, na sequência pretendo discorrer sobre os modos de se fazer pesquisa alinhadas à constituição de uma pesquisadora intrinsecamente ligada a análises interpretativas no campo da etnografia. Afinal,

[...] vestir a capa de etnólogo é aprender a realizar uma dupla tarefa que pode ser grosseiramente contida nas seguintes fórmulas: (a) transformar o exótico no familiar e/ou (b) transformar o familiar em exótico. E, em ambos os casos, é necessária a presença dos dois termos (que representam dois universos de significação) e, mais basicamente, uma vivência dos dois domínios por um mesmo sujeito disposto a situá-los e apanhá-los. (DAMATTA, 1981, p. 28).

Ao descrever sobre o momento dos encontros e a busca pelas participantes na pesquisa penso ser relevante elucidar o posicionamento de como uma pesquisadora se constitui no campo, nos dilemas e acordos realizados, assim como refletir sobre os estranhamentos que como professora tive que realizar.

### **3.2 DELIMITAÇÃO DO GRUPO FOCAL**

Com os sessenta formulários e suas devidas respostas, iniciei o trabalho de conferir um a um para verificar dentre as respostas as professoras que teriam interesse e disponibilidade para participar dos três encontros de forma virtual para discutirmos alguns assuntos relacionados à Educação Infantil e as considerações acerca da cultura. Ainda, selecionei os

questionários que tivessem os campos contato telefônico ou e-mail preenchidos para que as pessoas fossem contatadas (pois havia a opção de deixar o contato sem resposta).

Particularmente foi a primeira vez que utilizei esta ferramenta de apoio e me surpreendi com algumas funcionalidades que os formulários eletrônicos possuem, como os gráficos de porcentagem e o somatório de respostas, que me possibilitaram concluir que:

[...] sobre a rede de ensino que atuam, 85% dos respondentes participam da rede pública e 15% participam da rede privada. Ainda 66,7% são concursados, 16,7% são contratos e 16,7% são regimes CLT. Sobre a formação das 60 respostas 35% possuem um curso normal ou magistério, 50% curso superior em pedagogia, 16,7% curso superior e 11,7% ensino médio. (Diário de Campo, 30/04/2021).

Ao final deste levantamento inicial, imprimi vinte e três questionários, todos com respostas positivas quanto ao interesse de participar dos encontros do grupo focal e que possuíssem dados para contatar as professoras e combinar uma possível data de encontro. Destes vinte e três formulários apenas dezesseis deles possuíam formação em nível superior no curso de Pedagogia e quanto a formação continuada, havia uma diversidade entre educação especial, psicopedagogia, orientação e supervisão escolar e algumas respostas como educação apenas. Todos os dezesseis formulários possuíam experiência em docência a pelo menos três anos na Educação Infantil. Dentre este grupo, ainda separei as professoras que possuíam turmas de crianças pequenas e bem pequenas, visto que as discussões entre elas poderiam ser mais próximas, o que seria também relevante para minha prática, pois é a faixa etária na qual atuo. Com isso, cheguei ao número de nove integrantes, as quais entrei em contato pelo número telefônico que deixaram na resposta sobre o contato. Com essas nove professoras criei um grupo no aplicativo *Whatsapp* para combinarmos os dias dos três encontros.

No entanto, alguns percalços envolveram o trabalho de campo e faticamente entre o convite e a realização dos encontros ocorreram uma série de dificuldades. Havia naquele momento um grande impasse sobre o retorno presencial das crianças na Educação Infantil, ora o estado decretava algo, ora o município decretava outra orientação e no outro pólo estavam o Ministério Público e os pais buscando respaldo. Para resumir estas inconsistências, o ensino presencial foi retomado, inclusive na rede privada e eu retornei ao trabalho, bem como as professoras participantes da pesquisa. De uma semana para outra, nos vimos em meio ao medo crescente do retorno, dos muitos cuidados e delimitações sanitárias, dos infundáveis decretos e ainda do atendimento de parte das crianças no ensino remoto. Pois houve a

determinação de que apenas 50% dos estudantes regressassem, de forma alternada, com isso tínhamos crianças em sala e crianças em casa devendo ser atendidas.

Gatti (2005) pontua que é importante considerar que:

[...] mesmo com a adesão voluntária e tendo os pesquisadores motivado os potenciais participantes ao fazer-lhes o convite, é muito comum ocorrerem ausências de última hora. Isso deve estar no horizonte dos pesquisadores que precisam fazer um trabalho cuidadoso para obter boa adesão dos convidados a participar do grupo focal. (GATTI, 2005, p.23).

A sobrecarga de trabalho que as professoras participantes do grupo focal estavam enfrentando, talvez, seja um fator que explique o fato de que das nove professoras contactadas, no primeiro encontro do grupo focal, apenas cinco professoras compareceram, e posteriormente nos outros dois encontros, apenas três mantiveram-se participantes on-line. Uma quarta participante me enviou mensagem pelo aplicativo de conversas para saber o assunto abordado no segundo encontro, informando que poderia realizar uma contribuição por escrito, na qual foi considerada no diário de campo.

### **3.3 A TECNOLOGIA COMO ALIADA NO GRUPO FOCAL**

Como mencionado anteriormente, o distanciamento social nos forçou a realizar encontros virtuais, no entanto percebo que a virtualidade acabou se tornando um ponto forte nesta pesquisa quanto aos registros.

A autora Gatti (2005) ao elucidar as etapas que um grupo focal deve ter, nos auxilia com relação ao registro, apontando que um dos facilitadores é o uso de dois relatores que não interfiram no grupo e que realizem anotações cursivas das falas dos participantes. Outro facilitador é a gravação do áudio da sessão do encontro e da discussão com checagem da gravação pelo moderador e pelos relatores a fim de realizar complementos e percepções do grupo. (GATTI, 2005).

Uma das facilidades que a tecnologia propiciou ao realizar os grupos focais de maneira virtual foi a forma de participação das professoras em um ambiente seguro e de conforto, levando em conta o momento vivenciado, sem exigir deslocamentos. Para a pesquisadora, destaca-se a diminuição de aparatos tecnológicos como gravadores e cadernos de transcrição no momento dos encontros, já que a plataforma permite gravação da reunião, com base na qual posteriormente foi realizada a transcrição e a separação das falas de cada participante.

Durante o encontro, escolhi realizar de maneira muito simples a transmissão de vídeos ou a exposição de imagens levando em conta o modo de acesso das participantes por dispositivos de baixa qualidade, como celulares ou o uso de dados. No entanto, no primeiro encontro uma das participantes teve problema com a conexão de dados e saiu da reunião, enquanto outra participou apenas de parte do encontro.

Assim como em minhas experiências etnográficas, alguns passos precisam ser dados para que as participantes fossem informadas de todos os procedimentos da pesquisa. A chegada ao campo etnográfico nos transporta para um mundo exótico, diferente do qual estamos situados cotidianamente e esse adentrar é recheado de rituais. Para além dos compromissos éticos que envolvem a pesquisa, o pesquisador precisa cativar seus participantes, deixando-os seguros e livres para expressarem o que pensam. Independente de não ter realizado uma etnografia, continuo a pensar como uma pesquisadora que possui estreitos laços com esta. E percebo que

[...] o que o etnógrafo enfrenta, de fato - a não ser quando (como deve fazer, naturalmente) está seguindo as rotinas mais automatizadas de coletar dados - é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e implícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar. (GEERTZ, 2008, p.7).

Segundo Gatti (2005), “não existe um modelo único e acabado de análise dos dados para os grupos focais”, ao mesmo tempo, é recomendado que a análise seja realizada de forma sistematizada às falas dos participantes destacando as opiniões e discrepâncias contidas no grupo e que as gravações realizadas com os grupos sejam revisitadas constantemente para uma “aproximação mais viva” do cenário. (GATTI, 2005, p. 37).

### **3.4 A EXPERIÊNCIA DO GRUPO FOCAL**

Neste subcapítulo contextualizo a experiência de realização de um grupo focal virtual, pontuando questões éticas que possibilitaram um entrosamento entre as participantes e a pesquisadora, discorrendo sobre a organização dos encontros e os disparadores que fomentaram as discussões. Bem como compartilho um pouco das percepções das professoras sobre temas importantes para a pesquisa e sobre o próprio movimento de participar deste estudo.

Com o grupo focal em formato remoto, acabamos por estabelecer vínculos que são importantes para ambas as partes, pesquisadora e participantes da pesquisa. Exercendo a arte de fazer fazendo, ou seja, suscitando dúvidas e hipóteses tanto para as partícipes de um estudo como para a construção metodológica e analítica do sujeito pesquisador.

Quando pesquisamos nossa própria área de estudos, chegamos, algumas vezes, cheios de hipóteses, e parece difícil estranhar determinadas práticas. Mas, em especial, é isso que acho muito estimulante no trabalho de campo, adentrar em um espaço estranho, porém familiar, mas cheio de incertezas.

Antes mesmo dos encontros, conversei com as participantes da pesquisa e relatei um pouco sobre o que pretendia na pesquisa, tentando tranquilizá-las sobre minhas intenções, e evidenciando a ética que permeia a relação de reciprocidade na pesquisa. Para Geertz,

A ética profissional repousa na ética pessoal e dela extrai sua força; obrigamo-nos a enxergar por uma convicção de que a cegueira – ou a ilusão – prejudica a virtude como prejudica as pessoas. O distanciamento provém não do desinteresse, mas de um tipo de interesse flexível bastante para suportar uma enorme tensão. Entre a reação moral e a observação científica, uma tensão que só faz aumentar à medida que a percepção moral se aprofunda e a compreensão científica avança. A fuga para o cientificismo, ou, por outro lado, para o subjetivismo não passa de um sinal de que a tensão não pode mais ser suportada, de que os nervos não agüentam, e de que se fez a opção de suprimir a própria humanidade ou a própria racionalidade. Essas são as patologias da ciência, não a sua norma. (GEERTZ, 2001, p. 46).

A preocupação com a ética nas pesquisas sociais tem sido alvo de inúmeros debates tanto no meio acadêmico quanto na pauta de discussões e de regulamentação pela Associação Brasileira de Antropologia (ABA). A associação elenca sua atuação frente ao respeito à diversidade durante a intervenção intelectual nas pesquisas, a responsabilidade e ao compromisso ético frente às populações as quais são realizados estes estudos e nas quais ocorrem estas interações.

Estas questões éticas emergem constantemente e devem ser pautadas nos resultados das negociações constantes entre todos os agentes sociais envolvidos nas seguintes pesquisas, tanto para observadores quanto para observados.

Fonseca (2005) aponta que antropólogos vêm se preocupando com o lado ético e político de suas pesquisas há muitas décadas, mas aponta que inquietações, as quais deveriam ser solucionadas com o passar do tempo e com a maturidade adquirida ao longo do trabalho de campo, do contrário, tendem a crescer consideravelmente. Para a autora, “o pesquisador anda numa corda bamba, procurando garantir a riqueza de detalhes que mantém fidelidade ao

texto etnográfico, ao mesmo tempo que exerce uma vigilância constante aos limites éticos de sua ousadia.” (FONSECA, 2005, p. 45).

Para evidenciar isso, a autora aponta para o episódio problemático no trabalho etnográfico de Malinowski nas ilhas Trobriandesas, pois:

Ainda na época colonial, quando o modelo das ciências naturais dominava o campo, poucos etnógrafos questionavam as múltiplas dimensões do jogo de poder envolvido na relação do pesquisador branco com “nativos” – espécimes humanos do outro lado do mundo. Nos dias de hoje, nossos nativos – que morem perto ou longe – são vistos como contemporâneos, interlocutores de diálogo. (FONSECA, 2005, p.40).

É evidente a ideia de que estamos pesquisando estes outros iguais a nós. Pessoas estas pertencentes à uma determinada cultura, por vezes, a nossa própria cultura e que possuem voz ativa nessa construção, que merecem reconhecimento e respeito. Nossos “nativos” são hoje colegas de profissão, vizinhos da mesma comunidade e parceiros colaboradores da mesma cultura do pesquisador na sua grande maioria. No caso dessa pesquisa, professoras que atuam na etapa da Educação Infantil.

O código de ética da ABA enfatiza o direito das populações pesquisadas ao anonimato, portanto, com este viés delimitado nesta pesquisa optei por enunciar as pesquisadas como professoras e numerá-las de forma aleatória, dando um caráter de sigilo as suas identidades. Outro instrumento para além da guarda do anonimato dos participantes das pesquisas sociais são os termos de consentimento e o de uso de imagem, os quais encontram-se neste documento como apêndice, apesar de não utilizar das imagens para divulgação do estudo, as gravações e transcrições das falas advindas no encontro dos grupos foram utilizadas para a análise e consulta da pesquisadora e terão um prazo de guarda de pelo menos cinco anos à data da elaboração do estudo. Para Fonseca,

[...] não deve haver postura única frente à questão do anonimato em nossos textos. Hoje, os antropólogos estão se engajando cada vez mais em espaços extra acadêmicos onde lhes cabe estilos diversos de pesquisa e de texto escrito. [...] Entretanto, na tensão do debate, acho importante lembrar que existe determinado estilo etnográfico em que há bons motivos para manter o anonimato. (FONSECA, 2005, p. 51).

Ainda sobre as discussões no campo da ética em pesquisas com seres humanos, outro ponto relevante é de que tanto a ABA como alguns estudiosos da academia não reconhecem os comitês de ética vinculados à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), pois consideram que esta é uma questão estruturante da própria disciplina. Embora no Brasil haja a exigência de que essas pesquisas sejam reguladas inicialmente pela Resolução n.º 196/96 e posteriormente pelas complementares que visam “assegurar os direitos e deveres que dizem

respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado.” (BRASIL, 2012), além da Resolução nº 510/2016 que regula as normas aplicáveis a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais dispendo sobre “procedimentos metodológicos [que] envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana” (BRASIL, 2016), aprovadas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde, há um abismo entre a comparação das pesquisas médicas e da área da saúde com as pesquisas qualitativas. Sendo assim, decidimos por não submeter este estudo ao referido comitê de ética, por conseguinte, consideramos todas as responsabilidades pertinentes à regulamentação e seriedade deste estudo.

No trabalho de campo há um contínuo processo de negociações que, em determinadas vezes, dependem de fatores imprevistos que se revelam ao longo do trabalho e que não podem ser definidos antecipadamente. Fonseca enfatiza que, “se o objetivo do antropólogo é justamente chegar na lógica implícita dos fatos, falar dos ‘não ditos’ do local, adentrar de certa forma no ‘inconsciente’ das práticas culturais, como podemos imaginar que os informantes preveem todas as consequências de seu consentimento informado?” (FONSECA, 2005, p. 44). Portanto, justifico aqui minha escolha por não submeter este estudo ao comitê de ética.

Apesar deste estudo ser uma pesquisa qualitativa, possui inspiração nas pesquisas etnográficas, bem como analiticamente possui um viés interpretativo cunhado na Antropologia, visto minha aproximação com o campo para além da metodologia, mas usando desta como aporte analítico. Nesse sentido, “[...] a etnografia se transforma em uma forma de pensar a produção de conhecimento, bem como de uma postura ética com relação ao conhecimento produzido pelas pessoas estudadas”. (FORELL, 2014, p. 27).

Outrossim, foi elaborada pela ABA uma moção, aprovada na Assembléia Geral do 35º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS), em outubro de 2011, e subscrita pela ANPOCS e pela Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), na qual se reconhece a necessidade de um controle ético nas pesquisas científicas com ou sem seres humanos e se assenta o grande avanço na existência de uma regulamentação em âmbito nacional das pesquisas biomédicas diante de suas particulares especificidades no controle com experimentações em seres humanos.

Outra importante informação refere-se à escolha dos temas que seriam discutidos durante os encontros do grupo focal. Foi elaborado um roteiro sobre as temáticas que poderiam corroborar com as discussões para a produção de informações necessárias. Conforme Gatti, “o roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos [...]”. (GATTI, 2005, p. 17).

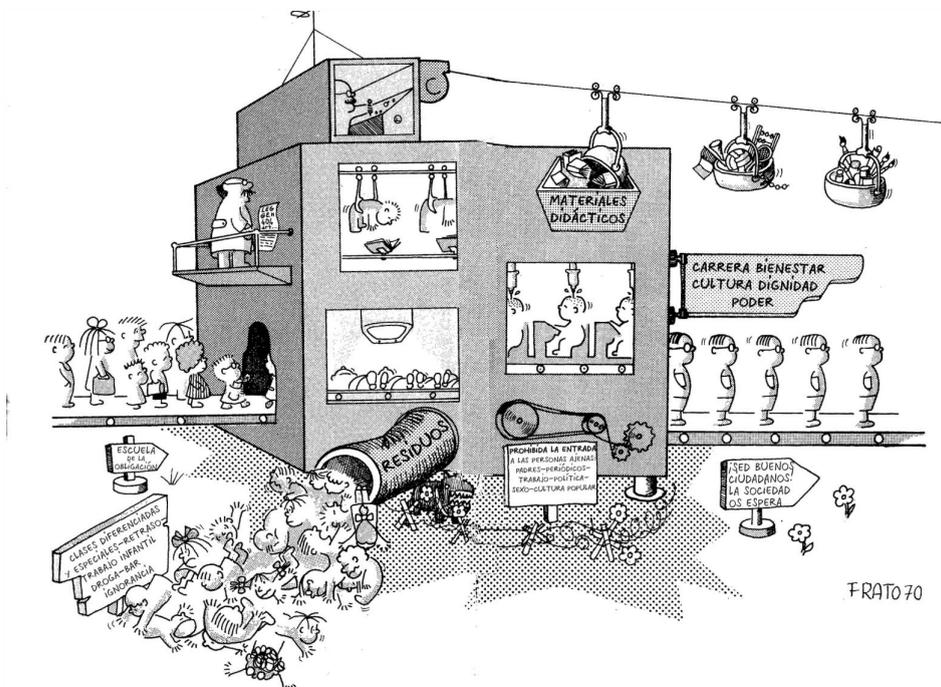
O roteiro elencado nesta pesquisa, e que encontra-se no apêndice B, foi construído para que houvesse discussões relevantes entre as participantes da pesquisa tendo em vista reflexões acerca da temática da pesquisa. Este encaminhamento foi uma das pautas levantadas pela banca durante a qualificação do projeto, visto que as integrantes da banca acharam que, talvez, o tema “cultura” de imediato pudesse suscitar uma gama dispersa de assuntos e que eu, como pesquisadora, pudesse subjetivamente levantar algumas questões mais próximas das práticas cotidianas das professoras.

No dia 12 do mês de maio de 2021, quando ocorreu o primeiro encontro virtual do grupo focal, compartilhei um breve histórico de minha vida pessoal e acadêmica, além de ressaltar para as participantes os deveres éticos que compunham minha pesquisa, sobre o caráter sigiloso da participação delas e apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido que consta como apêndice A desta dissertação. Além disso, conversamos sobre como seriam os encontros, de algumas características do grupo focal, como o não direcionamento de perguntas da pesquisadora e sim da mediação das discussões, da gravação destes encontros virtuais, dos dias que ficaram definidos e de como seriam evidenciados os disparadores. Em seguida, as professoras falaram brevemente sobre elas, seus nomes, há quanto tempo estavam na Educação Infantil, qual sua formação, a idade de suas crianças no presente ano, um breve relato sobre o cotidiano delas.

Em seguida, ainda no nosso primeiro encontro, o disparador para iniciar nossas discussões foi o vídeo de apresentação do documentário *Babies* no qual o documentarista francês Thomas Balmès filma durante um ano quatro crianças em diferentes países (Namíbia, Mongólia, Japão e Estados Unidos) tentando levar ao público as diferentes perspectivas culturais que influenciam na criação dessas crianças, do nascimento aos primeiros passos. Sendo que a ideia inicial deste vídeo era convidar à reflexão sobre o modo de como as professoras enxergam ‘este outro’ criança, em especial, as crianças que estão no seu entorno

escolar. Em um segundo momento no primeiro encontro, foi apresentada uma charge do cartunista Tonucci (1997)<sup>21</sup>:

### A máquina escolar



Fonte: TONUCCI, 1997.

Essa imagem tinha como intenção inicial suscitar nas professoras discussões acerca de suas escolas, como estão organizadas, com intuito de problematizar e discorrer sobre como elas percebem as instituições em que atuam, suas salas e turmas. E no terceiro momento do encontro, compartilhei o vídeo de uma música<sup>22</sup> em homenagem às professoras, de Marcelo Serralva postada na plataforma de vídeos do Youtube no ano de 2019, que pensei ser desencadeadora de um momento um tanto nostálgico com as professoras, sendo um modo de agradecimento pela sua disponibilidade e, também, um convite para que elas contassem um pouco mais sobre o caminho que percorreram até seu ingresso na Educação Infantil.

Como afirma Gatti, a ideia de utilizar a metodologia do grupo focal buscou “entender melhor as proximidades existentes entre o que as pessoas dizem e o que elas fazem de fato

<sup>21</sup> Francesco Tonucci é pedagogo, desenhista e pesquisador sobre a participação social das crianças na cidade e nas políticas públicas. Suas charges emergem como crítica à educação formal e não-formal, de estereótipos criados sobre as crianças e as infâncias e sobre temas emergentes da educação. Suas publicações de charges ultrapassam mais de 1000 exemplares, e estão em livros publicados em diversos países.

<sup>22</sup> Sonho de professor (Lyric Video) | Música em homenagem ao professor | Marcelo Serralva

[...]” (GATTI, 2005, p.68). São essas peculiaridades que ajudam o pesquisador a compreender e teorizar sobre o objeto investigado.

No segundo encontro virtual do grupo focal, ocorrido no dia 17 de maio de 2021, as participantes estavam um pouco mais tranquilas comigo e conversamos um pouco sobre o Mestrado em Educação da UERGS, pois elas estavam interessadas em como ocorre a seleção.

Quanto ao primeiro disparador promotor de discussões, foi o videoclipe da música *Another Brick In The Wall*<sup>23</sup>, da Banda *Pink Floyd*, de 1979. Esta música faz crítica a um sistema totalitário e opressor de educação, com ameaças, punições físicas e faz analogia à produção fabril, na qual as crianças entram em uma esteira e saem todas iguais no outro extremo. No final do videoclipe, percebe-se que os próprios estudantes se revoltam e se opõem ao sistema queimando livros e mesas. Essa exibição levou em conta que muitos cursos de graduação em Pedagogia em algum momento mostravam este vídeo e que poderia ser um relevante disparador para as discussões que envolvem o sistema educacional e a metodologia adotada pelas escolas nas quais as professoras da pesquisa atuam, bem como discutir sobre algumas tendências pedagógicas que permeassem sua prática docente.

O segundo disparador desse encontro foi um vídeo amador<sup>24</sup> postado na plataforma do *Facebook*, no qual aparece um casal como protagonistas das cenas, sendo que a mulher realiza ações um tanto agressivas com o homem, como empurrar a banana para o homem comer, mesmo ele dizendo que não estava mais com fome, colocando roupa nele e limpando seu nariz sem aviso ou consentimento. Ao final do vídeo, aparece a seguinte frase “Se isso não é OK em uma relação. Então porque deveríamos tratar as crianças assim?”. A escolha justificou-se por representar uma analogia às ações que algumas pessoas fazem com as crianças, tais como limpar o nariz sem o consentimento delas, falar que está frio e colocar a blusa mesmo com a negativa delas, ou seja, exemplos clássicos de um papel adultocêntrico em uma perspectiva em que perpetua uma ideia de obediência e que desconsidera a escuta das crianças. Este vídeo, apesar de seu caráter irônico, provocou uma discussão bastante relevante sobre o papel do adulto na relação com as crianças, nas quais pude perceber um pouco de constrangimento pelo fato de que elas reconheceram algumas dessas práticas em suas escolas.

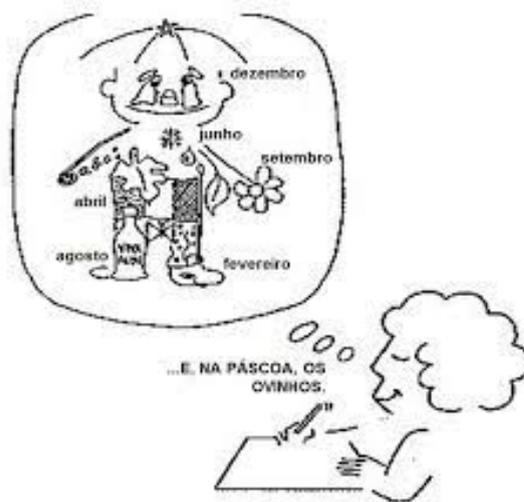
O terceiro disparador do nosso segundo encontro foi outra charge de Tonucci (1977):

---

<sup>23</sup> Videoclipe Pink Floyd: <https://www.youtube.com/watch?v=mP-ZAgsMAkE>

<sup>24</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=mP-ZAgsMAkE>

## Datas Comemorativas



Fonte: TONUCCI, 1997

Esta charge serviu como disparador para discussões acerca do planejamento e de como as professoras pensam o currículo da Educação Infantil, possibilitando que elas pudessem falar um pouco sobre sua prática pedagógica e que trouxessem exemplos de propostas/atividades que realizam com as crianças.

No terceiro e último encontro virtual do grupo focal, que foi realizado no dia 09 de junho de 2021, o tema escolhido foi ‘Cultura’, para elencar elementos que corroboram para as noções de cultura que as professoras tinham e de como a mesma está inserida em suas práticas pedagógicas. Particularmente neste encontro houve apenas dois disparadores para as discussões. O primeiro momento das falas partiu do curta-metragem *The Last Knit*<sup>25</sup>, um vídeo de animação sem falas, dirigido por Laura Neuvonem no ano de 2005, o qual encontrei na plataforma do *Youtube* realizando a busca com a palavra-chave “planejamento”. O vídeo mostra uma mulher tricotando à beira de um precipício e na medida que ela tricota um cachecol, este desliza pelo precipício fazendo com que ela tricote cada vez mais rápido e repetidamente os mesmos movimentos para evitar que caia junto do objeto, até o momento em

<sup>25</sup> Curtametragem:

[https://www.youtube.com/watch?v=Lomk0dwHW2w&list=PLA9wcX4F5JCwKup93MTgvPry\\_I5aEnBOf&index=7](https://www.youtube.com/watch?v=Lomk0dwHW2w&list=PLA9wcX4F5JCwKup93MTgvPry_I5aEnBOf&index=7)

que este se parte e ela perde todo o trabalho feito, no entanto ela continua realizando movimentos repetitivos. A ideia deste disparador era de que as professoras pudessem falar sobre o seu planejamento, problematizando como ações do nosso cotidiano podem ser repetitivas e pouco reflexivas.

E, finalmente, o último disparador de discussões foi o vídeo<sup>26</sup> de uma apresentação de um grupo folclórico do Litoral Norte – RS, de Ivan Therra e do Grupo de Cultura Praieira Kikumbí, apresentado em um dos episódios do programa Galpão Crioulo na Rede Brasil Sul de Televisão (RBS-TV) e disponível na plataforma do *Youtube* em 08 de abril de 2020. O grupo realiza apresentações ressaltando a diversidade cultural do Litoral Norte gaúcho, com elementos das culturas indígenas, africana e praieira. O vídeo apresentado para as professoras encena a canção Boizinho da Praia que faz referência à uma lenda originária da região. O intuito do vídeo foi, além de destacar um artista local, até então desconhecido pelas participantes, incitar discussões sobre momentos culturais e as possibilidades destes serem vivenciados na escola infantil, na busca pela diversidade local e pela representatividade das comunidades no entorno da escola.

Ao final do terceiro encontro do grupo focal, agradei imensamente a participação das professoras e realizei um resgate de alguns temas discutidos ao longo dos encontros, bem como assumi a responsabilidade de retornar com o estudo finalizado para que as análises pudessem corroborar em novas discussões sobre o assunto. A intenção foi evidenciar que o caminho trilhado na pesquisa deveria ser endereçado rumo à valorização da cultura local, ressaltando o papel das professoras no fazer pedagógico da Educação Infantil no que tange a produção e construção de novos saberes com as crianças.

A experiência com o grupo focal foi esclarecedora em diversos aspectos, apesar de não ter sido presencial, o grupo demonstrou entrosamento e realizou discussões acerca dos disparadores. Um exemplo disso foi no segundo encontro, quando foi apresentado o vídeo em que o casal encenava algumas ações adultocêntricas, no qual elenco o registro de um trecho do diário de campo:

Durante a apresentação deste vídeo foi perceptível o desconforto, intercalados com sorrisos e falas de surpresa e espanto ‘ohhh’, ‘coitado do cara’. E ao final deste uma começou a rir e comentou que é uma cena bastante comum, no entanto, logo falou que isso não deveria acontecer, quase que se advertindo pelo comentário. (Diário de Campo, 15/05/2021).

---

<sup>26</sup> Link para acesso ao episódio: <https://www.youtube.com/watch?v=c8lmCs1wqcA>

Estes apontamentos realizados no Diário de Campo evidenciam que nem sempre apenas as falas são relevantes, ou seja, o “não dito” também torna-se algo relevante na construção das percepções do pesquisador. (WINKIN, 1988).

Antes de acontecer o último encontro foi necessário uma nova negociação das datas possíveis, pois como explanei no início do capítulo, as professoras já estavam realizando a docência em sala presencialmente, cheia de afazeres e datas comprometidas, e com infundáveis *lives* que a virtualidade disponibilizou neste período. Minha disponibilidade também estava complicada, mas tentei demonstrar total desimpedimento na escolha delas. Assim como aponta Fonseca:

Ao almejar corrigir todos os defeitos possíveis e assim evitar qualquer crítica, ao tentar "dar conta de tudo" ou fazer "o estudo definitivo" de seu tema, o pesquisador deixa de tirar pleno proveito da perspectiva pela qual optou. Reconhecer os limites inevitáveis do método (seja ele etnográfico ou não) tem efeito contrário: libera o pesquisador para explorar ao máximo as vantagens de sua proposta. (FONSECA, 2000, p. 8).

Na tentativa de possibilitar um afago para com meus sentimentos e de agradecimento com as professoras, no último encontro conversei sobre o contexto atual e como elas estavam “dando conta” de tudo o que estava acontecendo. Foi interessante perceber que todas compartilhavam, penso eu, de um mesmo sentimento, algo desafiador mas ao mesmo tempo assustador, um misto de incertezas tanto de seus fazeres pessoais quanto pedagógicos a partir do entorno que estávamos vivendo. Mesmo ressaltando a comodidade que estávamos tendo de discutir de nossas casas, com as videoconferências pelo *Google Meet*, o desejo pelo encontro foi evidente quando uma das professoras mencionou: “[...] na próxima oportunidade estaremos discutindo e tomando café”. (Diário de Campo, 09/06/2021).

A importância do encontro e da troca de experiências na pesquisa fica evidente nas falas destas professoras que significam a Educação Infantil de uma maneira próxima às perspectivas que construíram sobre seu fazer pedagógico com as crianças, na relação de pares.

Com isso, na próxima seção discorro sobre as análises realizadas sob a luz de categorias interpretativas embasadas nos autores que se aproximam das discussões pertinentes a essa pesquisa.

#### **4. AS FALAS DAS PROFESSORAS CONTRIBUEM PARA NOVAS DISCUSSÕES**

Neste capítulo apresento a análise das informações advindas dos encontros virtuais do grupo focal realizado com cinco professoras, tendo em vista o objetivo geral da pesquisa de compreender como professoras da Educação Infantil consideram a cultura local em seu fazer pedagógico. Minha análise parte dos pressupostos da Antropologia interpretativa ou hermenêutica de Geertz (1989), segundo a qual realiza-se uma leitura a partir do que os nativos de uma determinada sociedade considera como sua cultura e sua sociedade, através de uma inspiração na teoria de Geertz (1989) sobre a “descrição densa” do que foi observado e analisado. Mesmo ciente dos limites que estes estudos englobam como a inserção, o tempo em campo, as articulações com as teorias envolvidas, neste estudo, optei por uma pesquisa qualitativa, mas com um viés pautado na análise interpretativa de Geertz (1989) no qual pontua-se fenômenos particulares ao invés de tratar de identificações generalizantes.

Organizei a análise em dois eixos, sendo que o primeiro subcapítulo apresenta uma reflexão sobre as culturas escolares, culturas infantis e culturas familiares, e o segundo subcapítulo traz uma leitura das falas das professoras de Educação Infantil referente à cultura local no currículo e no planejamento em seu fazer pedagógico.

##### **4.1 CULTURAS ESCOLARES, CULTURAS INFANTIS E CULTURAS FAMILIARES**

Muito já se discorreu sobre os conceitos de cultura, e penso que estas discussões estão longe de apresentar uma homogeneidade, pois é na diversidade dos sujeitos e seus contextos que as culturas permeiam, se constituem, são significadas e ressignificadas. Ao realizar uma compreensão sobre os lugares das infâncias no espaço-tempo com base nos estudos antropológicos e da Sociologia da Infância ressalta-se as diferentes infâncias, vividas de modos diversos por crianças pertencentes a culturas diferentes. Estes estudos revelam como diferentes culturas rompem com as perspectivas biológicas e de condicionamento geográfico, levando em conta como cada sociedade constrói suas culturas e ainda como as crianças as produzem.

As crianças se misturam, assimilam e produzem culturas que provêm da socialização tanto da cultura dos videogames, das princesas, das redes, dos CDs, como também da cultura dos amigos, do futebol, dos laços de afeto, da vida em grupo na escola e

na família, tudo em um mesmo espaço e tempo social e pessoal. (BARBOSA, 2007, p. 1069).

Para a referida autora, as experiências das crianças não são vividas paralelamente umas das outras, mas sim simultaneamente e em relação, assim como Lahire *apud* Barbosa (2007) pontua sobre a socialização, na qual os indivíduos aproximam-se de milhares de outros e distinguem-se de tantos outros do mesmo modo e cada um destes indivíduos são constituídos de uma infinidade de experiências socializadoras. (BARBOSA, 2007).

Os estudos na Sociologia da Infância, a partir de 1990, também apontam para uma noção de infância como construção histórica e social. Nessa perspectiva, Corsaro realizou uma série de pesquisas etnográficas no campo da sociologia da infância, pois segundo o autor, as culturas infantis se evidenciam na medida em que as crianças interagem com os seus pares e tentam atribuir significado ao mundo em seu entorno através da “reprodução interpretativa”. (CORSARO, 2002).

Um dos conceitos centrais de Corsaro é o da “reprodução interpretativa”, no qual compreende que as crianças realizam atos que reproduzem ações do mundo em que vivem construindo sobre essas ações novas interpretações, significando a seu modo essas práticas. Durante este processo, as crianças se apropriam dos elementos culturais de sua comunidade, reinterpretando-os e contribuindo ativamente para a produção cultural e para a transformação dessa sociedade. (CORSARO, 2002).

Outro conceito relevante no campo da sociologia da infância é o de “cultura de pares”, também cunhado por Corsaro, o qual configura-se como “[...] um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. (CORSARO, 2002, p.32).

Angela M. Borba, em seu artigo *As culturas da infância no contexto da educação infantil* de 2008, esclarece que:

[...] as culturas de pares são constituídas no cruzamento das inter-relações entre as práticas sociais e produções culturais dos adultos dirigidas para as crianças e as produções culturais e práticas sociais geradas pelas crianças em suas interações entre pares. Nessa relação, ainda que as crianças e a infância se constituam em uma relação desigual de poder, estando quase sempre submetidas à ordem adulta, não se reduzem a esta, uma vez que, atuando no mundo como atores sociais reflexivos, reinterpretam-no, por meio de um processo no qual ocorre tanto a reprodução quanto a criação, o que implica, ao mesmo tempo, a continuidade e a mudança como faces integrantes do processo dinâmico de construção da sociedade e da infância. (BORBA, 2008, p. 80).

As crianças já participam desde o seu nascimento de uma cultura, imersas em uma sociedade, e ao adentrar na escola participam de novos círculos sociais. No processo de escolarização das crianças percebe-se que esta obrigatoriedade de inserção delas no convívio escolar parece ter um caráter de "colonização", segundo Barbosa (2009). A autora constata que a obrigatoriedade da educação para as crianças não garantiu acesso à cultura escrita para todos e que esta institucionalização das crianças ainda pretende veicular, de certa forma homogênea, uma cultura considerada legítima. (BARBOSA, 2009).

Nesse sentido, uma das professoras participantes do grupo focal elenca que “a criança é um ser que exige cuidados, que tem sede de aprender, traz alegria na alma, nasce com a curiosidade intrínseca a ela mas ao mesmo tempo tem muito a ensinar e a escola é onde a criança pode junto ao grupo e o educador fazer descobertas e responder suas dúvidas.” (PROFESSORA 4).

Não obstante a isso, percebemos recorrentemente que as diferentes instituições de ensino, muitas vezes, elaboram suas propostas e currículos pautados em uma homogeneidade de práticas, repetida ao longo de muitos anos. Barbosa reflete que para pensarmos a escolarização dos bebês e crianças pequenas é preciso compreender as dimensões de ser criança no espaço e momento histórico no qual cada instituição, cada sujeito implicado neste processo está inserido, e adverte que é necessário compreender as estruturas familiares e as diferentes culturas cujas crianças e suas famílias se constituem e constroem. Ou seja, é preciso repensar a legitimidade dos conhecimentos alicerçados em pressupostos convencionais e tradicionais de socialização das escolas, que pressupõem um entrelaçamento e em certa medida confronto entre as mais variadas culturas. (BARBOSA, 2009).

Dessa forma, refletir sobre a polissemia da noção de cultura com relação às professoras da etapa da Educação Infantil se torna tão relevante quanto outros conceitos amplamente discutidos ao longo dos estudos da área. Neste processo de inserção das crianças na escola percebemos que elencar as culturas das infâncias e considerar as crianças como partícipes das práticas cotidianas se torna relevante para a construção de um currículo vivo, pois,

As culturas da infância não podem ser compreendidas isoladamente, ou seja, de modo separado das estruturas sociais em que as crianças estão inseridas e de suas articulações com as culturas adultas. As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo. (BORBA, 2008, p. 79).

Segundo Geertz, na Antropologia o conceito de cultura passou por uma constante revisão sendo considerado como “[...] um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos e materializado em comportamentos” (GEERTZ, 2008, p. 28). Nesta conjuntura, ao mesmo tempo em que as diferentes culturas possuem e constroem seus próprios significados frente à ação humana, estas determinam e contribuem para o controle de comportamentos em sociedade. Estes comportamentos em sociedade são criados, recriados e repetidos ao longo de gerações.

Para o autor estes comportamentos são pautados em um conteúdo ideológico, no qual é estabelecido uma dimensão norteadora para tal, considerado assim como o “arbitrário cultural”, ou seja, os princípios aceitos pelo senso comum que definem o que é valorizado ou desvalorizado em termos comportamentais de um grupo societário. Ainda para Geertz:

**[...] a Antropologia tem tentado encontrar seu caminho para um conceito mais viável sobre o homem, no qual a cultura e a variabilidade cultural possam ser mais levadas em conta** do que concebidas como capricho ou preconceito e, no entanto, ao mesmo tempo, um conceito no qual, o princípio dominante na área “a unidade básica da humanidade”, não seja transformado numa expressão vazia. (GEERTZ, 2008, p. 27, grifo nosso).

Assumir esta variedade, esta diversidade, é necessário, principalmente no contexto escolar que parece ser algo contraditório, já que a escola, por diversas vezes, se encontra em um determinante homogeneizador das práticas pedagógicas e na construção de um ideário infantil único. Este ideário de criança perpassa as ideias de preparo da criança para o futuro, assim como apontam os autores Dahlberg, Moss e Pence (2003), que afirmam que as práticas escolarizantes homogeneizadoras e determinantes para a preparação de um sujeito único pressupõe “(...) o início de uma jornada de realização, da incompletude da infância para a maturidade e para a condição humana plena da idade adulta, do potencial não consumado para um recurso humano economicamente produtivo”. (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 65).

Assim como Geertz, também identifico a relação entre adultos e crianças. Para o autor:

O homem não pode ser definido nem apenas por suas habilidades inatas, como fazia o iluminismo, nem apenas por seu comportamento real, como o faz grande parte da ciência social contemporânea, mas sim pelo elo entre eles, pela forma em que primeiro é transformado no segundo, suas potencialidades genéricas focalizadas em suas atuações específicas. (GEERTZ, 2008, p. 38).

Ou seja, os sujeitos atuam dentro de um determinado contexto criando novos significados a partir de suas experiências na relação com os demais, assim como as crianças que reproduzem mas ao mesmo tempo constroem cultura com seus pares. (CORSARO, 2002).

Ao pensar no modo como esta cultura se insere e está presente na Educação Infantil, no cotidiano escolar das crianças pequenas de 0 a 6 anos, elenquei algumas falas das participantes da pesquisa para corroborar com a reflexão sobre as culturas infantis e escolares a partir das compreensões que elas evidenciam acerca das diferentes culturas presentes em seu fazer pedagógico.

Uma das professoras presentes no grupo focal vislumbrou que cada criança está inserida em seu próprio meio familiar, constituída de diversas particularidades, dentro de um contexto próprio e salientou que quando ela ingressa no ambiente escolar se apropria de novos valores, podendo vivenciar diversas experiências:

[...] a criança ela está inserida num contexto né, contexto familiar, no contexto de uma comunidade, na medida que ela vai estabelecendo estas relações com os outros, porque ela é um ser em relação, ela vai se apropriando desses contextos ela vai se apropriando desses valores, e ela vai se apropriando de coisas, que essa comunidade e essa cultura cultivam e ela vai se relacionando e ela vai recebendo essas informações. (PROFESSORA 3).

Podemos pensar na apropriação destes valores como significações construídas pelas crianças e adultos em relação com o que vivenciam no cotidiano. Para a professora 3, o modo de construção destes valores está intrinsecamente pautado nas relações da criança com seu contexto familiar e na medida em que a mesma se insere em novos círculos sociais vai se apropriando de novas perspectivas, construindo e ressignificando sua cultura.

Frente a fala da professora também podemos pensar na cultura escolar e na cultura familiar. Thin *apud* Barbosa (2007) afirma que as lógicas socializadoras das famílias, especialmente as das camadas populares, e as das escolas são divergentes e, muitas vezes, contrastantes. De um lado, temos a escola em um polo dominante de socialização, “[...] pois são eles que controlam os tempos e os espaços das aprendizagens, ensinam temas abstratos por meio de atividades descontextualizadas e realizam uma ação educativa fundamentalmente moralizadora.” (BARBOSA, 2007, p. 1071). De outro lado, há a socialização na família, realizada

[...] através dos atos da vida cotidiana, com um modo de autoridade, de comunicação, de relação com o uso do tempo bastante diferente. É uma lógica muito mais pragmática, que tem em vista a operacionalização imediata e prática. Para as crianças das camadas médias e altas da população, as formas de socialização domésticas são mais próximas às escolares. (BARBOSA, 2007, p. 1071).

Pensar nos contextos das crianças, sobre como é a vida delas com suas famílias e qual “bagagem” que trazem quando ingressam na escola é relevante para se conceber um currículo participativo. Barbosa (2009) afirma que:

**O currículo acontece no tempo da ação. Ele emerge do encontro entre famílias, crianças e docentes.** Nesse encontro as famílias e as crianças trazem valores, saberes culturais e experiências de inserção social e econômica diversificados. As escolas oferecem modos de gestão e organização dos ambientes escolares, propiciando as condições educacionais. Os docentes e demais profissionais trazem da sua formação profissional concepções de teorias e práticas pedagógicas que orientam sua ação. (BARBOSA, 2009, p. 56-57, grifo nosso).

O papel reflexivo acolhedor da escola é importante na construção de culturas escolares que não se contraponham às lógicas familiares, o que é evidenciado na fala de uma professora, ao afirmar que “eu não vejo a minha escola assim [tradicional], eu vejo a minha escola como uma escola transformadora, claro que não existe perfeição né. Eu acredito que a gente tá sempre em busca do melhor, do aperfeiçoamento, buscar entender os nossos alunos.” (PROFESSORA 2).

Quanto aos processos de socialização das crianças pequenas, as teorias tradicionais como as de Durkheim (*apud* Barbosa, 2009), percebem um processo de oferta de valores da geração mais velha para a mais nova através das instituições, modelos culturais de socialização a serem reproduzidos. Este processo de transmissão entre as gerações produz a interiorização, pelos novos integrantes desta cultura na assimilação de valores, estruturas, normas e conhecimentos que garantam a reprodução de um mesmo sistema cultural. (BARBOSA, 2009).

Este sistema destacado como novo aporte de socialização e troca de saberes que é a escola passa a ser algo muitas vezes valorizado de forma diferente. Este espaço de aprendizagem tem um significado diverso na constituição destes sujeitos.

O conceito de Educação perpassa por várias definições, mas em se tratando da educação como cultura, é preciso considerar que envolve o processo da vida cotidiana composto pelo emaranhado de símbolos e significados de uma dada cultura.

Pois bem, olhada desde o horizonte da Antropologia, toda a educação é cultura. Toda a teoria da educação é uma dimensão parcelar de alguns sistemas motivados de símbolos e de significados de uma dada cultura, ou do lugar social de um entrecruzamento de culturas. Estas construções históricas e cotidianas da cultura são: saberes, valores, códigos e gramáticas de relacionamentos entre as diferentes categorias de atores culturais. (BRANDÃO, 2002, p. 17).

Para Brandão, educação é sinônimo de algo que não acontece apenas na escola, como instruir, aprender e ensinar, mas envolve outros aspectos, como os culturais.

Para essa reflexão, compartilho mais um excerto da professora 3, que relaciona a apropriação destas culturas com mensagens que perpassam as relações vividas na Educação Infantil, nas quais:

[...] o carinho, afeto, alimentação, a linguagem, isso tudo vai trazendo para essa criança uma mensagem. Isso tudo são mensagens que ela vai recebendo e conforme as suas culturas, ela vai se apropriando de determinados contextos, determinados valores, de determinadas situações. (PROFESSORA 3).

Ao realizar referências aos modos de apropriação das crianças na elaboração de determinadas situações, mencionados no trecho acima, pode-se abordar novamente o que Corsaro conceitua como “reprodução interpretativa”, compreendida como um modo de inserção ativa da criança no mundo social. Para ele, o termo reprodução enfatiza o quanto as crianças, são, por conta de sua participação efetiva na sociedade, constrangidas pela estrutura social das diversas instituições culturais, sociais e políticas frequentadas ao longo da vida. (CORSARO, 1997). Mas, além disso, o autor afirma que as culturas elaboradas pelas crianças são resultantes da “apropriação criativa” que as mesmas realizam a partir das informações do mundo adulto para formular seus próprios saberes enquanto grupo de iguais. Desse modo, as crianças são afetadas e afetam a cultura, pois exercem uma participação colaborativa na formação desta de uma maneira bem peculiar característico do mundo infantil (CORSARO, 2011).

Sarmiento (1997) também realiza proposições teóricas acerca do universo infantil enfatizando que as crianças estabelecem uma intensa relação com o mundo que está ao seu entorno, atribuindo cotidianamente significados próprios. Elas não recebem passivamente a cultura, mas são seres ativos em sua construção, interferindo, produzindo e reproduzindo cultura por meio de suas interações sociais intergeracionais. (SARMENTO, 1997).

As crianças agem de maneira peculiar no espaço da escola e acolhê-las com suas culturas passa a ser algo relevante para os estudos das infâncias. “Tal apropriação é criativa no sentido de que estende ou desenvolve a cultura de pares; as crianças transformam as informações do mundo adulto, a fim de responder às preocupações de seu mundo” (CORSARO, 2011, p. 53). Perceber sua contribuição na construção das culturas vai ao encontro de determinações sobre os modos como elas são significadas neste mundo de relações. Outro excerto dos registros do grupo focal que corrobora com essa perspectiva é a definição de criança feita pela professora 3:

Ela é um ser curioso, ela é um ser que tem necessidades fisiológicas, físicas, biológicas, necessidade de alimentação, necessidade de cuidado, necessidade de

afeto, necessidade de acolhimento e eu vi que cada cultura tem uma forma de manifestar isso. [...] cada cultura tenta sanar cada necessidade dessa criança que está ali de acordo com os seus valores, os seus contextos, com a sua realidade, é assim que eu vi. (PROFESSORA 3).

Nesta fala a professora aponta para os modos de ser de cada sociedade e de como a criança, ao ter suas necessidades atendidas de determinada forma, se apropria desses modos particulares. Estes modos parecem remontar a uma noção de progressão de aquisição cultural que a partir de suas necessidades biológicas vai se inculcando de determinados padrões de sua região natal. (PIRES, 2010).

Essas percepções que vão para além das necessidades fisiológicas das crianças são constantemente explicitadas nas falas das professoras participantes da pesquisa, o que destaco no sentido de demonstrar que a escola tem um papel fundamental na constituição educativa das crianças.

Vygotsky (1989), também pontua que as crianças são consideradas sujeitos ativos na construção do conhecimento. Para o autor, o aprendizado das crianças inicia-se muito antes de sua entrada na escola. O autor pensa que o desenvolvimento e o aprendizado contínuo da criança está equacionado desde seu primeiro dia de vida, atribuindo uma relevância significativa nas relações estabelecidas, enfatizando o papel da interação social. Vygotsky afirma sobre o ato de aprender que:

Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Por exemplo, as crianças começam a estudar aritmética na escola, mas muito antes elas tiveram alguma experiência com quantidades – elas tiveram que lidar com operações de divisão, adição, subtração e determinação de tamanho. Consequentemente, as crianças têm a sua própria aritmética pré-escolar, que somente psicólogos míopes podem ignorar. (VYGOTSKY, 1989, p. 94-95).

Como todos os seres humanos, a criança permanece inserida em um contexto histórico e social ao longo de sua vida, sofrendo constantemente influências culturais de uma dada sociedade na qual se desenvolve e na qual constrói seus próprios significados, influenciando o meio e as relações sociais nas quais está inserida.

De acordo com Kuhlmann, “[...] as crianças participam das relações sociais, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, porque as relações sociais são parte integrante de suas vidas e de seu desenvolvimento.” (KUHLMANN, 2000, p. 31). Fica notório como na sociedade atual a educação das crianças vem ganhando uma dimensão significativa nas discussões sobre o tema, assim como o papel relevante delas na construção dos significados culturais.

De acordo com Oliveira (2007), a sociedade atual, cada vez mais, considera as crianças como seres “curiosos e ativos, com direitos e necessidades”. A autora destaca ainda que essa concepção, “rompe com a tradição assistencialista historicamente presente na constituição da área, em particular quando se trata do atendimento feito a crianças oriundas de famílias de baixa renda”. (OLIVEIRA, 2007, p.15). Para a autora, os princípios norteadores do atendimento em creches e pré-escolas devem estar precisamente naqueles que possibilitam uma adequação efetiva às necessidades de crianças de baixa renda. De acordo com a mesma autora, é importante colocar em pauta o papel da educadora no momento educativo-pedagógico e o viés humanizante, que lhe confere uma atitude ética e ética profissional.

Outro aspecto percebido nas falas das professoras participantes da pesquisa perpassa pelos sentidos atribuídos à cultura familiar versus a cultura escolar. Trago uma citação para exemplificar esse aspecto: “É bem característico de uma criança pequena ela se acostumar com aquela rotina da família, a rotina que ela (a família) coloca”. (PROFESSORA 1). Um descompasso sinalizado pela participante parece enfatizar que o vivenciado em casa é, em alguns casos, contraditório ao vivido na escola e que a rotina de casa é tão diversa da rotina escolar a ponto de serem vistas como contraditórias.

A escola passa a ser um espaço de educação coletivo, ou seja, “[...] ao ingressarem na escola, começam a conviver com adultos e outras crianças que não pertencem às suas famílias e que possuem hábitos, modos de falar, brincar e agir algumas vezes muito diferentes dos seus.” (BARBOSA, 2009).

Elencando elementos do estado do conhecimento realizado para esta pesquisa, penso ser relevante pontuar algumas discussões que corroboram com estas pluralidades culturais. Munarim (2011) em seu estudo percebeu que “As crianças indígenas têm liberdades de escolha que parecem impossíveis para nós, de cultura ocidental, já que quando as analisamos sempre olhamos pelo ponto de vista da tutela, nos espantando o respeito de uma tribo à escolha das crianças.” (MUNARIM, 2011, p. 381). Para a autora é estranho reconhecermos que dentro de uma dada cultura a criança já possui seu lugar reconhecido e em nossa própria sociedade as discussões se perpetuaram por um longo período.

Outra relevante discussão que a autora aborda é de que neste mundo moderno em que vivemos, a escola, em muitos contextos, tem se tornado o principal, “senão o único, lugar onde as crianças se reúnem, criando uma relação de interação e criação cultural entre pares.”

(MUNARIM, 2011, p. 386). Visto que em nossa sociedade, as famílias se constituem em menores números de membros e que as crianças em determinadas famílias convivem apenas com adultos, diferentemente de uma comunidade indígena.

A pesquisa de Prado e Anselmo (2020) refere-se a uma dimensão brincalhona como luta e resistência nas creches e pré-escolas, apontando para o desmonte alicerçado na USP onde foram elencados demissão de funcionários, fechamento de salas e superlotação de crianças em outras instituições. Neste cenário, houve uma mobilização da comunidade em busca de seus direitos, o que é destacado em um dos trechos da pesquisa, onde afirma que “A comunidade entendeu que não é só uma creche, um espaço para deixar a criança, para terem atendidas suas demandas de alimentação, higiene e educação. É tudo isso, alinhado a um lugar que tem um projeto de educação diferente, pelo menos se esforça para fazer isso”. (PRADO; ANSELMO, 2020, p. 14).

Essas compreensões em torno da escola e da necessidade dela evidenciam uma apropriação destes espaços pelas culturas familiares, pensando ainda em quais infâncias chegam a estas escolas. Discussões sobre as limitações de deveres de família, escola e sociedade permeiam o campo ainda hoje, e a bem pouco tempo, o cuidar e o ensinar eram colocados como contraditórios. Apesar de não ser um dos objetos desta pesquisa, a dualidade entre cuidar e educar esteve presente na fala das professoras, quando em determinado momento uma delas aponta que fica difícil ficar observando para planejar, uma vez que “a gente precisa ficar cuidando para que não aconteça nenhum acidente” (PROFESSORA 2) e exemplifica a questão das mordidas entre as crianças e que as famílias cobram um posicionamento de zelo das professoras, em especial com as crianças menores.

#### Como salienta as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil:

Educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis. Educar de modo indissociado do cuidar é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas ou situações, fazendo perguntas etc.) e construir sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar. (BRASIL, 2009, p. 10).

Então, discussões que ressaltam uma dualidade entre o educar e o cuidar parecem estar presente continuamente nos relatos das educadoras. No entanto, penso ser necessário haver um alinhamento nos termos explicitados, que, por sua vez, a legislação relata como

potencialidade neste espaço da Educação Infantil, tendo em vista que cuidar e educar são elementos indissociáveis tanto na aprendizagem como na construção das culturas infantis.

Um viés interessante são as pedagogias participativas, nas quais as famílias são trazidas para as discussões dentro da escola. Este termo “pedagogias participativas” é utilizado por autores como Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) e os objetivos desta

[...] são os do envolvimento na experiência e a construção da aprendizagem na experiência contínua e interativa. A imagem da criança é a de um ser com competência e atividade. A motivação para a aprendizagem sustenta-se no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2013, p. 9).

Este modelo de acolhimento familiar já está contido em nossa legislação brasileira no que tange à função pedagógica, política e social da escola, “[...] que consiste em acolher, para educar e cuidar, [...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade.” (BRASIL, 2009, p. 9).

Essa partilha e parceria da escola com a família, tendo em vista as intencionalidades pedagógicas da instituição e sua relevância e, ao mesmo tempo, contemplando os saberes contidos nas experiências das famílias e das crianças, corrobora com um aprendizado que envolva as diversidades das infâncias e das culturas infantis. Rotinas que não sofrem uma ruptura ao longo do período em que as crianças se encontram na escola e são organizadas também com base no que elas vivem e experienciam em outros locais. (BARBOSA, 2009).

Encaminhando-se para o final dessa seção de análise, convém ressaltar que vários disparadores nas falas das professoras participantes da pesquisa remeteram à minha construção docente e a como a cultura perpassa no meu fazer pedagógico, outrossim, pensamentos que permeiam minha prática docente como adulto da relação pedagógica que segue continuamente tentando elencar estranhamentos e ressignificações diante do cotidiano que se desenrola na sala. Assim como Laraia, penso que “[...] conhecimento científico atual está convencido de que o salto da natureza para a cultura foi contínuo e incrivelmente lento.” (LARAIA, 2001, s.p).

Quando ocorreu nosso primeiro encontro no grupo focal, um dos disparadores foi um trecho do documentário *Babies*<sup>27</sup>. As professoras chegaram a muitas percepções evidenciadas em suas falas, apontando a existência de diferentes famílias, diferentes modos de ser criança e

---

<sup>27</sup> Link para o trailer do documentário: [https://youtu.be/SIbx\\_vQyKvY](https://youtu.be/SIbx_vQyKvY)

de como cada uma vivencia sua cultura, como pode-se perceber na fala de uma professora: “fiz uma relação assim também, que há culturas diferentes, quando a gente olha diferentes culturas, ao observar as crianças em outra cultura, a gente se choca com a cultura. Diferente da cultura que tu convive né, as crianças estão ali na nossa realidade.” (PROFESSORA 2).

Perceber como o etnocentrismo ainda está intrinsecamente ligado a nossas percepções é evidente. Para Laraia, “o fato de que o homem vê o mundo através de sua cultura tem como consequência a propensão em considerar o seu modo de vida o mais correto e o mais natural” (LARAIA, 2001, s.p). O autor evidencia que esta dicotomia entre “nós e os outros” expressa esta tendência de diferenciação entre as culturas, sendo que de maneira muito comum ressaltamos nossas diferenças em contraponto com as ações e perspectivas do outro, algumas vezes discriminando estes comportamentos desviantes. (LARAIA, 2001).

Fica claro que percebemos esta dicotomia e acabamos por criar estágios culturais distintos, criando uma dualidade entre o nós e os outros. Geertz (2001) nos alerta sobre o fato de que o etnocentrismo não necessariamente é ruim ou bom, mas que com os avanços da globalização os problemas com a discriminação e o preconceito tem sido uma ênfase para alertarmos sobre a alteridade.

O princípio da alteridade<sup>28</sup> está posto em nossas pesquisas, na educação, nas relações de encontro. Boas evidencia isso quando afirma:

Frequentemente me pergunto que vantagens nossa "boa sociedade" possui sobre aquela dos "selvagens" e descubro, quanto mais vejo de seus costumes, que não temos o direito de olhá-las de cima para baixo. Onde, em nosso povo, poder-se-ia encontrar hospitalidade tão verdadeira quanto aqui? ... Nós, "pessoas altamente educadas", somos muito piores, relativamente falando... Creio que, se esta viagem tem para mim (como ser pensante) uma influência valiosa, ela reside no fortalecimento do ponto de vista da relatividade de toda formação [Bildung], e que a maldade, bem como o valor de uma pessoa, residem na formação do coração [Herzensbildung], que eu encontro, ou não, tanto aqui quanto entre nós (BOAS, 1883, p. 9).

Com base no pensamento de Boas (2004), podemos adensar a reflexão no sentido de que não há superioridade cultural, quer seja entre latino-americanos e europeus, adultos e crianças, família e escola, culturas infantis e escolares, sendo preciso pensar os diferentes grupos apenas como diferentes, reconhecendo que constroem seus significados a partir de determinados pressupostos culturais.

---

<sup>28</sup> Princípio pelo qual realizamos uma leitura do outro tendo como ponto de partida o eu. Para Geertz (1989) “estar lá e escrever aqui” pode ser uma das condições para se reconhecer a alteridade.

Para Oliveira, este modo de enxergar no campo etnográfico acontece em nossos contínuos estranhamentos. Segundo o autor:

Começamos pelo nosso espanto diante do outro, absolutamente mais fácil de ocorrer (e de se compreender) na prática da pesquisa etnológica; espanto que não é difícil de entender quando o objeto é o outro, particularmente outras sociedades, outras culturas, diferentes da nossa; ou mesmo quando, por uma espécie de atitude metodológica, nos transformamos no outro — para usarmos uma expressão merleau-pontyana — e nos voltamos para o estudo de nossa própria sociedade: de resto, um desideratum, que, crescentemente, a Antropologia atual busca realizar. (OLIVEIRA, 2007, p. 192).

Assim como as pesquisas etnográficas partem de seus estranhamentos em campo, a Educação Infantil deve questionar, refletir e tensionar o que está posto. O estranhamento tão inerente a esta disciplina pode inspirar esforços necessários para as teorizações da prática docente, do nosso fazer pedagógico.

Ora se esta aprendizagem das professoras quanto ao seu fazer pedagógico é realizada dia após dia, fica claro que o currículo da Educação Infantil deve levar em conta os processos culturais das crianças, alinhando os saberes de sua comunidade.

No entanto, há dúvidas sobre o que deve ser explorado na parte diversificada do currículo, como adentrar nos temas, e o porquê dos caminhos a serem elencados. Algumas discussões sobre a inclusão da cultura local enquanto conhecimento elencado na primeira etapa da educação básica serão abordadas a seguir.

## 4.2 SOBRE A CULTURA LOCAL NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste subcapítulo delinheiro alguns dilemas que fazem parte dos debates que permeiam as temáticas sobre a Educação Infantil no que se refere ao currículo. Discussões essas que se apresentam em grande parte das pesquisas elencadas no campo da educação e que perpassam o fazer pedagógico de professoras desta etapa da Educação Básica.

O currículo é um tema imerso em controvérsias, tanto por parte da comunidade escolar como nas delimitações legislativas e no âmbito acadêmico. No que tange à Educação Infantil, pode ser influenciado por uma gama de conceitos como criança, função desta etapa educacional, metodologias apropriadas às crianças de 0 a 6 anos, intencionalidades pedagógicas e perspectivas pedagógicas as quais as instituições de ensino se filiam.

Na Educação Infantil o currículo já foi organizado de modo compartimentado, em uma visão pensada em disciplinas ou áreas de conhecimento, mas passou a ser evidenciado pelos campos de experiência da BNCC. Todavia, ainda persistem práticas pautadas em um arranjo disciplinar e transmissivo, perpetuando uma ideia de que o currículo seja composto por conteúdos transmitidos de modo unilateral dos adultos para as crianças. Do contrário, segundo as DCNEIs em seu artigo 3º, o currículo acontece na "articulação dos saberes e das experiências das crianças com conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios: cultural, artístico, científico e tecnológico." (DCNEI, 2009). Ou seja, há a necessidade de proporcionar experiências e vivências no cotidiano das instituições de Educação Infantil que corroborem para sua aprendizagem, em relação pedagógica entre adulto e criança de maneira a compartilhar saberes.

O patrimônio cultural referido nas DCNEI, em especial, é o que motivou grande parte dos estranhamentos e interesses desta pesquisa. Da mesma forma, me interrogo sobre o que constitui a cultura local indicada no Referencial Curricular Gaúcho, já que esta aparece num total de quinze vezes ao longo do texto. Como ela está inserida no cotidiano da Educação Infantil?

Assim como as DCNEIS falam sobre o que considerar nas propostas pedagógicas frente ao conceito de criança centro do planejamento curricular, esta tem o direito de experienciar situações que considerem sua interação com seus pares e ações no cotidiano construindo sua cultura, nas relações com as outras crianças e com os adultos imbricados nessas relações diárias. "É preciso atenção aos aspectos organizacionais, pois é também na

configuração do cotidiano, nas escolhas, nas decisões e no planejamento de possibilidades diárias que se manifesta o currículo.” (BARBOSA, 2009).

Em um dos encontros do grupo focal, o conceito de currículo permeou nossas discussões, sendo que uma participante o definiu da seguinte forma:

O currículo na Educação Infantil é o desenvolvimento da criança. É tudo que envolve o desenvolvimento da criança desde que ela nasce. O currículo dela está em desenvolvimento é tudo. Claro que existe lá por detrás disso existe uma BNCC. Porque existe uma necessidade da gente respaldar teoricamente o currículo da Educação Infantil. (PROFESSORA 2).

Destaco desta citação o termo desenvolvimento, que pode ser pensado na perspectiva dos estudos da psicologia cognitiva, tendo como um de seus renomados autores Piaget (1974). O autor foi biólogo, psicólogo e epistemólogo, e construiu um longo trabalho de análise do desenvolvimento infantil. Sua teoria é pautada na ideia de que o aprendizado possui ligação entre adaptação, acomodação e assimilação e que é através de informações adquiridas no meio que as crianças aprendem por meio de internalização de conteúdos externos, passando por etapas para que seja possível ocorrer uma compreensão.

Importante ressaltar que há diversas críticas às teorias piagetianas, uma delas é de que a psicologia não consegue abarcar todas as questões e problemas educacionais, outra é de que o teórico via a escola como algo à parte da sociedade e a educação como despojada de sua função social.

Já para Corsaro, o desenvolvimento humano se produz na coletividade, e que suas transições são produzidas no coletivo e partilhadas com outros significados. Esse desenvolvimento humano também está relacionado com a interação dos indivíduos em seus contextos. (CORSARO, 2007).

As professoras participantes do grupo focal evidenciam também a necessidade de elencar propostas que sejam adequadas para a criança, partindo-se da compreensão de que ela tem capacidades, inicia relações, quer descobrir o mundo. Uma delas afirma que é importante “[...] trazer propostas para criança que ela consiga se tornar uma criança independente e autônoma nas suas escolhas, que ela seja respeitada nas suas vontades, nos seus desejos, no seu desenvolvimento.” (PROFESSORA 3).

Pensando no arcabouço cultural que permeia o currículo do cotidiano das creches e pré-escolas, devemos assumir um papel reflexivo quanto ao que cabe em nossas propostas e o que nosso fazer pedagógico elenca como significativo. Uma das professoras discorre em sua

fala sobre a gama cultural da cidade em que atua como docente quando faz o seguinte apontamento:

E isso aí [CURRÍCULO] é construído no dia a dia da criança e construindo com a cultura deles. Como nós aqui, nós aqui em Tramandaí tem toda uma questão cultural aqui. Tem a questão da pesca, tem tanta coisa para se trabalhar, da região, isso é cultura. E isso pode fazer parte do currículo, porque tu tá construindo com eles sobre a cidade que eles moram. (PROFESSORA 1).

Referindo-se aos assuntos que podem ser abordados com as crianças de sua turma sobre a cultura local, as professoras pontuam exemplos como a pesca, a musicalidade realizada na rua, o artesanato e a venda de lembranças que são vistas nas ruas da cidade, que engendram novas possibilidades para o currículo da escola. Percebemos que a professora 3 elenca alguns elementos constituintes da cultura da cidade que podem estar inseridos na parte diversificada do currículo que a legislação aponta:

Então as crianças crescem nessa cultura de que a cidade é uma cidade que desenvolve a pesca, que tem a tainha como símbolo. Assim muitos músicos que nascem aqui, muita gente que faz aquela musicalidade de rua. Tem parte da avenida central, nos finais de semana, essa avenida é fechada. E aí tem arte, tem os artesãos, aí tem o cara com a flauta, aí tem o cara que escudou então ele apresenta e mostra uma escultura [...]. (PROFESSORA 3).

Outra professora fala sobre a religiosidade na cidade quando em sua fala aborda que, “[...] tem a questão da Iemanjá né, a gente tem o feriado. Então tem uma festa grande na cidade, as famílias se deslocam, a criança vai junto. São culturas que são cultuadas desde pequenininho.” (PROFESSORA 1).

Nesse sentido, penso que as professoras percebem o quanto há traços, costumes e eventos marcantes da cultura de Tramandaí e começam a estranhar como esta cultura pouco aparece na escola. Segundo uma participante da pesquisa, “ a gente não percebe que é cultura, [...], a gente não aborda, não traz, eu acho, a fundo isso.” (PROFESSORA 2).

Uma das pesquisas que nos ajuda a entender o abismo cultural das práticas locais com a aprendizagem das crianças em sala é o de Moraes, Ramos e Guerra (2018) intitulada Antropologia e Interculturalidade: A escolarização de crianças indígenas inseridas em escola não indígena, que foi levantado no estado do conhecimento desta pesquisa, no qual os autores apontam que a escrita realizada pelos alunos era em sua língua materna e que as professoras não compreendiam na mesma medida em que os alunos não compreendiam a fala das professoras. Aparentemente há uma disparidade muito grande em relacionar crianças de uma cultura indígena ingressantes em uma escola não indígena. No entanto, levando para a

realidade em sala, mais próxima a meu fazer pedagógico, percebo a invisibilidade com que trato algumas questões culturais de minha localidade.

A parte diversificada dos currículos é prevista na LDB como já evidenciado anteriormente na sessão da legislação, sendo também normativa no sentido de que as instituições de ensino implementem suas próprias propostas curriculares tendo a cultura como elemento central.

Essa questão aparece na fala de uma professora quando reflete sobre o planejamento do currículo, evidenciando que o mesmo deve ser dinâmico e conter algumas características:

[...] na verdade muito mais ao que se refere aos objetivos e desenvolvimento, porque ali tem os Campos de experiência, tem os objetivos de desenvolvimento. Deixando nascer o currículo. Aí ele aborda o que tá surgindo e ele vai lá e busca dentro do referencial o que naquele currículo que tá sendo explorado naquele momento está sendo contemplado. Né, acho que é esse movimento que tem que ser. Não o contrário. (PROFESSORA 3).

Para compreender a mudança legislativa para os campos de experiência como arranjo curricular presente no currículo da Educação Infantil segundo a BNCC, referida pela professora 3 acima, compartilho uma citação de Oliveira (2018) na qual há a compreensão do:

[...] currículo por campos de experiências defende a necessidade de conduzir o trabalho pedagógico na Educação Infantil por meio da organização de práticas abertas às iniciativas, desejos e formas próprias de agir da criança que, mediadas pelo professor, constituem um contexto rico de aprendizagens significativas. Assim, os campos de experiências apontam para a imersão da criança em situações nas quais ela constrói noções, afetos, habilidades, atitudes e valores, construindo sua identidade. Eles mudam o foco do currículo da perspectiva do professor para a da criança, que empresta um sentido singular às situações que vivencia à medida que efetiva aprendizagens. (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

Quanto aos documentos norteadores para o currículo, a professora elenca que este nasce a partir “ [...] das interações das brincadeiras e a gente vai ajustando. Vai ser bom isso... **Mas** a gente segue a base, a base nacional, o referencial gaúcho e o municipal.” (PROFESSORA 3, grifo nosso). Penso que a professora revela em sua fala o exercício de conciliar os conhecimentos do patrimônio histórico, científico e cultural com os saberes das crianças, sendo este um esforço aliado nas formas de fazer um currículo que privilegie ambos os dilemas. (DE CERTEAU, 1994).

O Referencial Curricular Gaúcho, em vários de seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças, elenca a cultura local como elemento em destaque das experiências pelas quais a criança deve vivenciar a aprendizagem na Educação Infantil. Trago alguns deles como exemplo:

(EI03ET05RS-01) Reconhecer e classificar os objetos da **cultura local** e regional.

(EI03ET06RS-02) Identificar através de cenários (fotos, cenas, imagens), características da **cultura local** e regional como: comidas, jogos, vestuário, linguagem, crenças populares, bebidas, entre outras.

(EI02EO06RS-02) Explorar e conhecer histórias, brincadeiras, brinquedos e objetos típicos do folclore gaúcho e da **cultura local**.

(EI03TS01RS-01) Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas, enfatizando a **cultura local** e regional. (RCG-RS, 2018, grifo nosso).

Enquanto a BNCC elenca objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos e instituições de ensino do país quanto à pluralidade cultural, a parte diversificada dos currículos das escolas deve abranger conhecimentos complementares, a serem definidos pelas próprias redes de ensino e pelas suas instituições. Esta parte diversificada complementa e enriquece a BNCC, respeitando características regionais e locais de uma dada comunidade. Isso não significa que este insere novos conhecimentos integrados a ele e que estejam de acordo com os eixos definidos e com os direitos de aprendizagem da etapa da Educação Infantil.

Pensando então na cultura local como integrante deste currículo no cotidiano escolar na Educação Infantil cabe nos questionar se há um grande abismo entre os documentos legislativos e as práticas pedagógicas das professoras, que parecem não considerar essa cultura em seu fazer pedagógico.

Para Geertz há um obstáculo relevante para se vivenciar uma integração cultural:

O obstáculo maior a integração da vida cultural é a dificuldade em fazer com que pessoas que vivem em mundos diferentes possam influenciar se reciprocamente de uma forma genuína. Se é verdade que existe uma consciência coletiva, e que esta consiste na interação de uma multiplicidade desordenada de perspectivas nem sempre comensuráveis, a vitalidade desta consciência coletiva dependerá, então, de que sejam criadas as condições para que essa interação possa ocorrer. (GEERTZ, 2014, p. 162).

Esta integração da cultura local podemos pensar como sendo a partilha dos saberes constituídos no currículo das escolas em sua parte diversificada. Portanto fica evidente que as escolhas do que integra o currículo são baseadas em uma diversidade de sentidos, Barbosa afirma que:

A projeção e elaboração de um currículo é importante porque nos faz refletir e avaliar nossas escolhas e nossas concepções de educação, conhecimento, infância e criança, reorientando nossas opções. E essas são sempre históricas, sempre redutoras diante da imprevisibilidade que é viver no mundo. **Isto é, o currículo diz respeito a acontecimentos cotidianos que não podem ser objetivamente determinados, podem apenas ser planejados tendo em vista sua abertura ao inesperado.** (BARBOSA, 2009, p. 57, grifo nosso).

A escola, em especial, a escola de Educação Infantil tem sido espaço para disseminar modelos, alguns deles nos moldes escolarizantes do Ensino Fundamental. Embora a BNCC, ao propor o arranjo curricular por campos de experiência, confira um traço peculiar ao currículo da Educação Infantil, na fala de uma das professoras essa problematização é evidenciada quando ela reflete:

[...] a gente vem de um modelo copiado do ensino fundamental, a gente vem de uma escola escolarizante, né? Uma escola que simplesmente copiou o estilo escolarizante do Ensino Fundamental. Então vão botar as crianças, vão botar classe, vamos botar armário, vamos botar mesa, vamos construir uma rotina e vamos deixar a professora enlouquecida tendo que preparar atividades dirigidas porque ela precisa ocupar essa criança. (PROFESSORA 3).

No entanto autores como Barbosa percebem que a escola de Educação Infantil deve ter outro sentido:

**Ela oferece à criança o contato com o contexto cultural ao qual pertence, ampliando sua visão de mundo, em um local planejado e preparado para ser agradável e instigante à sua curiosidade,** no qual aprende o valor da beleza dos detalhes e do bem viver e onde pode ser ouvida e respeitada. (BARBOSA, 2009, p. 58, grifo nosso).

Esta visão de mundo que a criança constrói ao longo de sua vida está intrinsecamente ligada às vivências culturais que ela tem, pois para Geertz (1989) “a visão de mundo que esse povo tem é o quadro que elabora das coisas como elas são na simples realidade, seu conceito da natureza, de si mesmo, da sociedade. Esse quadro contém suas ideias mais abrangentes sobre a ordem.” (GEERTZ, 1989, p. 93). Para o autor a visão de mundo se refere a aspectos cognitivos e existenciais, conceitos que abrangem a ideia sobre si mesmo, sobre a natureza e sobre a sociedade em que se vive. (GEERTZ, 1989).

As crianças assim como os adultos produzem sentidos sobre seu mundo, suas experiências, são produtoras de significados e culturas na relação com os adultos e outras crianças (COHN, 2005). Estes símbolos ganham significado atribuídos pelas pessoas, tanto adultos como crianças. Para Geertz a cultura é um sistema de símbolos, e ele afirma que isoladamente um símbolo não faz sentido, mas que os significados são constituídos na relação entre os seres humanos. Fica claro quando pensamos no sentido das piscadelas, um de seus célebres exemplos, pois estas podem ser “tiques nervosos, as piscadelas, as falsas piscadelas, as imitações, os ensaios das imitações são percebidos e interpretados”. (GEERTZ, 1989, p. 27).

Os sentidos que a escola possui então nesse entendimento são os sentidos que nós produzimos ao longo do tempo. Com relação à educação das crianças pequenas, uma professora adverte que

A educação infantil já foi **muito rotulada**, então é isso que a gente tem que quebrar né. Essa ideia de criança tem que entrar às sete e meia da manhã, que ela vai andar quadradinha, que ela vai sentar, que ela vai comer, que tu vai determinar que horas ela vai pegar um jogo, que horas ela vai chegar lá, Ela não tem a liberdade de escolher. (PROFESSORA 1, grifo nosso).

Estes rótulos os quais a professora menciona podem ser compreendidos como estigmas que a Educação Infantil possui. Essa perspectiva analítica é percebida quando vemos nos estudos da área da educação a recorrência de situações de desvalorização da classe docente ou ainda quando questões de gênero prevalecem como naturalizadas.

Esta forma de relação entre grupos distintos nos quais um pode ser apontado ressaltando um estigma, na teoria eliasiana é compreendida na dinâmica social, onde em seu livro *Estabelecidos e Outsiders*, Elias e Scotson (2000) traçam o conceito de figuração, ou seja, as relações engendradas por dois grupos. O primeiro grupo (estabelecidos) que se auto percebem como sendo superiores e delega características, valores ao outro grupo (outsiders) de maneira pejorativa, “o estigma social que seus membros atribuem ao grupo dos *outsiders* transforma-se, em sua imaginação, num estigma material – é coisificado” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 35).

Outro ponto a ser discutido na fala da professora é quanto ao determinismo cronológico da rotina da Educação Infantil, pensada em uma lógica adultocêntrica. Romper com essa visão de que o adulto determina o que deve ou não ser feito o tempo inteiro é um dos aspectos que pode ser evidenciado na fala acima, problematizando uma perspectiva adultocêntrica que permeia muitas das ações no cotidiano escolar. Nesta lógica do adultocentrismo, se pensa a infância como um período de transição e aquisição de elementos simbólicos presentes na sociedade, tendo a criança como um ser inferior em um lugar delegado por um grupo dominante correspondente aos adultos.

O termo adultocentrismo vem sendo utilizado como uma analogia ao termo etnocentrismo, no qual uma dada etnia estabelece como ponto de partida sua própria cultura para qualificar outras culturas. Geertz critica a perspectiva de que possamos lidar com as culturas como “sistemas fechados”, de que cada cultura existente no mundo possa ser pensada de maneira a isolar-se das demais. (GEERTZ, 2001).

Superar esta perspectiva adultocêntrica na prática pedagógica parece ser algo almejado pelas professoras da pesquisa quando questionam o porquê deste viés, assim como podemos visualizar na fala a seguir:

Porque a gente tem tanto medo de deixar a criança livre? Porque a gente precisa controlar tanto essa criança? Que medo é esse de deixar que ela pegue e de deixar que ela suba, que ela caminhe. Ah vai cair, ela vai quebrar, né. A gente acaba impedindo que essa criança se arrisque. (PROFESSORA 3).

Um dos autores que discute a escuta das crianças é Sarmiento (2006), que considera relevante estar atento às falas e gestos das crianças, mas esta escuta é compreendida para além da comunicação verbal. Em uma entrevista o autor afirma que comumente as crianças ao longo da história têm sido colocadas no lugar de ouvintes e não nos lugares de fala e que torna-se importante realizar um esforço para que elas possam escutar e falar assim como os adultos da relação. (SARMENTO *apud* DELGADO; MULLER, 2006).

Para Costa e Sarmiento (2018) o processo ativo de comunicação consiste em ouvir, interpretar e elaborar significados, os quais vão para além da palavra falada, mas que tanto adultos como crianças estão expostos a múltiplas vozes, diferentes linguagens. (COSTA; SARMENTO, 2018).

Nestes processos de escuta cabe ainda estar disponível e pensar nas resistências que as crianças exercem em determinadas situações, estando atento aos detalhes que elas nos demonstram como, “[...] pequenas fugas, sutis resistências à padronização do cotidiano, à homogeneização da convivência, ao permitir – e legitimar – a presença da beleza.” (BARBOSA, 2009, p. 78).

Uma das professoras fez um comparativo entre a revolta vivida pelas crianças no clipe do *Pink Floyd*, que foi tema de discussão em um dos encontros do grupo focal, com o momento de resistência que as crianças realizam em sala, ao negar-se perante determinada atividade proposta por ela.

Em algum momento teve um disparador que eles pensaram, porque eles pensaram: não, isso está errado, não quero mais isso. E hoje em dia os jovens fazem isso, crianças fazem isso, quando elas parecem que se negam a obedecer o professor. Na verdade ele tá dizendo eu queria que fosse de outro jeito, não daquele, pedindo pelo amor de Deus vamos tentar de outro jeito professor. (PROFESSORA 2).

As crianças ao produzirem suas culturas na interação com o mundo dos adultos em determinados momentos criam micro-resistências a determinados processos. De Certeau (1994) enfatiza como sendo, “movimentos de micro-resistências, as quais fundam por sua vez micro liberdades, mobilizam recursos insuspeitos, e assim deslocam as fronteiras verdadeiras

da dominação dos poderes sobre a multidão anônima.” (DE CERTEAU, 1994, p. 18). Ou seja, para subverter determinadas normas, as crianças criam modos próprios de fazer, ressignificando o que havia sido proposto pelas professoras.

Estas micro-resistências, por sua vez, podem ser um sinal de pedido de mudança, assim como a professora 2 refere na fala acima transcrita, enfatizando que a criança expõe o que faz sentido para ela naquele determinado momento, expondo seus desejos e interesses.

Para Corsaro (2011) as crianças constroem uma noção de pertencimento a um determinado grupo social, interpretando e dando sentido à cultura à qual estão inseridas. Em suas rotinas culturais elas percebem a necessidade de proteção do grupo e na continuidade das brincadeiras e ainda a resistência às normas impostas pelos adultos, ao mesmo tempo que constroem suas próprias regras na organização de seus grupos, nas interações com seus pares e na resolução de conflitos que emergem nestes espaços. (CORSARO, 2011).

Assim como as micro-resistências, surgiu no grupo focal ainda a reflexão sobre o desrespeito à criança, o que aconteceu quando o disparador do encontro foi um vídeo sobre a atuação do adulto executando tarefas sem pedir a permissão do outro. Ao final, o questionamento foi de que se tais atitudes eram inconcebíveis em uma relação entre adultos, como podem ser toleradas na relação de um adulto e uma criança. Sobre isso, uma das professoras reflete que estava “[...] comentando com uma colega de manhã assim, falando sobre o nosso abuso, às vezes não perguntar para criança [se] a profe pode olhar essa fralda, vamos ali no trocador? ver se tu tá xixi? Eu te ajudo”. (PROFESSORA 1).

Outra professora complementou refletindo: “[...] porque só o adulto precisa de respeito e a criança não? A criança não tem o direito ao respeito? E como é que a gente quer que a criança respeite, se ela não tem o espaço e o tempo dela respeitados”. (PROFESSORA 3).

O respeito à participação da criança deve ser constante, e acontecer em todos os momentos da jornada com as crianças. Assim sendo, importante é considerar o papel de uma escola que “oportuniza a multiplicidade de formas de representação e os princípios políticos de participação e liberdade de expressão tão caros a uma sociedade democrática e sustentável” (BARBOSA, 2009, p. 59) e que rege o respeito à criança.

As jornadas diárias vividas no cotidiano da Educação Infantil nem sempre são pensadas com as crianças, mas definidas muitas vezes levando em conta os horários estabelecidos pelos adultos, os intervalos nos horários de almoço destes, a jornada de trabalho, o momento em que a alimentação é posta ou o momento em que deve ser feito a

limpeza desta, dentre outros pontos. a serem considerados nas determinações da rotina por tempos definidos. Sobre isso, compartilho a fala da professora 4 durante o encontro do grupo com relação à rotina, quando afirma: "eu vejo a questão da rotinização, é uma coisa fixa, que a criança ande naquele mesmo passo sempre, todos os dias." (PROFESSORA 4).

Quanto às rotinas, Barbosa e Horn (2019) refletem que "[...] as regularidades dos rituais, as repetições das rotinas dão o suporte necessário para a criação do novo na vida cotidiana." (BARBOSA; HORN, 2019, p. 25). As ações e propostas planejadas no cotidiano da sala podem vir a ser perturbadas pelo inesperado, pelos elementos surpresas, ou seja, na vida acontecendo cotidianamente, "[...] um espaço de encontro entre a tradição e a inovação." (BARBOSA; HORN, 2019, p. 25). Mesmo que pareça repetitivo, o cotidiano com as crianças pode ser criativo, desafiador e sempre aberto para o inesperado, afinal, "Mesmo nas rotinas invisíveis - sistema silencioso e repetitivo de tarefas feitas como que por hábito, gestos, códigos, ritmos, costumes - é possível encontrar opções, variedade e criatividade, isto é, a vida cotidiana." (BARBOSA; HORN, 2019, p. 25).

Ao discutir sobre as rotinas na Educação Infantil, os cuidados ficam evidentes nas falas das professoras, visto que estes momentos são constantes nas jornadas diárias com as crianças e também são culturais, na forma como são organizados e no modo como as crianças se apropriam destes espaços, nos itens que levam consigo para a escola. Sobre o momento da alimentação, a professora 1 menciona que "é pedagógica a hora da alimentação, agora a gente já vê isso na escola, mas há muitos anos e outras escolas que eu vim o prato já vinha servido. Lugares que a gente vem de anos, era tudo assim né, tudo determinado. Agora as crianças já estão podendo escolher mais." (PROFESSORA 1).

O momento da alimentação, assim como outros constituintes na rotina das crianças, são momentos também culturais, e não apenas professoras fazem parte desses, mas também outros adultos que participam deste espaço e interagem com as crianças. Barbosa (2009) afirma que:

Todos os adultos que participam da escola são educadores. Pois, mesmo quando estão executando suas funções específicas, ensinam as crianças o respeito às suas tarefas profissionais e o cuidado com os outros. Compartilham com elas práticas sociais ligadas à alimentação, ao cuidado do corpo e do ambiente, ao pertencimento a um grupo cultural, ao brincar, à segurança da escola, afinal esses são conteúdos educacionais na educação infantil. (BARBOSA, 2009, p. 40).

A alimentação compreende uma dimensão cultural, visto que, aprendemos a nos portar à mesa, no modo de segurar os talheres, nos impedimentos que são reiteradamente ditos para

as crianças, nas relações entre pares que estabelecemos ou não durante as refeições, dentre outros aspectos que constituem uma aprendizagem cultural. Para Barbosa, todas as atividades do cotidiano da Educação Infantil fazem parte da cultura “Todas estas ações, e seus detalhes, são práticas pedagógicas no sentido em que as crianças, nesses momentos, estão ludicamente aprendendo e desenvolvendo hábitos, participando de sua cultura e dos modos de viver em comunidade.” (BARBOSA, 2009, p. 77).

Norbert Elias (1994) contribui nessa reflexão, quando em seu estudo realiza uma leitura a partir dos costumes ocidentais construídos e vivenciados através de processos sociais amplos em uma experiência histórica e cultural, referindo-se a uma mudança “civilizadora” do comportamento humano ao longo da história (ELIAS, 1994). Para o autor a sociedade vive um momento de civilização contínuo e inacabado, “[...] um processo civilizador individual a que todos os jovens, como resultado de um processo civilizador social operante durante muitos séculos, são automaticamente submetidos desde a mais tenra infância, em maior ou menor grau e com maior ou menor sucesso (ELIAS, 1994, p. 15).

Um dos conceitos mais relevantes da teoria eliasiana é a configuração ou figuração, na qual indivíduo e sociedade são indissociáveis. A formação de cada indivíduo se alicerça na sua relação com os objetos simbólicos de sua sociedade, na transmissão de sua cultura e no aprendizado do patrimônio simbólico (ELIAS, 1994).

Quanto às suas teorizações sobre as crianças, ele realiza um estudo sobre a obra *Da civilidade em crianças* *De civilitate morum puerilium* de Erasmo de Rotterdam, no qual compreende um manual de como um menino nobre deve agir. Ele realiza uma leitura do vivido na época como processo de construção de comportamento com o vivido na sua atualidade, realizando um comparativo sobre o padrão estabelecido de comportamentos em sociedade.

A “civilização” que estamos acostumados a considerar como uma posse que aparentemente nos chega pronta e acabada, sem que perguntemos como viemos a possuí-la, é um processo ou parte de um processo em que nós mesmos estamos envolvidos. Todas as características distintivas que lhe atribuímos – a existência de maquinaria, descobertas científicas, formas de Estado ou que quer que seja – atestam a existência de uma estrutura particular de relações humanas, de uma estrutura social peculiar, e de correspondentes formas de comportamento. (ELIAS, 1997, p. 73).

Alguns destes costumes estão tão enraizados em nossa sociedade que parece, por vezes, que sempre existiram ou não realizamos julgamento de que são civilizadores ou não,

no entanto, é relevante pensarmos se dado costume é necessário exatamente da maneira que se parece. Há bem pouco tempo, costumes como castigos físicos eram comuns nas escolas.

A educação escolar tem seu papel fundamental, juntamente com a família, para a continuidade do processo civilizador, que vai se construindo, na medida em que o indivíduo, desde a infância, passa a ter um novo padrão de comportamento. Pensar formas deste processo civilizador na contemporaneidade é bastante desafiador, pois nos mobiliza a questionar alguns costumes, nos desacomoda e nos impele para os estranhamentos.

Com isso pensemos no que comumente se vive em algumas escolas de Educação Infantil, a partir da fala de uma das professoras que afirma que

Há muito tempo atrás, a gente tinha ideia de que o currículo devia estar centrado nas datas comemorativas. Tu recebia já uma lista de cada mês, isso, isso e isso. Eu trabalhei em uma particular na Cidade X [nome retirado pela pesquisadora], tudo, tudo era pautado na data comemorativa tudo e tu tinha que tirar as ideias do chapéu tipo. (PROFESSORA 1).

Frente às discussões sobre se trabalhar datas comemorativas na Educação Infantil, penso ser importante trazer algumas discussões feitas no livro *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*, de Horn e Barbosa (2008), onde as autoras afirma que para haver uma aprendizagem é preciso uma organização do currículo que aborde elementos significativos tanto para crianças como para as professoras. “Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende.” (HORN; BARBOSA, 2008, p. 35).

As autoras chamam a atenção para um currículo prescritivo e o nomeiam como “um grave problema”. Este problema consiste no calendário de festividades, em que em diversos dias ou espaços de tempo, durante meses, as crianças ficam expostas a práticas pedagógicas “sem o menor significado, que se repetem todos os anos da sua vida na educação infantil, como episódios soltos no ar.” (HORN; BARBOSA, 2008, p.39).

Em setembro, exércitos marcham ao nosso redor com chapéus de papel; na Páscoa, orelhas de "coelhos" enfeitadas com algodão enfeitam as cabeças das crianças; em abril, é frequente encontrarmos muitos índios saindo das escolas pintados com três riscos na bochecha (azul, vermelho e amarelo) e com uma pena na cabeça. Será esta uma maneira respeitosa de se trabalhar com as nações indígenas brasileiras, pasteurizando-as, americanizando-as? Os primeiros habitantes do território brasileiro têm uma cultura que se traduz em um modo de viver, cantar, alimentar-se, contar histórias, constituindo um imaginário mítico que tem grande significado para nós e com o qual podemos aprender muito, pois é extremamente rico. As escolas desrespeitam tanto os indígenas quanto as crianças, com essas caricaturas. Por que isso acontece? (HORN; BARBOSA, 2008, p. 39-40).

Todo este trabalho de um currículo por datas comemorativas e um planejamento em torno de comemorações de forma fragmentada e estereotipada continua sendo praticado em algumas escolas, repetido ano após ano e muitas vezes sem o envolvimento das crianças. O que é problemático, pois “Através da organização do currículo em torno de datas comemorativas, a escola solidifica e mantém um currículo monocultural, ideologicamente dominante.” (MAIA, 2011, p. 137).

Outra professora corrobora com essa reflexão ao evidenciar em sua falas que

[...] é bem assim, até tu explicar assim como o Halloween do Brasil, assim como a festa junina para trabalhar, claro são questões culturais do Brasil, mas tu quer trabalhar a cultura brasileira ótimo, mas não assim. Nossa onde é que fica? Às vezes, parece que a gente trabalha mais festa junina em junho que a Semana Farroupilha. Mais a cultura do outro do que a nossa. Ou trabalhar a páscoa o mês inteiro. (PROFESSORA 2).

A professora comenta que é complexo “tirar” esta cultura da comunidade escolar, já que, em suas palavras, o argumento é que “[...] agora é o Dia das Mães. Já tive uma [mãe] que falou que queria um presente do Dia das Mães e o filho em casa [no ensino remoto]. Mas quem constrói o presente dela quando a gente tá na escola com eles? Eles que fazem uma construção artística ou uma musiquinha, enfim não é a professora.” (PROFESSORA 2).

Fica evidente que há uma cultura de consumismo já existente tanto na escola como na comunidade, na qual as datas são elencadas apenas como um viés compensatório de presentes e de consumismo. Horn e Barbosa argumentam sobre isso quando pensam que

Muitas escolas também estão permanentemente querendo agradar aos pais e entram nesse "barco" da sociedade de consumo: é preciso comemorar o dia do amigo, da família, das avós, das mães, dos pais, do coelho e do Papai Noel... É claro que manter tradições culturais, cívicas e/ou religiosas é algo fundamental para as crianças pequenas e precisa constar no currículo, mas o importante é a construção do sentido (real ou imaginário) dessas práticas e não apenas a comemoração. Portanto, menos da tas, mais significação. É possível afirmar que, para o desenvolvimento de um projeto, o que se faz é uma opção pelo aprofundamento dos conhecimentos e não pela extensão dos mesmos. (HORN; BARBOSA, 2008, p. 40).

Neste sentido, não discutimos que não deva ser trabalhado alguma data comemorativa, mas sobre a relevância de pensar em como isso é significativo para aquele grupo de crianças e como serão realizadas as comemorações na escola, os festejos, de que maneira vai ser aprofundado o assunto. As famílias podem participar desta organização, assim como refletir acerca do significado da data para aquela comunidade escolar, bem como a construção de ações a partir do que as crianças entendem e significam sobre aquela comemoração.

Assim como a professora percebe esta lacuna no que diz respeito à como abordar na Educação Infantil as questões culturais. Horn e Barbosa, no livro *Projetos Pedagógicos na educação infantil* (2008), evidenciaram que há uma lacuna na formação das professoras para atuar com crianças de 0 a 6 anos, no que tange aos conhecimentos específicos do que ser trabalhado já naquela época e que os cursos privilegiam as disciplinas de fundamentos e metodologias de ensino sem foco nas especificidades da Educação Infantil.

As autoras pensam que há um sentimento comum entre as pessoas, de que para se trabalhar com crianças basta saber um pouco de cada área do conhecimento, no entanto, enfatizam que a relação é justamente contrária, ou seja, é necessário o comprometimento das professoras na proposição de situações ricas e contextualizadas, precisando então saber muito sobre os temas enfocados sem fragmentá-los nas práticas com as crianças. (HORN; BARBOSA, 2008).

No entanto, nestes dois últimos anos, nos quais a pandemia obrigou o isolamento social, vemos crescer um compartilhamento de materiais, *lives*, cursos, aplicativos e demais tecnologias virtuais disponíveis e na ampliação dos acessos de professoras a estes conteúdos. Por meios digitais, foram inúmeras lives de autores renomados e cursos (alguns gratuitos) disponibilizados durante este período.

Para Imbernôm (2021) é necessário criarmos uma cultura pedagógica que atenda aos novos desafios desta sociedade contemporânea, onde sejam superados modelos e teorias e de aprender a investigar e experienciar novos conhecimentos na atuação docente em uma era digital, global, tão complexa.

Uma cultura pedagógica que responda a novos desafios da sociedade contemporânea requer uma nova forma de conceber a formação de professores, tendo a consciência de que aprender a ensinar não é apenas aprender modelos, estratégias e teorias, é, sobretudo, aprender a conhecer, pensar, sentir e agir como professor, ou seja, como profissional do conhecimento e da educação. (IMBERNÔM, 2021, p. 1, tradução nossa).

Para o autor existe uma trajetória de pesquisas que evidenciam que as qualidades para a prática profissional docente requerem mais do que estudo teórico e de modelos metodológicos, mas que há de existir uma experimentação cooperativa, reflexão calma da prática e um contraste permanente com as teorias e experiências de outras pessoas.

Com essa ideia de “experimentação cooperativa”<sup>29</sup> (IMBERNÒM, 2021), penso ser relevante para este estudo delimitar meu produto do Mestrado profissional em algo partilhado de forma digital e de fácil acesso, o que será evidenciado no próximo capítulo.

---

<sup>29</sup> Para o autor, a formação continuada de professoras pode ser realizada de maneira cooperativa e em um formato mais informal.

## 5. PRODUTO DO MESTRADO PROFISSIONAL

O contexto pandêmico tem sido desafiador para todos. Professoras tiveram de se reinventar e buscar conhecimento na internet para se comunicar com as crianças e famílias. No entanto, alguns delineamentos acerca desta nova era digital apenas ganharam uma nova roupagem. Participei de inúmeros cursos, *lives* e discussões, mas alguns se mostraram tão rasos e de caráter transmissivo, assim como acontece em uma aula presencial diretiva e tradicional.

Ao mesmo tempo, vi surgir páginas colaborativas de discussões e interação em tempo real, cheia de novidades e saberes. Sabemos que vivemos em um mundo onde o tempo parece estar acelerado e as informações são ilimitadas, mas por algumas vezes de caráter duvidoso.

Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais. É preciso enfrentar com lucidez, e coragem, essas tensões: entre um empobrecimento da diversidade e a valorização de diferentes culturas e modos de viver; entre uma diminuição da privacidade e da liberdade e a afirmação de novas formas de democracia e participação; entre a redução do conhecimento ao digital e a importância de todo o conhecimento, humano e social. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 3).

Uma das falas das professoras que me fez pensar no produto do Mestrado como um “lugar” de partilhar saberes quanto à cultura aconteceu no momento em que ela relaciona a discussão sobre a presença da cultura local no fazer pedagógico com uma questão de hábito:

Eu acho que falta hábito para as pessoas de valorizar essas coisas né, de trazer e mostrar. Se for parar para pensar, muita coisa que a gente faz é cultura e a gente não percebe que é cultura né. A gente faz no dia a dia assim a questão cultural, mas a gente não aborda, não traz. Eu acho que há necessidade sim, e eu penso que precisaria de mais espaço. (PROFESSORA 2).

Ora, se não há o hábito podemos construir modos de levantar esses questionamentos, de colaborar e compartilhar as discussões acerca do currículo e das culturas presentes nele, no entanto, é importante ressaltar que não se trata de um lugar de busca de fórmulas ou de modelos.

Com isso, penso ser relevante propor como produto deste Mestrado Profissional uma página de interação nas redes sociais com discussões acerca da cultura local. Um espaço para partilhar eventos locais do Litoral Norte, de acesso a meios culturais digitais e físicos, no qual professoras e comunidade em geral possam interagir em tempo real, compartilhando ideias, realizando sugestões, questionando ou construindo significados. Esta página consta na

rede social Instagram e possui o nome de Cultura Local, sendo seu link o seguinte: <https://www.instagram.com/culturalocal.ei/>.

Elenco aqui o conceito de comunidades de aprendizagem que, conforme Imbernòm (2020), possui alguns princípios, dentre eles que os membros possam compartilhar objetivos, que é diverso da alternativa de aulas expositivas. A aprendizagem é partilhada para toda a comunidade, não apenas aos alunos/professoras, assim como são incentivadas as trocas, discussões e pontos de vista diversos dos assuntos elencados. Os processos de aprendizagem são planejados em vista do coletivo e a avaliação é feita de maneira contínua e sistemática. A liderança é realizada através de comissões ou de um voluntariado e há uma relação de cooperação entre alunos de diferentes níveis, saberes compartilhados independente da formação. (IMBERNÒM, 2020).

Neste caso específico do produto desta pesquisa de Mestrado, o espaço da comunidade de aprendizagem seria no meio virtual. Penso ser relevante este formato frente à minha experiência pessoal vivenciada nestes dois últimos anos e nos questionamentos que também realizei diante do que eu estava considerando como cultura local em meu fazer pedagógico junto das minhas crianças na instituição em que atuo - Sesquinho. Percebi que, apesar de morar há nove anos no Litoral Norte - RS, pouco conheço da sua geografia, das comunidades, das festividades locais, e que o conhecimento que tenho ainda são superficiais para embasar, por exemplo, um projeto com as crianças. Há a necessidade de uma exploração mais aprofundada sobre os temas, sobre a cultura litorânea do norte do RS. Portanto, abrir um espaço de discussão local, de partilha de saberes de professoras e comunidade, me parece significativo no presente momento.

## 6. CONSIDERAÇÕES

Durante a escrita desta dissertação procurei enfatizar o tema cultura, com foco na cultura local no fazer pedagógico de professoras da Educação Infantil do município de Tramandaí/RS.

No primeiro capítulo, como uma pesquisadora ligada intimamente ao campo etnográfico, situo o leitor de minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica, em consonância com o caráter subjetivo que as pesquisas no campo da Antropologia assumem, o *Anthropological Blues* (DAMATTA, 1978). Sinalizo alguns encontros e desencontros em minha vida profissional, com relação a aproximação com a etnografia e o encontro com as crianças pequenas na Educação Infantil. Apresento o estado do conhecimento sobre pesquisas com os descritores ‘antropologia’ e ‘educação infantil’ que me permitiu delinear o objetivo dessa pesquisa.

No capítulo das proposições teóricas, compartilhei algumas considerações sobre currículo na Educação Infantil com autores que complementam este como relevante para as práticas docentes e abordei sobre a trajetória de um conceito tão caro para a Antropologia quanto para a Educação: a cultura. Compreender que a cultura expõe sua normalidade, no entanto, sem reduzir sua particularidade, sendo este um contexto complexo no qual tentamos realizar uma leitura com densidade. (GEERTZ, 1989).

Realizo em outra seção do capítulo teórico um apanhado de como a cultura se insere nas legislações educacionais, em especial, busquei pensar em como a Base Nacional Comum Curricular, apesar de todas as limitações, vislumbra que o patrimônio cultural também é algo valioso para a aprendizagem da criança e, ainda, que o currículo da Educação Infantil precisa de uma parte diversificada. Em nosso Referencial Curricular Gaúcho, a cultura local está presente para lembrarmos da importância de partilhar com as crianças de uma gama significativa de experiências que ampliem e forneçam subsídios destas crianças vivenciarem e construir significados e evidenciem símbolos da cultura de sua comunidade. Um exemplo dessas vivências pode ser através da ampliação musical, gastronômica, no estudo de povos originários, nas vestimentas, não apenas na cultura tradicionalista, mas nas culturas circundantes deste território em que a criança está presente, em sua religiosidade, nos rituais que suas famílias e seus pares realizam, na cultura periférica e ainda nessa cultura digital, construindo suas visões de mundo.

No capítulo destinado aos caminhos metodológicos procurei me inspirar nos aportes teóricos da Antropologia concebendo o diário de campo como instrumento relevante descritivo e de proposições investigativas, bem como nas inspirações de uma descrição densa (GEERTZ, 1989) que procura realizar releituras das falas e dos sentidos imbricados nesse fazer pedagógico. Apresentei a metodologia escolhida, grupo focal virtual, os disparadores utilizados e as dinâmicas realizadas, bem como sobre a participação das professoras, suas percepções pessoais e das professoras quanto a participação deste estudo. Foi ressaltada a tecnologia como aliada nos modos virtuais de se fazer pesquisa em tempos pandêmicos, dos encontros serem através do Google Meet nesta ‘nova normalidade’, que sem dúvida nenhuma continuará como um potente aliado em novas incursões de pesquisas na área das ciências sociais.

No capítulo analítico, tecido com a contribuição das falas das professoras participantes do grupo focal, trouxe algumas análises interpretativas acerca de assuntos que as professoras elencaram como relevantes, nos relatos quanto às noções de crianças e das escolas em que atuam, no primeiro subcapítulo sobre as culturas infantis, escolares e familiares e no segundo subcapítulo sobre a cultura local, falas sobre seu fazer pedagógico, as propostas que podem ser inseridas no currículo da Educação Infantil e a invisibilidade da cultura local neste currículo. Esses eixos trazem questões que nos instigam a refletir sobre temas como as rotinas da Educação Infantil, o cuidar e o educar, as relações das crianças e dos adultos, o currículo construído de forma participativa, nos fazendo compreender os limites e desafios que percebemos em nossa prática pedagógica quando o assunto é a cultura.

Estes limites e desafios evidenciados na pesquisa também são percebidos nos documentos orientadores como na BNCC e RCG, nos modos como podem referenciar o patrimônio cultural, sem um caráter prescritivo. Por exemplo, quando pensamos na ampliação das brincadeiras de roda, nas músicas gauchescas, nas danças típicas, no sentido que o churrasco tem para cada família, a história da cultura local, as vestimentas da época do inverno, as diferenças regionais que possuímos, as lendas e mitos locais, as festividades que envolvem a comunidade, trata-se de elementos significativos da cultura gaúcha que ganham sentido na proposição de experiências vivenciadas com as crianças. Este movimento só é possível se o currículo for tecido de modo significativo e contextualizado com a participação das crianças, famílias e comunidade.

Tendo em vista as percepções descritas na pesquisa compartilho algumas ideias que podem corroborar nas compreensões da cultura local na prática das professoras da Educação Infantil. A primeira é de que tanto a Antropologia quanto a Sociologia da Infância consideram um relativismo. O relativismo cultural é uma perspectiva do campo da Antropologia que vislumbra diferentes culturas de forma livre do etnocentrismo, ou seja, sem maneiras de julgar o fazer do outro partindo da própria cultura do grupo no qual se faz parte. Este relativismo evidencia discussões frente ao local e ao global. (BOAS, 2004).

Já na Sociologia da Infância podemos considerar um relativismo no que tange às discussões sobre a relação entre adultos e crianças, na produção e reprodução de suas culturas. Na perspectiva de que criança falamos, no que se refere à diversidade das infâncias, que são plurais, nos entrelaçamentos de saberes das categorias geracionais e nas quais devemos enfatizar nossa prática pedagógica.

Ambos os campos tratam da cultura, portanto, penso que para considerarmos a construção de um currículo que possa valorizar a cultura local evidenciada nos fazeres pedagógicos de professoras da Educação Infantil é necessário construirmos um duplo relativismo, no qual devemos considerar tanto as particularidades locais de uma comunidade, como aquelas que dizem respeito ao conhecimento construído por crianças e adultos em suas relações.

A invisibilidade da cultura local enquanto tema da prática pedagógica, que segundo as professoras poderia ser abordada com mais frequência, aponta para uma fragilidade na formação docente para a Educação Infantil. Estas formações, de certa forma, ocultam os saberes locais, pois conferem certa invisibilidade da cultura local no cotidiano das professoras, em detrimento de saberes globais, de livros didáticos, de modelos de caráter prescritivo incorporados de sociedades longínquas que são distantes às singularidades da comunidade na qual cada escola está situada.

Penso que as discussões sobre o fazer pedagógico não se encerram e não se encerrarão, pois assim como Elias (1994) retoma que a sociedade sofre um processo contínuo e inacabado de transformação, nossas culturas, nossos saberes, nossa trajetória no campo da educação também continua nesse processo de transformação.

Com relação ao produto do Mestrado foi elencado no penúltimo capítulo, levando em conta toda a ampliação de saberes digitais e o modo de acesso das professoras nestes dois últimos anos da Pandemia de Covid-19. Algo que certamente estou colocando em prática e

que pretendo levar adiante junto da comunidade e dos sujeitos integrantes da educação no Litoral Norte - RS que possam me auxiliar em seu compartilhamento e divulgação.

A importância das vivências culturais, com a participação das famílias junto da escola, vinculadas às tradições em que estas crianças vivenciam suas trajetórias pessoais, constroem suas visões de mundo, significando e apropriando-se de toda uma bagagem cultural na ampliação de suas linguagens. Visto que, é papel dos professores(as) da Educação Infantil incentivar e favorecer esse encontro com as práticas culturais do território e com novas possibilidades que contemplem as diferentes linguagens.

Este caminho não é fácil, pois estamos acostumadas, em algumas instituições, a vivenciar propostas pautadas em modelos que se perpetuam ano após ano na Educação Infantil, tentando dar 'conta de tudo' (das disputas, do cuidado, de uma infinidade de atividades) e experienciando pouco, realizando pouca escuta ou ainda realizando tudo pensando no tempo cronometrado e acelerado do mundo lá fora. Esquecendo que as infâncias possuem seu próprio ritmo.

Não ensinamos a criança a brincar de faz de conta, por exemplo, é a partir do que ela vive e na sua relação com o mundo no seu entorno que ela organiza sua brincadeira. As formas de expressão das crianças e o que expressam quando brincam, desenham, pintam, dançam, contam histórias ou fazem relatos explicam a sua visão de como as coisas funcionam. Tudo isso são as culturas infantis, ou seja, as formas como as crianças veem, expressam e interpretam o mundo que vão conhecendo. (CORSARO, 2007).

Para propor tudo isso, esta gama de aprendizagem e de vivências relacionadas na Educação Infantil que contamos com a diversidade. Neste arcabouço entram a diversidade étnico-racial, as diferentes nacionalidades, as diferentes culturas, as especificidades das crianças com deficiência. Devemos considerar como riqueza a diversidade de vivências possíveis e de histórias presentes. Tratar como vantagem a diversidade presente e, quando necessário, reorganizamos o planejado para contemplar todas as crianças.

Assim como antropólogos não estudam as aldeias, mas estudamos nas aldeias. (GEERTZ, 1989), este é um exercício que penso ser significativo para a EI, estudarmos nas salas, junto das crianças, aprendemos com elas, experienciamos juntas delas. Não precisamos ser as detentoras de todos os saberes, não precisamos ter todas as respostas, na verdade, precisamos realizar este exercício investigativo juntas delas, pois é no seu cotidiano que as formulações acontecem, a busca por significados.

**REFERÊNCIAS**

- ABA. Associação Brasileira de Antropologia. **Código de ética do antropólogo e da antropóloga**. Brasília, 2012. Disponível em:<http://www.portal.abant.org.br/codigo-de-etica/>. Acesso em: junho/2020.
- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR6023: Informação e documentação: referências de elaboração**. Rio de Janeiro, 2002.
- ABRAMOWICZ, Anete; CRUZ, Ana Cristina J. ; MORUZZI, Andrea Braga. **Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Revista Debates em Educação. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, v. 77, p. 53-61, mai. 1991.
- \_\_\_\_\_. **A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno**. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações*. São Paulo: Cortez, 2002.
- ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos (org.). **Dossiê: Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular: questões para o debate**. Revista Debates em Educação. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.
- AMÂNCIO, Hélder Pires. **Da casa à escola e vice-versa: experiência de investigação etnográfica com crianças em Maputo**. Trabalho apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, Brasília - DF, Dez. 2018. Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/167634/340492.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em 20 de maio de 2020.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- AQUINO, Ligia Maria Motta Lima Leão de; MENEZES, Flávia Maria de. **Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira**. Revista Debates em Educação. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.
- ÁRIES, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BABIES**. Direção: Thomas Balmès. [S.I.]: Focus Features, 2010. 1 DVD (79 min). NTSC, color.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007

\_\_\_\_\_. **Práticas cotidianas na Educação Infantil. Bases para a reflexão sobre as Orientações Curriculares.** Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BARBOSA, Maria Carmen da Silveira *et al.* **O que é básico na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil?** Revista Debates em Educação. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira.; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

\_\_\_\_\_. **A cada dia a vida na escola com as crianças pequenas nos coloca novos desafios.** In: Para pensar a docência na educação infantil; Simone Santos de Albuquerque, Jane Felipe, Luciana Vellinho Corso (organizadoras.). Porto Alegre: Editora Evangraf, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Sobre teias e tramas de aprender e ensinar: anotações a respeito de uma antropologia da educação.** Inter-ação, v. 27, nº 2, p. 1-54, mai./ago., 2002.

BRANQUINHO, Fátima. **Contribuição da Antropologia da Ciência a Educação em ciência, ambiente e saúde.** UERJ - Universidade Estadual do Rio de Janeiro. 2004.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Propostas Pedagógicas e Currículo em Educação Infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise.** Brasília: MEC, 1996a

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Introdução. Volume 1. Brasília: MEC, SEB, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Secretaria de Educação Básica. –Brasília : MEC, SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** v 3. Brasília: MEC, 2017.

BOAS, Franz. **Antropologia Cultural.** Trad. Celso de Castro. – 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BORBA, Angela Meyer. **As culturas da infância no contexto da educação infantil**. In: Vasconcellos, Tânia de. Reflexões sobre Infância e Cultura / Tânia de Vasconcellos (organizadora). 1ª Ed. – Niterói : EdUFF, 2008.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, W. A **qualidade da Educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de pesquisa. São Paulo: FCC, n. 127, p. 87-128, jan./abr. 2006.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. **Pedagogia do cotidiano: reivindicações do currículo para a formação de professores**. Em Aberto, Brasília, v. 30, n. 100, p. 23-44, 2017.

CERISARA, Ana Beatriz. **A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de parecer sobre o Referencial Curricular Nacional para a educação infantil: primeiras aproximações**. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). Educação infantil pós - LDB: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 1999.

CERLETTI, Laura; SANTILLÁN, Laura. **Responsabilidades adultas en la educación y el cuidado infantil: Discusiones histórico-etnográficas**. Cuadernos de Antropología Social/47, 2018.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Editora Zahar: Rio de Janeiro. 2005.

CORSARO, William A.. **Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas**. In: Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças. Educação e Sociedade. Campinas. vol. 26, n.91, Maio/Ago. 2005.

\_\_\_\_\_. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz de conta” das crianças**. Educação, Sociedade & Culturas, n.º 17 – p. 113-134, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, Conceição Leal; SARMENTO, Teresa. **Escutar as crianças e (re) configurar identidades – interações com voz**. v.3, n.º. 2, p. 72-94, Londrina: Educação e Análise, 2018.

CUNHA, Myrtes Dias da. **Constituição de professoras no espaço-tempo da sala de aula**. Tese Doutorado em Educação (Faculdade de Educação) - Campinas/SP: Universidade Estadual de Campinas, 2000.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação infantil da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed. 2003.

DAMATTA, Roberto. **Relativizando: Uma Introdução à Antropologia Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1981.

\_\_\_\_\_. **O Ofício de Etnólogo, ou como ter ‘Anthropological Blues’** In: Nunes, Edson. *Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. 3ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento**. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 1 jan/jun 2006.

DIAS, Lucília da Glória Alves. **Estudos Sobre Infâncias indígenas no Brasil: Desenvolvimentos teóricos metodológicos**. Pôster apresentado na 28ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 02 e 05 de julho de 2012, em São Paulo, SP, Brasil, 2012.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador 1: Um estudo dos costumes**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1997.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica em Educação**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 10, Jan./Abr., 1999.

\_\_\_\_\_. **Família, Fofoca e Honra: etnografia de relações de gênero e violência em grupos populares**. 2.ed. - Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

\_\_\_\_\_. **O anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”**. In: SCHUCH, P.; VIEIRA, M. S.; PETERS, R. (Org.). *Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

FORELL, Leandro. **Participando na cidade: Um estudo etnográfico sobre a participação em Políticas Públicas de Esporte e Lazer no Parque Araribóia em Porto Alegre/RS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Porto Alegre, 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

\_\_\_\_\_. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Joscelyne. 14 ed. Petrópolis, - Rio de Janeiro: Vozes. 2014.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4a ed., 2002.

GOBBI, Marcia Aparecida. **Entreatos: precisamos de BNCC ou seria melhor contar com a base? A Base Nacional Comum Curricular de Educação Infantil**. Revista Debates em Educação. Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.

GOMES, Ana Maria R. **O processo de escolarização entre os xacriabá: explorando alternativas de análise na antropologia da educação**. UFMG - Universidade de Minas Gerais, Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. **Por uma antropologia da educação no Brasil. Pro-Posições**. Revista da Faculdade de Educação/UNICAMP, v. 21, n. 2 (62) – maio/ago. 2010.

HADDAD, Lenira. **Currículo para a educação infantil: dilemas, tensões e tendências em debate**. In: Temas e Dilemas Pedagógicos da Educação Infantil: desafios e caminhos. Org.: Gilza M. Z. Garms e Silvia A. Rodrigues. Campinas, SP: Mercado das Letras. 2012.

HARTMANN, Luciana. **Crianças protagonistas: performances de estudantes de escolas públicas do Distrito Federal/Brasil**. Trabalho apresentado na 31a Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018.

\_\_\_\_\_. **Onça, veado, Maria: Literatura Infantil e Performance em uma pesquisa sobre diversidade cultural em sala de aula**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 67, p. 71-86, jan./fev. 2018.

HENTGES, Carina da Silva de Lima Hentges *et al.* **Manual para publicação de trabalhos acadêmicos e científicos da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul; 2. ed. Porto Alegre: Uergs, 2019.

IMBERNÓN, Francisco et al. **Currículo y profesorado. Por otra Política educativa**. Foro de Sevilla Publicado en el Diario de la Educación el 28/6/2021.

IMBERNÓN, Francisco et al. **Reflexões sobre o conhecimento na formação de professores em comunidade de prática**. Revista Iberoamericana de Educación, vol. 82 núm. 1, p. 161-172. 2020.

KREMER, Claines. **“QUEM É GRANDE É QUE SABE ALGUMA COISA, MAS QUEM É PEQUENO É QUE SABE COISA NOVA TODO DIA”**: as versões das crianças sobre aprender na pré-escola. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_. **Histórias da educação infantil brasileira**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo Revista Brasileira de Educação Mai/Jun/Jul/Ago. 2000.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: Um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

LOCKS, Geraldo Augusto; GRAUPE, Mareli Eliana. **Educador homoafetivo é possível? uma etnografia no centro de educação infantil de Lages (SC)**. Natal/RN. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. **Educação infantil: com quantas datas se faz um currículo?** Dissertação de Mestrado - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2011.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

MARANHÃO, Damaris Gomes. **O processo saúde-doença e os cuidados com a saúde na Perspectiva dos educadores infantis**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 16(4):1143-1148, out-dez, 2000.

MARQUES, Circe Mara; PEGORARO, Ludimar; DA SILVA, Ezequiel Theodoro. **Do assistencialismo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC): movimentos legais e políticos na Educação Infantil**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 20, n. 42, p. 255-280, jan./abr. 2019.

MARTINS FILHO, Altino José; BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Metodologias de Pesquisas com Crianças**. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES. Marcus Vinicius Malheiros Moraes. **Meninos e Meninas: mimesis, corporalidade e gênero em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo**. USP - Universidade de São Paulo. Trabalho apresentado na 27ª. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de agosto de 2010, Belém, Pará, Brasil, 2010.

MORAIS, Clotildes Martins et al. **Antropologia e Interculturalidade: uma interpretação da Educação Escolar de crianças indígenas inseridas em Escolas Não-Indígenas**. Brasília - DF Trabalho apresentado na 31ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 09 e 12 de dezembro de 2018.

MUNARIM, Iracema. **O que podemos aprender com as crianças indígenas? aproximações da antropologia da criança as noções de Infância, cultura e movimento na educação física**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 375-390, abr./jun. 2011.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. **Os Professores depois da Pandemia**. DOSSIÊ: DEMOCRACIA, ESCOLA E MUDANÇA DIGITAL: DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. **Pedagogia em Participação: A Perspectiva Educativa da Associação Criança**. Portugal: Porto Editora, 2013.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). **Campos de experiências : efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. MEC. São Paulo : Fundação Santillana, 2018.

OSÓRIO, Glória Yaneth G.; CORREA, Fernando Peñaranda; BERRIO, Diana Patricia Molina. **Compresión del proceso de educación para salud en un programa de atención a la primera infancia**, Medellín, Colombia. Rev. Gerenc. Polít. Salud. 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000.

PEIRANO, Marisa. **Etnografia não é método**. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez, 2014.

PEREIRA, A. C. F; FAVARO, N. A. L. G. **A história da mulher na Educação e no Magistério no Brasil**. Paranaíba: UNESPAR , 2016.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. **A impostura do mestre: da antropologia freudiana à desautorização moderna do ato de educar**. – FE USP - Universidade de São Paulo, 2006.

PEREIRA, Angela Maria Nunes Machado. **“Brincando de ser criança: Contribuições da Etnologia Indígena Brasileira à Antropologia da Infância**. Tese de doutorado. Lisboa: Portugal. 2019. Departamento de Antropologia de ISCTE. 341 p. Disponível em <<http://hdl.handle.net/10071/684>> Acesso de 30 set 2020.

PETRELLI, Lucía Petrelli; NEUFELD, María Rosa. **La materialidad de los jardines de infantes como productora de experiencias: usos de la diversidad y relaciones de desigualdad**. Cuadernos de Antropología Social /45, 2017.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro : J. Olympio : UNESCO, 1974

PINK FLOYD. **The Wall**. Produzido por David Gilmour; Bob Ezrin; Roger Waters. CBS NBW York. Sony Music. LP 128170-71, 1979.

PIRES, Flávia. **Pesquisando crianças e infância: abordagens teóricas para o estudo das (e com as) crianças**. Cadernos de campo, São Paulo, n. 17, p. 1-348, 2008.

\_\_\_\_\_. **O que as crianças podem fazer pela antropologia?** Revista Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

PRADO, Patrícia Dias. **As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre a educação e cultura infantil na creche.** Revista Pro-posições, vol. 10, n.01, março/1999.

\_\_\_\_\_. **Relações de idade e geração na educação infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande.** Pro-Posições, v. 24, n. 1 (70), p. 139-157, jan./abr. 2013.

PRADO, Patricia Dias; ANSELMO, Viviane Soares. **"A brincadeira é o que salva": dimensão brincalhona e resistência das creches/ pré-escolas da USP.** Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 46, e214189, 2020.

QVORTRUP, Jens. **A infância enquanto categoria estrutural.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago., 2010.

REMORINI, Carolina. **Crecer en movimiento. Abordaje etnográfico del desarrollo infantil en comunidades Mbya (Argentina).** Rev.latino am. cienc. soc. niñez juv 8(2): 961 - 980, 2010.

RIBEIRO, Fernanda Bittencourt. **Ilhas, parentesco e mobilidade infantil: Diálogos Brasil-Cabo Verde (passando pela França).** Ciências Sociais Unisinos, vol. 49, núm. 1, jan-abr. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, Brasil. 2013.

ROCHA, Gilmar; TOSTA, Sandra Pereira. **Antropologia & Educação.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia.** 291 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SANCHES, Maria do Socorro Rayol Amoral. **Em casa, é “ajuda”. Na escola, é “dever”: o trabalho no cotidiano das crianças do Quilombo Abacatal.** PPGCS-UFGA. 1 Trabalho apresentado na 28ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 02 e 05 de julho de 2012, em São Paulo, SP, Brasil.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Educação Infantil.** Departamento Pedagógico. Porto Alegre, 2018.

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores em creche.** 2005. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e as infâncias: definindo conceitos, delimitando o campo.** In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. *As Crianças: conceitos e identidades.* Portugal, Centro de Estudos da Criança. Editora Bezerra, 1997.

SAURA, Soraia Chung. **O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante.** *Rev Bras Educ Fís Esporte*, (São Paulo) 2014 Jan-Mar; 28(1):163-175.

SESC. Departamento Nacional. **Proposta Pedagógica da Educação Infantil.** Rio de Janeiro: Sesc DN, 2015.

SILVA, Antônio Luiz da; PIRES, Flávia Ferreira. **A Criança e o ECA na pequena Catingueira Paraibana: Direitos reivindicados, direitos conquistados?** Trabalho apresentado na 28a. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 02 e 05 de julho de 2012, em São Paulo, SP, Brasil.

SOUZA, Marcia Lucia Anacleto de. **Quais as crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um Olhar para as “culturas” sem diversidade cultural.** *Revista Debates em Educação.* Maceió, Vol. 8, nº 16, Jul./Dez. 2016.

SPRÉA, Nélio Eduardo. **As culturas infantis na cotidiana.** Trabalho apresentado na 27a. Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de agosto de 2010, Belém, Pará, Brasil.

TASSINARI, Antonella. **Concepções indígenas de infância no Brasil.** *Tellus*, ano 7, n. 13, p. 11-25, Campo Grande - MS. 2007.

TONUCCI, Francesco. **COM OLHOS DE CRIANÇA.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

WINKIN, Yves. **A nova comunicação. Da teoria ao trabalho de campo.** Campinas, Papirus Editora, 1998.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado a participar como voluntário de um estudo, no qual participará de um grupo focal, que tem como problema de pesquisa "Como docentes da Educação Infantil consideram a cultura em seu fazer pedagógico?", de responsabilidade da mestrandia Cinara Rick, vinculada a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Educação na Unidade Litoral Norte - Osório. Localizada Rua Machado de Assis nº 1456, fone (51) 3663-9455.

Meu estudo tem o intuito de realizar aproximações das temáticas em questão que irão corroborar com a produção acadêmica atual.

Para participar deste estudo o (a) Sr. (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O (A) Sr. (a) será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar, retirando seu consentimento ou interrompendo sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador.

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo e privacidade, sendo que em caso de obtenção de fotografias, vídeos ou gravações de voz os materiais ficarão sob a propriedade do pesquisador responsável. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O (A) Sr. (a) não será identificado (a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida a(o) Sr. (a).

Eu, \_\_\_\_\_, portador do CPF \_\_\_\_\_, nascido (a) em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_, residente no endereço \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, Estado \_\_\_\_\_, podendo ser contatado (a) pelo número telefônico ( ) \_\_\_\_\_ e e-mail \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Concordo que os materiais e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa poderão ser utilizados em atividades de natureza acadêmico-científica, desde que assegurada a preservação de minha identidade. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar, de modo que declaro que concordo em participar desse estudo e recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

\_\_\_\_\_  
Assinatura

\_\_\_\_\_  
Cinara Rick

**APÊNDICE B - APRESENTAÇÃO DO ROTEIRO DOS GRUPOS FOCAIS****1º ENCONTRO: 12/05/2021.****Pesquisadora: Cinara Rick**

- Pedagogia – UERGS
- Mestranda em Educação – UERGS
- Professora na Educação Infantil – crianças pequenas
- Mãe

**Apresentação profes**

- Participantes
- Formação



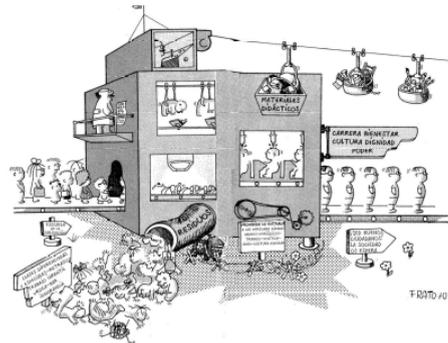
1º momento:

Quem é esse outro criança?

- [https://www.youtube.com/watch?v=Slbx\\_vQyKvY](https://www.youtube.com/watch?v=Slbx_vQyKvY)
- Documentário Babyes

2º momento:

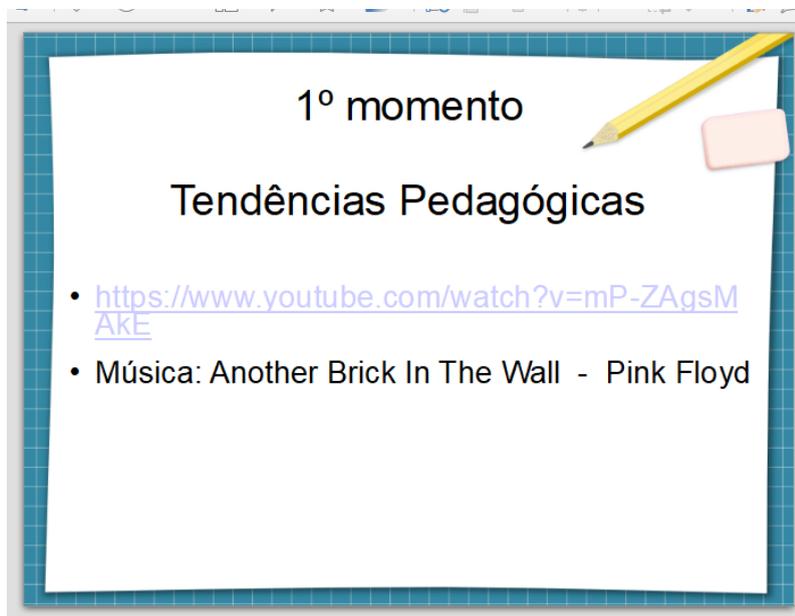
O que é esta escola? Onde fica?



3º momento:

Trajetória de encontro com a Educação Infantil?

- [https://www.youtube.com/watch?v=79cNlgaj0vg&list=RD79cNlgaj0vg&start\\_radio=1&i=0](https://www.youtube.com/watch?v=79cNlgaj0vg&list=RD79cNlgaj0vg&start_radio=1&i=0)
- Música sonho de ser professor...

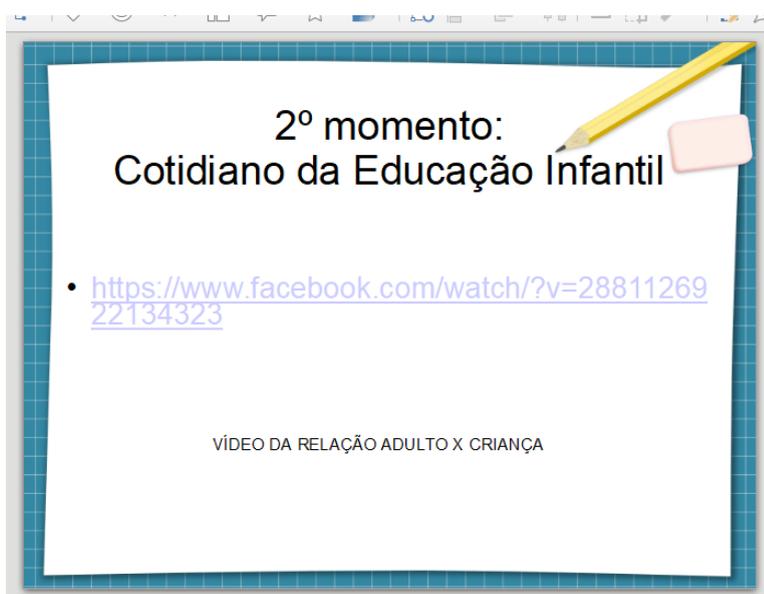
**2º ENCONTRO: 17/05/2021**

1º momento

Tendências Pedagógicas

- <https://www.youtube.com/watch?v=mP-ZAgsMAKE>
- Música: Another Brick In The Wall - Pink Floyd

The slide is titled '1º momento' and 'Tendências Pedagógicas'. It features a yellow pencil and a pink sticky note in the top right corner. The content includes a YouTube link and a reference to the song 'Another Brick In The Wall' by Pink Floyd.

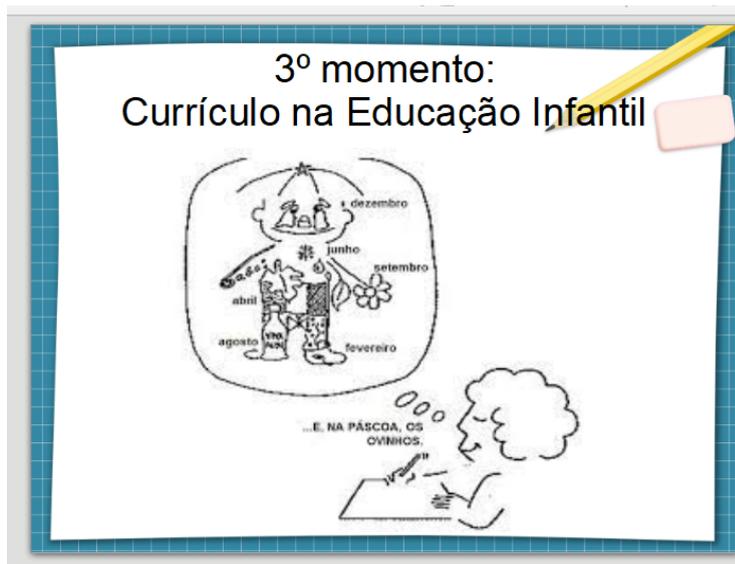


2º momento:  
Cotidiano da Educação Infantil

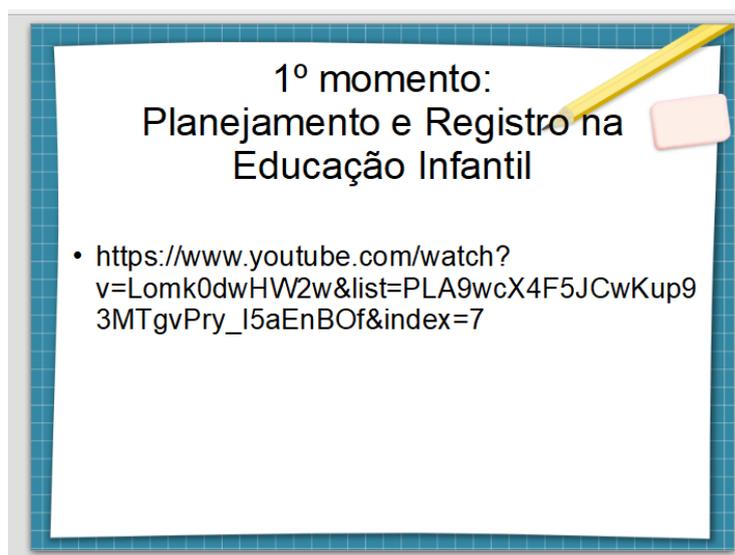
- <https://www.facebook.com/watch/?v=2881126922134323>

VÍDEO DA RELAÇÃO ADULTO X CRIANÇA

The slide is titled '2º momento: Cotidiano da Educação Infantil'. It features a yellow pencil and a pink sticky note in the top right corner. The content includes a Facebook video link and the text 'VÍDEO DA RELAÇÃO ADULTO X CRIANÇA'.



3º ENCONTRO: 09/06/2021.



## 2º momento: Cultura e cultura local

- <https://www.youtube.com/watch?v=c8lmCs1wqCA>
- Boizinho da praia no Galpão Crioulo

## **APÊNDICE C - AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E DE PROCEDIMENTOS ÉTICOS**

Eu, Cinara Rick, mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul nos anos de 2019 a 2022, autora desta dissertação, declaro por meio deste documento a utilização de princípios e procedimentos éticos, os quais penso descrever brevemente nas seguintes linhas.

As participantes realizaram por sua livre escolha o aceite em participar deste estudo que pudesse captar suas falas e serem utilizadas para posterior análise pela pesquisadora. Este aceite está vinculado ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que encontra-se arquivado pela autora pelo período de no mínimo cinco anos. Outro aceite realizado foi mediante as perguntas constantes no Formulário de escolha para as integrantes do Grupo Focal.

No início de cada gravação do encontro do grupo focal, foram realizadas perguntas sobre a permissão de iniciar a gravação do encontro, bem como a explicitação do objetivo da pesquisa. Em todos os encontros constam nas gravações momento em que a pesquisadora explicita sobre o problema de Pesquisa: Como as professoras da Educação Infantil compreendem a cultura local em seu fazer pedagógico?

Antes da realização dos encontros e durante os encontros foram explicitados aos participantes que haveria o direito de sigilo e que seus nomes seriam retirados na escrita das análises presentes na dissertação, bem como qualquer menção de outras informações que pudessem ser vinculadas a sua identificação.

O diário de Campo escrito pela autora possui um caráter de confidencialidade, de uso pessoal e restrito, no qual apenas a autora desta pesquisa possui o direito de escrever e realizar leituras, havendo a proibição ética de sua reprodução e/ou divulgação de sua integralidade.

Os cuidados que se referem a redação das falas das professoras foram de interesse da pesquisadora, retirando assim vícios de linguagem ou de qualquer erro ou equívoco linguístico, bem como de nomes próprios, locais ou de qualquer identificação que pudesse ser vinculada a identidade do participante, bem como seu local de trabalho ou de pessoas que participam de suas relações.

Aos participantes deste estudo não houve nenhum prejuízo de nível financeiro, pessoal, acadêmico e profissional, bem como nenhuma vantagem individual.

Quanto à divulgação das análises, posteriormente a publicação oficial de aprovação e de titulação de Mestre conferido à autora, será realizado contato com cada uma das participantes da pesquisa para divulgação do manuscrito da dissertação.

Assinatura: Cinara Rick