

Para começo de conversa

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM NOVO CAMPO DE ESTUDOS E PESQUISAS

No Brasil, a partir da década de 1970, a educação de crianças de 0 a 6 anos adquiriu um novo estatuto no campo das políticas e das teorias educacionais. Finalmente, a histórica luta por creches e pré-escolas, engendrada por diferentes movimentos sociais, tomou grandes proporções, e os governos – principalmente aqueles que se instalaram pós-abertura política – realizaram investimentos para a ampliação do direito à educação das crianças dessa faixa etária.

Vários projetos para educação das crianças pequenas foram desenvolvidos, principalmente por meio de ações envolvendo diversos ministérios e a Legião Brasileira de Assistência (LBA). Vale lembrar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90) considera como criança a pessoa até os 12 anos. A expressão *crianças pequenas* é utilizada neste texto para falar de crianças de 0 a 6 anos, em contraposição a *crianças maiores*, entre 7 e 12 anos. Crianças pequenas, pequena infância, pequenininhas são expressões oriundas da literatura italiana e adaptadas para o português (ver Prado, 1998, p. 10). A pequena infância abrange dois subgrupos: as crianças bem pequenas ou pequenininhas, de 0 a 3 anos, que freqüentam turmas de berçário e maternal, e as crianças maiores, de 4 a 6 anos, que freqüentam o jardim-de-infância e o pré.

A diversidade de instituições que atende às crianças de 0 a 6 anos, no Brasil, faz com que se torne difícil encontrar uma regularidade entre o nome da instituição, a faixa etária atendida, a proposta de trabalho desenvolvida e a modalidade de funcionamento. Alguns autores procuraram explicitar tais diferenças e encontrar categorias estáveis, mas não obtiveram sucesso. Neste trabalho, será utilizado o padrão da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/1996),

que define o nome da instituição de acordo com a faixa etária das crianças. Dessa forma, creche é a instituição que atende às crianças de 0 a 3 anos e pré-escola é aquela que atende às crianças de 4 a 6 anos. Na lei não está claro, mas creio que essa divisão advém da psicologia do desenvolvimento, que diferencia a primeira infância da segunda. Expressões como *centro de educação infantil* ou *escola infantil*, que não enfatizam a subdivisão desse período da educação das crianças pequenas e mantêm uma unidade que é a presente na realidade brasileira, ficaram excluídas da lei. Pessoalmente, creio que estas são melhores, pois não apontam para uma nova forma de desarticulação entre os pequeninhos e os pequenos.

A Constituição Federal de 1988 representou um avanço no que se refere aos direitos da infância. Ela considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e proclama a necessidade da oferta de atendimento em educação infantil. Em seu artigo 7º, inciso XXV, do capítulo sobre os direitos e garantias individuais e coletivas, ela assegura o direito ao atendimento gratuito aos meninos e às meninas, desde o nascimento até os 6 anos, em creches e pré-escolas. Também a inclusão da educação infantil na LDB, como seção autônoma, foi uma importante resposta para as novas demandas e dinâmicas da cultura e da sociedade e um passo importante para a valorização da educação desse nível de ensino. É importante lembrar que, na nova LDB, a educação infantil está presente no capítulo da educação básica, isto é, juntamente com os ensinos fundamental e o médio, o que aponta para a necessidade de articulação, e não de subordinação entre eles. Um importante marco foi a diferenciação entre eles ocorrer pelo uso da palavra educação, e não ensino, demonstrando uma visão mais ampla dos processos pedagógicos necessários nessa faixa etária.

Nos últimos anos, o mesmo governo que apoiou a aprovação da lei e a divulga vem, contraditoriamente, criando políticas de financiamento da educação que não favorecem a ampliação e a qualificação da educação infantil, sendo esta secundarizada nos investimentos das verbas públicas. Poderia citar, como exemplo, a ausência da educação infantil nas verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e também as políticas de formação docente que, apesar de afirmarem visar ao educador infantil, enfatizam a formação do educador do ensino fundamental.

Além das conquistas legais, a passagem – em algumas cidades e estados brasileiros – da responsabilidade pelo atendimento da população de 0 a 6 anos das áreas da saúde e da assistência social para a educacional demonstrou uma nova concepção das necessidades e dos direitos das crianças.

Acompanhando toda essa mudança legal e organizacional na educação infantil, e contribuindo com ela, corresponderam também investimentos em termos de pesquisas e publicações no campo acadêmico. Ao fazer um levantamento do acervo bibliográfico da biblioteca da Faculdade de Educação da UFRGS, constatei que, nas décadas de 1960 e 1970, grande parte dos livros correspondia a manuais gerais de pré-escola, com predomínio de autores es-

trangeiros e enfocava atividades e formas de organizar a educação das crianças em turmas de jardim-de-infância e pré-escola.

O referencial teórico dessas abordagens metodológicas eram os autores clássicos da educação infantil, como Froebel, Montessori, Decroly e outros. Também constatei a presença de um acervo considerável de publicações dirigidas às áreas específicas do conhecimento e suas relações ou com a educação pré-escolar ou com a das crianças pequenas, como psicomotricidade, música, psicologia do pré-escolar, etc.

Já na década de 1980, surgiu um maior número de autores nacionais e de livros com ênfase nas questões políticas da educação infantil, que denunciavam a ausência quantitativa de creches e pré-escolas e apontavam formas alternativas de atendimento, indicando a necessidade da criação de políticas públicas para crianças pequenas. Muitos desses estudos foram produzidos na intersecção entre a academia e os movimentos sociais de lutas pela creche como direito da mulher. A ampliação do número de programas de mestrado e doutorado no Brasil aponta o surgimento de várias teses e relatórios de pesquisas acadêmicas que tratam do tema. O Núcleo de Estudos em Educação de 0 a 6 anos da UFSC tem realizado trabalhos de investigação sobre as teses publicadas na área e vem fazendo análises das pesquisas recentes em educação infantil (Rocha, 1999a).

Na década de 1990, a perspectiva modificou-se, ampliaram-se os estudos sobre a pré-escola e tiveram início as pesquisas sobre a creche. Foram publicados livros que tratam da história das crianças no Brasil, apresentadas teses sobre as instituições de atendimento às crianças pequenas e respectivas propostas educacionais e também outras publicações sob forma de coletânea de artigos. Essas tratavam, em especial, de assuntos relacionados à psicologia do desenvolvimento em uma perspectiva sócio-histórica ou à psicologia genética, incluindo textos sobre a organização curricular e metodologias de ensino que geralmente aprofundam áreas de conhecimento – linguagem, matemática, ciências sociais e naturais, etc. – isto é, temas que já circulavam nos grupos de pesquisas e nas revistas especializadas começaram a chegar aos livros comerciais de ampla divulgação.

Muitas dessas novas publicações constituem-se em programações curriculares elaboradas por órgãos estatais ou por organizações não-governamentais. Professores e professoras publicaram relatos de experiências com reflexões advindas de suas ações cotidianas no trabalho com turmas de crianças em creches e pré-escolas e, em alguns casos, também de escolas de arte (Freire, 1983; Haddad, 1991; Machado, 1991; Wajskop, 1995).

Rocha (1999, p. 160), após a análise de um conjunto de trabalhos apresentados no Brasil na década de 1990, em diferentes reuniões científicas, nas áreas das ciências humanas e sociais, demonstra como essas reuniões vêm trazendo contribuições para a construção de uma pedagogia da educação infantil. Para a autora, a produção analisada:

Revelou construções teóricas, permitindo a identificação de um conjunto de regularidades e peculiaridades. As construções identificadas permitem afirmar a possibilidade e o nascimento de uma pedagogia, com corpo, procedimentos e conceituações próprias. Identifica-se, portanto, uma acumulação de conhecimentos sobre a educação infantil que tem origem em diferentes campos científicos, que, além de resultarem em um produto de seu próprio campo, têm resultado em contribuições para a constituição de um campo particular no âmbito da pedagogia.

Discutindo a relação entre a pesquisa na universidade e a educação das crianças pequenas, Ferreira (1988) apresenta como estava sendo produzida a pesquisa no campo da psicologia da educação e do desenvolvimento infantil na década de 1980 e, em sua análise, aponta como problemáticos os seguintes aspectos: a) estudavam-se aspectos isolados do desenvolvimento infantil; b) eram feitas experiências em ambiente artificial (laboratórios) e c) trabalhava-se com uma concepção de criança ideal. A autora descreve nesse artigo o processo de transformação pelo qual passou seu grupo de pesquisa em termos de introdução de novas metodologias de pesquisa e aprofundamento do compromisso social para que tais metodologias pudessem adequar-se à construção de conhecimentos sobre as necessidades educativas das crianças pequenas nas instituições brasileiras de educação infantil. Para conhecer essas mudanças conceituais, veja os vídeos, as teses, os artigos e os livros publicados pelo Cindedi da USP de Ribeirão Preto.

A *Bibliografia anotada* (MEC,1995) apresenta uma síntese dos textos sobre educação infantil publicados entre abril de 1980 e abril de 1995. Por seu intermédio, podemos observar que temas como história da educação e políticas públicas estão presentes desde o início da década de 1980 – mesmo que com uma produção reduzida – e apontam que o final dessa década dá início aos estudos sobre o cotidiano.

Campos e Haddad (1992) confirmam esse percurso por meio de um estudo que mostra a trajetória dos artigos sobre educação infantil publicados na revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, entre 1971 e 1991. As autoras observam que:

- na década de 1970, os artigos publicados enfocavam as crianças em idade pré-escolar, e não a creche ou a pré-escola como instituição;
- as publicações começam tratando o tema da pré-escola (principalmente como preparatória para o ensino fundamental) para depois, apenas no final da década de 1980, incluírem as creches;
- os artigos mostram a politização – papel do Estado, da sociedade civil e dos movimentos sociais – dos temas de creche e pré-escola a partir dos anos de 1980;
- houve uma ampliação do número de artigos publicados com essa temática a partir da década de 1970, o que pode ser constatado pelo levantamento quantitativo.

Como afirmam Campos e Haddad (1992, p. 18), ao se refletir sobre a produção científica em educação infantil:

Constata-se claramente que, na produção analisada, o conhecimento de práticas modernas de cuidado e educação da criança pequena ficou em segundo plano, sendo pouco debatidas e aprofundadas (...) as questões que incidem diretamente sobre a natureza das experiências vividas pelas crianças nas creches e pré-escolas.

As autoras também apontam que a década de 1990 exigia que a educação infantil redimensionasse seu papel e ampliasse seu campo de pesquisa, de forma a responder multidisciplinarmente às questões pedagógicas que a ela vinham sendo colocadas.

FAZENDO PEDAGOGIA, FAZENDO CIÊNCIA

O momento histórico e científico em que vivemos causa muitos embarras aos professores, intelectuais e pesquisadores que têm na educação não apenas um campo de estudos e investigação, mas também um compromisso com a melhoria da realidade social e educacional. Muitas certezas que tínhamos até poucos anos atrás estão sendo revistas, e ainda estamos procurando, por meio da crítica, da autocrítica e da busca de novos aportes, construir novos sentidos e caminhos para a nossa prática política e profissional e para a construção de novos modos de fazer pesquisa e ciência.

O paradigma dominante de fazer ciência, iniciado com a revolução científica do século XVI e consolidado nos séculos seguintes, tinha como modelo as ciências naturais, mas foi questionado e entrou em crise. Essa crise não é apenas epistemológica, mas também metodológica, envolve o modo como fazemos ciência e política, isto é, como a ciência e a tecnologia são utilizadas.

Como afirma Santos (1996a), estar em crise não significa estar mergulhado em um irracionalismo; ao contrário, pode ser visto como uma nova aventura para apreender o mundo. A aventura da ciência está onde a razão entra em confronto com o imaginário, com o estético, com o não-racional, isto é, com tudo aquilo que é (des)conhecido, abrindo, assim, novos sentidos, caminhos e idéias. Prigogine e Stengers (1996, p. 28), ao refletirem sobre a ciência contemporânea, afirmam que ela está em profunda transformação:

Em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente.

Na contemporaneidade, verifica-se o engendramento de uma concepção mais flexível de ciência. Santos (1995), concordando com os autores anterior-

mente citados, afirma que o novo paradigma para fazer ciência demonstra que todo conhecimento científico-natural também é científico-social; que todo conhecimento é local e total; que todo conhecimento é autoconhecimento e, por fim, que todo conhecimento científico visa a constituir-se em senso comum. Isto é, a sua existência pressupõe a sua divulgação, democratização e acessibilidade a todos.

Toda essa nova compreensão da ciência advinda da reflexão sobre sua crise, que tem na dúvida seu traço fundamental, extrapola as fronteiras do pensamento científico e impregna grande parte da razão crítica moderna, penetra “na vida de cada dia e na consciência filosófica e constitui um aspecto existencial do mundo social contemporâneo” (Giddens, 1995, p. 11).

Seguindo as pistas de Mires (1996), vivemos hoje um momento de profunda mudança nos modos de conhecer o mundo, relacionada à transformação igualmente profunda nos modos de viver a vida em sociedade. Esse autor procura compreender como a transição de paradigmas epistemológicos nas ciências corresponde a momentos de transição de paradigmas societais. Tal transição da vida e da reflexão contemporânea vem sendo chamada, de acordo com diferentes autores, de alta modernidade, modernidade avançada, contemporaneidade ou pós-modernidade.

Essa transição que ocorre do/no período denominado moderno está sendo configurada por múltiplas rupturas, as quais acontecem simultaneamente em diferentes campos do fazer e do pensar humanos, modificando a vida de uma maneira que nunca havia sido imaginada (ou sonhada), e as idéias e teorias que tínhamos para entender o mundo não estão mais servindo para explicá-lo. Tais rupturas, nem sempre planejadas, organizam-se como um todo a partir de diferentes eventos, como a revolução sexual, a revolução da microinformática e outras, que, a princípio, poderiam parecer isolados, mas conformam um novo todo (Mires, 1996, p. 151).

Neste estudo, a modernidade é pensada como o resultado de um “processo de racionalização experimentado pela civilização ocidental, desde os fins do século XVIII” (Adorno, Bruni e Cardoso, 1995, p. 7). Em meados do século XX, tal processo começou a ser questionado a partir de uma série de novos fenômenos, processos e acontecimentos que provocaram um profundo questionamento e um repensar desse projeto (não concretizado inteiramente). Esse novo período, que alguns autores denominam pós-modernidade, prefiro, juntamente com Adorno, Bruni e Cardoso (1995), denominar contemporaneidade.

Concordo com Hollanda (1992) quando afirma que o que se vê entre esses dois projetos culturais e políticos denominados modernidade e pós-modernidade é uma constante negociação com os termos das várias modernidades. Para a mesma autora, a pós-modernidade pode ser dividida em pelo menos dois grandes grupos: um pós-modernismo de reação, que seria conservador, e um de resistência, que surge como uma contraprática e preocupa-se com a desconstrução crítica da tradição. Harvey (1992), Santos (1995,1996a,1996b), Jameson (1994), Anderson (1999) e Eagleton (1998)

são alguns dos autores que procuram fazer um pós-modernismo de resistência ou de inquietação. É dentro desse campo que procura situar-se este estudo.

A complexidade do ato de produzir cientificamente torna-se muito maior quando o campo no qual pesquisamos, no caso a pedagogia, não é considerado uma ciência. Esse tema – ser a pedagogia ou não uma ciência – gera grandes polêmicas e discussões calorosas, e não pretendo entrar com profundidade nessa discussão; apenas procuro estabelecer o meu ponto de vista. Neste trabalho de pesquisa, a pedagogia é compreendida como um campo de saber, como disciplina que pode ou não ser vista como ciência, dependendo do conceito de ciência que for utilizado. Se, no começo do século XX, o conceito dominante de ciência era estrito e com características positivistas, hoje, com as novas concepções de ciência e com as redefinições de metodologia de pesquisa, os paradigmas de cientificidade ampliaram-se e torna-se muito mais fácil dar condições científicas à produção pedagógica.

Definir a pedagogia é uma tarefa bastante complexa e, como registra Giroux (1996, p. 206), é preciso usar esse termo com “respeitosa prudência”. Contudo, penso que se faz necessário explicitar os motivos que levam a classificar este estudo como situado no campo da pedagogia da educação infantil e o que, sinteticamente, será entendido por esse campo de estudos neste livro.

As teorias pedagógicas surgiram, ao longo da história, de diversos modos. Algumas delas foram elaboradas por pensadores ou filósofos na tentativa de propor um modelo educacional a ser seguido, tendo em vista a formação das novas gerações e da sociedade do futuro. Outras surgiram acompanhando discursos políticos e/ou práticas políticas concretas e procurando pôr em ação novas estratégias para a educação e a sociedade e modificando o devir dos seres humanos. Outras, ainda, procuraram responder a questões referentes à compreensão e à análise das experiências práticas de atos pedagógicos, desvendando a construção dos seus projetos, das suas influências, de seus instrumentos didáticos e modelos de gestão.

Massa (apud Rocha, 1999a) apresenta a pedagogia como possuidora de um estatuto específico, que tem como objeto os sistemas de ação inerentes às situações educativas – um objeto muito material que permite à pedagogia colocar-se como uma teoria de estrutura implícita à experiência educativa.

Neste texto, entendo que, sempre, onde está presente uma situação de produção de conhecimento, de saber, de aprendizagem, onde há uma prática social e cultural de construção de conhecimentos, há também uma pedagogia. A pedagogia, por ser anterior a qualquer institucionalização ou escolarização, pode referir-se tanto à educação formal e institucional quanto às experiências de educação informal.

A pedagogia difere da teorização pedagógica, pois tanto implica a reflexão acerca do mundo social, cultural e econômico como também estabelece um modo de fazer instrumental, nem sempre estando esse segundo aspecto presente nas teorizações educacionais. As pedagogias articulam os macro e os microdiscursos, estabelecendo uma ligação explícita ou não entre o contexto e

os processos internos da produção de saberes. Tal aspecto instrumental é o que neste trabalho é denominado de didática, e uma mesma pedagogia pode manifestar-se por meio de diferentes abordagens didáticas.

Nossa sociedade está permeada de discursos pedagógicos que realizam tarefas de controle ou regulação social, afirmando-se como verdades em uma constante luta pelo poder. Popkewitz (1997, p. 237) chega a afirmar que a pedagogia

como parte do cenário institucional, é uma prática da regulação social que deve disciplinar, administrar e criar capacidades sociais para o indivíduo, seja essa administração chamada de pedagogia do desenvolvimento da criança, aprendizado, engenharia social ou reconstrução social.

Por meio desses diferentes discursos pedagógicos, grupos disputam permanentemente a prerrogativa de influenciar os modos como os sujeitos são constituídos, de selecionar os conhecimentos que devem ou não ser acessíveis, quais as identidades pessoais e sociais que devem ou não ser formadas, etc. Tais disputas entre os discursos pedagógicos existem necessariamente, e estamos todos, com maior ou menor consciência, tomados por esses textos, pois cada um defende um ponto de vista que entra em choque com outros.

Portanto, mais do que falar em *pedagogia*, no singular, é importante pensar o termo no plural, *pedagogias*, pois elas são diversas e plurais. Geralmente, as pedagogias são acompanhadas de adjetivos que as qualificam como pedagogias tradicionais, críticas, libertadoras, progressistas, libertárias e feministas, entre outras.

O mapeamento dessas diferentes pedagogias faz-se necessário no atual momento histórico, pois as teorizações mais universalizantes acerca da educação têm-se mostrado ineficazes para responder às questões educativas permanentemente propostas pelas sociedades e pelas culturas. Também é importante lembrar que, se as subdivisões das pedagogias podem, por um lado, ser manifestações de fragmentação e de disputas, por outro, quando permanentemente relacionadas e recontextualizadas, auxiliam no aprofundamento das discussões e no avanço dos conhecimentos. Podemos lembrar que a luta das especificidades e das particularidades é uma luta de poder para ocupar um espaço mais valorizado, no sentido da *igualdade na diferença*.

A pedagogia, como disciplina de fronteira, foi, historicamente, marginalizada, tendo o seu espaço de saber por muito tempo subordinado ou reduzido a outros saberes. Segundo Giroux, nos últimos anos, a pedagogia vem realizando um esforço para tentar visibilizar sua complexidade e suas relações com a política, o poder, o conhecimento, a história, a ética e para deixar de ser apenas instrumental, pragmática, empirista e condutista.

Ao recusar reduzir a pedagogia crítica à prática da transmissão de conhecimentos e destrezas, o novo trabalho sobre pedagogia foi tratado como uma forma de produção política e cultural profundamente implicada na construção de conhecimentos, de subjetividades e das relações sociais. (Giroux, 1996, 1997, p. 15)

Para Giroux, uma disciplina não é algo previamente determinado, mas é um campo que se vai constituindo pelas práticas, pelas pesquisas, pelos estudos que se realizam sobre ela e pelos aspectos sociais que estão profundamente integrados ao seu acontecer. Rocha (1999a) fala de diferentes graus de acabamento das ciências. Esses estudos devem possuir uma produção rigorosa, tendo em vista a criação teórica. De acordo com Giroux, uma pedagogia só pode ser constituída dentro de uma especificidade histórica e cultural – situada em um lugar e em um contexto –, pois as pedagogias críticas não surgem de universais, mas de práticas guiadas pela história e pela ética, sendo que a ética “se converte em um compromisso continuado, em que as práticas da vida cotidiana são investigadas em relação aos princípios da autonomia individual e à vida democrática” (Giroux, 1997, p. 126).

Segundo Cambi (1995, p. 126), as características da pedagogia, como a não-unicidade, o discurso aberto não-unívoco, os conflitos, o esfacelamento interno, devem ser vistas como “um caráter de riqueza-singularidade-especificidade, e não de marginalidade ou de inferioridade”. E ainda afirma que as pedagogias, quando atentas à história, à sociedade e à política, produzem uma cultura pedagógica – inquieta, incerta, anti-reducionista, metodologicamente plural, sendo, dessa forma, capazes de formular uma reflexão sobre as questões educacionais e de indicar perspectivas. As pedagogias, quando críticas, sabem que são incapazes de apreender toda a complexidade e não se iludem em pensar ser uma verdade.

As pedagogias tornam-se mais políticas quando propõem a análise e a crítica dos modos de fazer, das estratégias de trabalho, isto é, quando observam e valorizam como os sujeitos aproximam-se do conhecimento, o desmembram e o utilizam, assinalando que esses processos são tão ou mais importantes do que os conteúdos envolvidos. Também faz parte dessa revisão das pedagogias a discussão sobre as palavras pertencentes ao discurso pedagógico, como planejamento, avaliação, objetivos e outras, as quais racionalizam os conteúdos pedagógicos, exercendo um profundo efeito na dinâmica social, na constituição subjetiva, nos modos de configurar o mundo e nas possibilidades de se pensar a educação.

Hoje, a pedagogia vem enfrentando um sério e decisivo conflito, pois necessita responder às crescentes demandas da sociedade atual, em que as situações que envolvem o ensino e a aprendizagem são fundamentais, já que este período histórico vem sendo denominado por diferentes estudiosos da sociedade da informação e do conhecimento, precisando, para tanto, resolver a sua crise de identidade teórica. É preciso, portanto, um radical repensar, que clareie sua função social, política e cultural, compreenda seu caráter complexo e ambíguo e ofereça possibilidades de criar um *status* disciplinar e, quem sabe, científico.

O presente estudo procura contribuir com uma leitura crítica de um dos principais componentes das pedagogias da educação infantil – a rotina – e, a partir da sua contextualização e análise, desmembrar e dissecar esse dispositi-

vo pedagógico, podendo, assim, ao conhecê-lo, ampliar e produzir novos sentidos para ele.

CONSTRUINDO PEDAGOGIAS PARA A PEQUENA INFÂNCIA

O campo da pedagogia da educação infantil, que emergiu, de forma sistemática, nos séculos XVIII e XIX, iniciou sua trajetória vinculado à filosofia e, posteriormente, distanciando-se desta, foi em grande parte absorvido pela psicologia, pela puericultura e pela assistência social. Sua ampliação e seu aprofundamento ocorreram, principalmente, no final do século XIX, uma vez que grande parte das culturas ocidentais tornou a educação das crianças pequenas um tema de responsabilidade social e coletiva, em contraponto à visão de que a educação das crianças pequenas era apenas uma tarefa da esfera privada – a família.

As propostas pedagógicas para a educação infantil surgiram quando se tornou necessário refletir sobre um determinado recorte da pedagogia, abordando as peculiaridades que estão presentes no campo da intervenção educacional para a pequena infância, isto é, da educação institucionalizada de crianças de 0 a 6 anos. Utilizo o termo instituição como referência para espaços públicos e coletivos de educação, e não para a família, apesar de esta também ser uma instituição.

Muitas temáticas fundadoras das pedagogias da educação infantil nem sempre estão presentes em outros campos pedagógicos. Pode-se exemplificar a ênfase que essa pedagogia dá às relações entre o cuidado, a educação, a nutrição, a higiene, o sono, as diferenças sociais, econômicas, culturais das diversas infâncias, a relação com as famílias, as relações entre adultos e crianças que não falam, não andam e necessitam estabelecer outras formas não-verbais ou não-convencionais de comunicação, as relações entre adultos e crianças pequenas na esfera pública, o brinquedo e o jogo, entre outros, podendo dar conta das especificidades e das diferenciações relativas à educação e ao cuidado de crianças bem pequenas.

Entretanto, além das temáticas citadas, é preciso que as pedagogias da educação infantil mantenham uma constante reflexão acerca do contexto onde são produzidas, isto é, dos temas gerais da cultura contemporânea, como aqueles relacionados a gênero, cidadania, raça, relações educativas com as comunidades, religião, classes sociais, globalização e as que influenciam de modo incisivo as questões ligadas à educação da pequena infância. É também necessário que se estabeleçam relações destas com as outras grandes questões da pedagogia, como a ação educativa e o currículo, verificando-se os efeitos que tais formas de engendrar e ver o mundo causam a um certo grupo de seres humanos que se encontram em uma faixa etária específica, em um determinado tipo de instituição e em um certo contexto.

Portanto, as pedagogias da educação infantil têm como centro de sua teorização a educação das crianças pequenas, situando-a tanto em sua construção como um sujeito de relações, inserido em uma cultura, em uma sociedade, em uma economia e com formas específicas de pensar e de expressar-se, quanto, também, com proposições instrumentais em relação aos aspectos internos ao funcionamento institucional e aos projetos educacionais, isto é, seus aspectos didáticos, como, por exemplo, os programas, as estratégias, os objetivos, a avaliação, a definição dos usos do tempo e do espaço, sua organização, suas práticas, seus discursos, enfim, sua rotina.

As pedagogias da educação infantil, segundo Rocha (1999b), diferem das do ensino fundamental porque estas se baseiam, principalmente, no ensino, e têm como objetivo central a transmissão do conhecimento e como lócus privilegiado a sala de aula, vendo a criança como um aluno. Já a educação infantil é constituída de relações educativas entre crianças-crianças-adultos, pela expressão, o afeto, a sexualidade, os jogos, as brincadeiras, as linguagens, o movimento corporal, a fantasia, a nutrição, os cuidados, os projetos de estudos, em um espaço de convívio onde há respeito pelas relações culturais, sociais e familiares. Penso que a pedagogia não é adequada apenas à ação pedagógica no contexto escolar, pois até mesmo em estruturas não-formais de educação estratégias didáticas são utilizadas, podendo os conceitos didáticos mais convencionais serem ressignificados e recontextualizados, e novos conceitos serem criados de acordo com as especificidades do espaço pedagógico.

As pedagogias da educação infantil tratam de um tipo de educação que não é obrigatório em grande parte das sociedades, mas apenas complementar ao das famílias. Esse tipo de tarefa pode ser desenvolvido em organizações institucionais diferenciadas, como creches, jardins-de-infância, ludotecas, bibliotecas infantis, etc., não tendo como única alternativa a escola infantil, nem como objetivo central os aspectos de transmissão cultural que têm sido o tema prioritário no ensino obrigatório.

QUESTÕES CENTRAIS

Canta meu grilo, como preferires: mas eu sei que amanhã, no alvorecer, vou embora daqui, porque, se fico aqui, acontecerá a mim aquilo que acontece a todos os meninos, isto é, terei de ir para a escola e, por amor ou por força, terei de estudar; e eu, vou te dizer em confiança, de estudar não tenho nenhuma vontade e me divirto mais perseguindo borboletas e subindo nas árvores para pegar os passarinhos nos ninhos.

(Collodi, C. *As aventuras de Pinóquio*)

Nesse diálogo com o Grilo Falante, pode-se ver o conflito vivido por Pinóquio quanto a tornar-se ou não um ser humano. O fato de se tornar um menino implica ser regulado socialmente, regulação esta que se dará por amor ou por força. Pinóquio consegue, com essa expressão, sintetizar aquilo que as

pedagogias e os pedagogos conhecem bem, que é a tensão, o impasse, a ambigüidade existente no ato pedagógico.

De acordo com Philippe Ariès (1978, 1979), a infância e os modos como a educamos têm, ao longo da história, pendulado entre dois extremos que representam dois virtuais pilares sociais: a paparicação e a moralização. Outros autores reafirmam a existência desses extremos por meio de outras denominações: Turner (1989) fala da oscilação entre as restrições e os relaxamentos na conduta moral das crianças; Lerena (1983) fala sobre o grande impasse entre o reprimir e o liberar e Santos (1995, 1996) fala da emancipação e da regulação. As pedagogias da educação infantil, como não poderia deixar de ser, também oscilaram entre tais extremos.

Para esses estudiosos, as práticas discursivas sobre a educação das crianças nas famílias e nas instituições educacionais têm estado divididas entre dois grandes grupos. Por um lado, dando continuidade ao discurso religioso do pecado original e vendo as crianças como seres que devem ser controlados, estão as concepções hegemônicas que defendem uma educação com ênfase na disciplina, na ordem, na contenção dos impulsos infantis como a forma privilegiada de intervenção educacional. Por outro, dando seqüência à visão da inocência intrínseca das crianças e sua fragilidade, emergem discursos que criticam as formas rígidas de educação e que propõem uma educação aberta e livre, que não perturbe a natureza das crianças.

Para Santos (1995, 1996b), ambos os paradigmas estão inscritos no projeto da modernidade e, citando Habermas, afirma que, até o presente momento histórico, a modernidade assentou-se na contradição entre a regulação e a emancipação, sendo que o pilar da regulação tem conseguido domar as incensantes energias emancipatórias. Epistemologicamente, o conhecimento como regulação obteve também a mais completa hegemonia sobre o paradigma do conhecimento como emancipação. Exemplificando esses dois pontos extremos, Santos (1996b, p. 24) demonstra que

o conhecimento como regulação consiste numa trajetória entre um ponto de ignorância designado caos e um ponto de conhecimento designado ordem. O conhecimento como emancipação consiste em uma trajetória entre um ponto de ignorância chamado colonialismo e um ponto de conhecimento chamado solidariedade.

Segundo o mesmo autor (1995, p. 78), para poder alterar esse movimento é preciso reconhecer tal assimetria e procurar compreender seu funcionamento, rompendo-a, reduzindo-a ou suprimindo-a e, dessa forma, mudando o paradigma. E lembra que a grande armadilha reside no “próprio objetivo de vincular o pilar da regulação ao pilar da emancipação e o de os vincular a ambos à concretização de objetivos práticos de racionalização global da vida coletiva e da vida individual”.

O objetivo fundamental desta pesquisa é indagar o que são as rotinas na pedagogia da educação infantil e verificar como esta prática vincula-se aos dois pólos apresentados – da regulação e emancipação ou da dominação e

resistência –, tendo como estratégia a análise do seu papel como instrumento de organização institucional da pedagogia e de regulação das subjetividades.

Esse objetivo pode ser desdobrado em cinco grandes questões:

1. Definir o que são rotinas na pedagogia da educação infantil, procurando suas origens e as relações que guardam com o mundo exterior ao da educação e verificando, ainda, como essa prática discursiva constituiu-se e consolidou-se na pedagogia da educação infantil.
2. Comparar e aprofundar as concepções sobre as diferentes infâncias e a rotinização que está presente nas atuais pedagogias da educação infantil e na própria constituição das instituições de educação e cuidado de crianças pequenas; verificar de que modo a rotina, como prática, apesar de sua pouca visibilidade e teorização, tornou-se um dos eixos centrais das pedagogias da educação infantil.
3. Dissecar as rotinas como categoria pedagógica pela explicitação dos seus elementos constitutivos, de suas configurações internas, dos modos como são vividas e experienciadas nas escolas infantis de hoje, compreendendo, assim, por que ocupam cada vez mais um lugar de destaque nas teorias e nas práticas de intervenção pedagógica, isto é, ver os modos como operam as rotinas como instrumento de constituição e de normatização de subjetividades (adultas e infantis) nas instituições de educação infantil e, também, como encaminham para a autonomia e a independência.
4. Proceder à análise das rotinas, estabelecendo intersecções com diversos campos do conhecimento, com o objetivo de possibilitar uma nova compreensão educacional, política e cultural.
5. Refletir sobre as pedagogias da educação infantil, apontando para as possíveis ressignificações das rotinas como cotidiano das práticas educacionais.

A contribuição que esta pesquisa pretende dar ao campo de estudos e pesquisas da pedagogia da educação infantil é a de refletir e questionar as rotinas, tendo como ponto de referência as políticas de homogeneização que estão sendo implementadas na educação infantil, por meio de diferentes projetos educacionais, pois, ao comparar as rotinas de diferentes instituições, foram encontradas, principalmente, similitudes e homogeneizações, o que demonstra que, na elaboração das rotinas, muitas vezes, não estão sendo levadas em consideração nem a diversidade dos marcos teóricos nem a criança concreta, com suas diferenças sociais, culturais, étnicas, religiosas etárias, e outras.

Ao contrário, a organização da vida diária nas instituições é padronizada, quase uniforme, seguindo normalmente as grandes etapas da psicologia evolutiva, as macropolíticas curriculares e as reformas de ensino, as posições hegemônicas sobre a formação de professores e a elaboração de produtos tecnológicos de comunicação de massas que têm permeado as políticas educacionais atuais.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

De Certau (1996, p. 21) acredita que fazer uma pesquisa é como

abrir um canteiro de obras: definir um método, encontrar modelos para aplicar, descrever, comparar, diferenciar atividades de natureza subterrânea, efêmeras, frágeis e circunstanciais; em suma, procurar, Tateando, elaborar *uma ciência prática do singular*.

Para construir as aproximações metodológicas ao campo de pesquisa deste estudo, senti-me como que imergindo em um canteiro de obras, tentando estabelecer os contornos do terreno, escolher os materiais, fazer as fundações que assegurassem a estabilidade, ainda que parcial, do conteúdo, fazendo-o resistente e, de preferência, compreensível, útil e bonito.

A experiência de pesquisar em um universo familiar, na sociedade em que vivo, no meu ambiente de trabalho, tem dificultado o afastamento, ou melhor, o *estranhamento* com o objeto de pesquisa, no sentido de desnaturalizar as práticas observadas. Tentei criar um modo “estrangeiro” de ver as rotinas nas creches e as pré-escolas, mas, muitas vezes, isso não parece ser possível. Tenho, como observadora, uma dificuldade muito grande para não estabelecer julgamentos, não pensar em soluções e não prescrever alternativas. Vício de professora? Pode ser.

Como professora de estágio e prática de ensino, observo turmas de educação infantil há muitos anos, com o objetivo de auxiliar as alunas a refletirem sobre suas práticas. A pedagogia é um campo do conhecimento no qual a intervenção e a prescrição são a tônica, e tal fato torna quase impossível a postura de investigadora, pois me sinto permeada pelos afetos, pelas práticas, pelas tradições e pela constituição profissional.

As poucas referências de estudos anteriores sobre o tema dificultaram sua delimitação e classificação. Não pretendi, em nenhum momento, fazer um estudo usando uma metodologia clássica de pesquisa. Decidi, após a leitura de Morin (1990), partir das questões que me havia proposto estudar e ir, gradativamente, formulando caminhos investigativos – novos, não-clássicos, híbridos, diversos. Assim, esta pesquisa, apesar de contar com conteúdos históricos, não é um estudo de história da educação, não é um estudo etnográfico, embora trabalhe com alguns instrumentos da pesquisa antropológica e esteja inspirado nela para o trabalho de campo.

Tentaria descrevê-la como um estudo que tem como subsídio para sua escrita materiais empíricos de variadas origens, isto é, um *bricolage*, um mosaico formado de elementos empíricos, como textos escritos, canções, entrevistas, fotos, relatos de observação, que procurei organizar, tendo em vista responder às questões levantadas. Procurei propor algumas estratégias investigativas que facilitassem a construção do objeto, que pudessem responder às

questões levantadas e que, no momento de conclusão, pudessem ser articuladas para a compreensão global do conhecimento constituído.

Acredito que a construção metodológica de uma pesquisa esteja intrinsecamente ligada ao conteúdo abordado e ao percurso de aproximações sucessivas realizadas pela pesquisadora.

Um quadro teórico *a priori* focaliza prematuramente a visão do pesquisador, levando-o a enfatizar determinados aspectos e a desconsiderar outros, muitas vezes igualmente relevantes no contexto estudado, mas que não se encaixam na teoria adotada. (...) é necessário uma posição antropofágica, que implica um conhecimento profundo do contexto focalizado, para que se possa avaliar se uma dada teoria é ou não adequada – o que não exclui um esforço maior no sentido de procurarmos gerar nossas próprias teorias (Alves-Mazotti, 1992, p. 56).

Howard Becker (1994), em seu importante estudo sobre a pesquisa nas ciências humanas, fala em um “modelo artesanal de ciência, no qual cada trabalhador produz teorias e os métodos necessários para o trabalho que está sendo feito” (p. 12). Para esse autor, o importante é o pesquisador recompor, recriar ou até inventar métodos capazes de resolver os problemas das pesquisas, fazendo a “costura de diversos tipos de pesquisa e materiais disponíveis e públicos” (p. 22).

Apresentarei a seguir algumas estratégias utilizadas para a construção do campo de pesquisa. Iniciei este estudo com a construção de um inventário sobre como as rotinas se manifestam e fiz um levantamento em materiais diversos, como livros, revistas, canções, visitas iniciais ao campo, os quais representam as rotinas, isto é, mostram como as rotinas se tornaram visíveis na educação infantil. Ou seja, construí algumas estratégias de aproximação empírica (ver Anexo).

Na primeira etapa do processo de construção desta pesquisa, procurei localizar historicamente a gênese da noção de rotina nas sociedades ocidentais e no campo da pedagogia da educação infantil, ou seja, quais foram as condições históricas, políticas e culturais para a emergência e o engendramento de tal prática e as suas condições de legitimação. Esta parte do estudo foi feita por duas vias: a primeira, a etimologia da palavra rotina, a construção de um conceito e a procura da história social das rotinas. Vale destacar que construir um conceito é tornar precisa uma certa noção em um determinado paradigma. Um conceito remete a um processo histórico pelo qual, em uma dada sociedade, criou-se um termo para significar o que é, ou não, certa concepção, e pode ser modificado, já que foi construído historicamente.

Para esse empreendimento, foi necessário trabalhar em diferentes dicionários e em textos clássicos da educação infantil. Procurei, então, problematizar e construir conceitualmente a rotina como categoria pedagógica das pedagogias da educação infantil. E, logo após, procurar a história dos processos sociais para tentar entender as questões nas suas continuidades e rupturas, assim

como na sua amplitude nos diferentes campos. Foi o exercício de construção de uma breve genealogia, que não é uma procura das causas, mas o encontro com os processos de constituição. Portanto, a genealogia seria, para Foucault (1982, p. 172), “um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico”.

De acordo com o mesmo autor, no texto “Genealogia e poder”, a genealogia é uma tática que faz com que saberes locais, fragmentários, sejam ativados, tornando-se *saberes libertos da sujeição e que emergem desta discursividade* (p. 172). É uma análise explicativa que articula poderes e saberes em períodos de tempo amplos. Analisei, prioritariamente, as relações entre as rotinas e a religião, as políticas do corpo, a legislação, o universo do capital e do trabalho e da escola. Essa parte da pesquisa foi feita pela pesquisa bibliográfica na história social.

A partir desse trabalho inicial com fontes históricas secundárias, organizei um capítulo de reflexão sobre como a modernidade constituiu uma rotina para educar as crianças nas famílias e nas instituições para as crianças pequenas, como creches, jardins-de-infância e pré-escolas.

A segunda parte deste estudo trabalha, principalmente, com a discussão pedagógica das rotinas e tem como fontes a pesquisa sobre o conceito de rotina em textos históricos e contemporâneos da educação infantil e o material levantado pelas observações feitas no cotidiano dos espaços educativos – o *Diário de campo*, escrito nos anos de 1997 e 1998, a partir das observações feitas em instituições brasileiras, e o *Diário de viagem*, escrito em 1998, durante uma viagem de estudos feita a alguns países europeus. Os países visitados foram Espanha (Barcelona, Madri, Mataró, Granada), Itália (Pistóia), Alemanha (Berlim) e Dinamarca (Aarhus). Em cada cidade visitada conheci duas escolas infantis públicas.

A atração por fazer um estudo de campo veio de uma paixão pela antropologia. Para mim, era importante mostrar que alguns atos que parecem sem objetivo, práticas insípidas, inodoras e incolores, têm, sim, cor, cheiro e gosto. O que está ocorrendo é que as mediações feitas pelo lugar de onde observo parecem-me muito mais fortes do que a possibilidade de construir um estranhamento.

Procurei desempenhar o papel de observador-participante que, segundo Becker (1994, p. 120) é aquele que:

Coleta dados a partir da sua participação na vida cotidiana do grupo ou da organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que elas se deparam normalmente e como se comportam frente a elas.

A partir dessas observações, esse observador (p. 120) procura registrar “material tão completamente quanto possível por meio de relatos detalhados de ações, mapas de localização das pessoas enquanto atuam e, é claro, transcrições literais das conversações”.

Juntamente com a pesquisa empírica, foram emergindo novas questões e novos pontos de vista que não eram citados nas reuniões, nos livros, na formação dos professores, isto é, aparecia o quanto as rotinas constroem a subjetividade das crianças e dos adultos das instituições de educação infantil.

Assim que comecei a entrar nas creches e nas pré-escolas, via, basicamente, a opressão (ativa ou passiva), a falta de respeito, a hierarquia e a normatização, tendo muita dificuldade em ver os atos de resistência, em compreender os conflitos e as contradições lá presentes.

A escolha das instituições observadas foi pragmática: entre as escolas públicas, selecionei aquelas que as autoridades locais consideraram representativas do sistema de educação infantil, enquanto a escola privada foi escolhida tendo em vista a sua proposta diferenciada. No caso das instituições estrangeiras, também educadores e pesquisadores abriram caminho para que as visitas se tornassem possíveis. As observações eram feitas acompanhando-se as jornadas das crianças nas escolas. Não computei a incidência de nenhum tipo de comportamento, não sendo feito nenhum questionário ou utilizada estratégia de registro de observação, apenas a escrita realizada durante a própria observação para a realização do *Diário de campo* e do *Diário de viagem*. Também foram feitos registros fotográficos.

Como não se discutiram as observações com os profissionais e muitas delas demonstram situações problemáticas, considerei que, pelo teor e objetivo da pesquisa, a identificação das instituições não seria fundamental. O olhar de fora, passageiro, pode atribuir um tipo de significado a uma ação observada e congelá-la como uma verdade absoluta, e pode ser uma atitude pouco ética com as crianças, a instituição e os profissionais.

Fiz algumas inserções no cotidiano de escolas infantis brasileiras. Primeiro, em duas escolas situadas na cidade gaúcha de Santa Cruz do Sul, uma pública (A) e outra privada (B). Foram realizadas duas observações de turno integral em duas turmas da escola pública e em três turmas da escola privada. Nas escolas públicas estrangeiras, geralmente acompanhei um dia inteiro das atividades em dois grupos de crianças – pequenos e maiores.

O relato das observações estão registrados no *Diário de campo*, dos anos de 1997 e 1998, que ofereceram dados para a discussão de algumas questões da pesquisa. Com o intuito de aprofundar o estudo empírico, escolhi uma escola infantil da rede municipal de educação de Porto Alegre (RS) para a coleta de dados. Nessas instituições, realizei observações de turno integral e observações em períodos parciais, acrescentando a essas entrevistas informais (semi-estruturadas) com os educadores e entrevistas com as crianças, com o objetivo de obter uma maior riqueza de material.

O uso da observação, do registro e de entrevistas informais foi inspirado, principalmente, pelos estudos etnográficos, apesar de a psicologia e a sociologia também utilizarem esses dois instrumentais como técnicas de pesquisa e de coleta de dados. Sei que esse uso instrumental da antropologia tem sido muito

criticado, pois os instrumentos são utilizados, muitas vezes, fora de um contexto teórico. No caso desta pesquisa, a intenção não era fazer um estudo de caso, nem trabalhar com o que ocorre além das rotinas, mas observar a existência ou não das rotinas e como se dá sua execução no dia-a-dia das instituições de educação e cuidados. Creio que a pedagogia pode pedir emprestado esses instrumentais, tendo o cuidado de usá-los com restrições e com clareza acerca dos seus limites.

A ida ao campo e a coleta do material empírico não tiveram o objetivo de realizar um estudo aprofundado das rotinas em uma instituição. As questões que me fazia, como pesquisadora, eram muito precisas, estritamente sobre a rotina, e como as observações de campo poderiam ajudar a respondê-las. As observações e entrevistas livres realizadas em escolas de outros países nos meses de outubro, novembro e dezembro de 1998 foram utilizadas para contrapor, problematizar ou validar aquelas realizadas no Brasil. O registro dessa viagem foi feito por registro fotográfico e pelo *Diário de viagem*.

Como mencionei anteriormente, utilizei, ainda, como material empírico, situações, palavras ou frases de livros e teses que tratam do tema, capturadas para exemplificar alguns significados importantes dos diferentes momentos da rotina na educação infantil.

Além disso, coletei algumas canções que auxiliam na organização das rotinas, isto é, canções que introduzem ou concluem um certo momento da rotina. Elas mostram o caminho adequado para a mudança de atividades, marcam as etapas e as transições entre os momentos de rotina. Tais imagens e canções foram coletadas, ao longo dos anos, em várias creches e pré-escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul e em livros sobre o tema. Coletei também propostas de rotinas encontradas em livros e em documentos oficiais sobre *o modo de construir rotinas adequadas*, como modelos criados por especialistas em diferentes momentos históricos e em diferentes lugares.

As imagens que os educadores criam para poder representar as rotinas e que têm como objetivo a compreensão das mesmas pelas crianças podem variar de uma simples folha de papel mimeografado, colada atrás da porta com a seqüência dos horários e das atividades, até um complexo jogo de montar para as crianças organizarem, junto com a professora, as atividades que serão desenvolvidas ao longo do dia (ver Anexo).

Para Becker (1994, p. 104-5), a imagem mais adequada do *empreendimento científico* é o de um mosaico, no qual

cada peça acrescentada em um mosaico contribui um pouco para nossa compreensão do quadro como um todo. Quando muitas peças já foram colocadas, podemos ver, mais ou menos claramente, os objetos e as pessoas que estão no quadro, e sua relação uns com os outros. Diferentes fragmentos contribuem diferentemente para a nossa compreensão: alguns são úteis por sua cor, outros porque realçam contornos de um objeto. Nenhuma das peças tem uma função maior a

cumprir; se não tivermos sua contribuição, há ainda outras maneiras para chegarmos à compreensão do todo.

A construção do objeto de estudo realizou um percurso próprio, procurando responder às questões, e não foi feita empregando-se uma metodologia previamente definida. Algumas vezes, isto me pareceu um pouco problemático, mas o uso de técnicas diversas, a partir de pressupostos teóricos definidos, tem sido uma forma interessante para descortinar as questões da rotina e para fazer a educação e a ciência de um modo mais elástico.

Seria mais fácil optar por escrever este trabalho a partir do olhar de uma pesquisadora com muitas certezas, uma pesquisadora que tivesse um referencial teórico único e organizado como referência e que procurasse, considerando tal referência, fazer uma leitura de um aspecto da prática. Poderia pegar o caminho da defesa da rotina – da qual a psicologia genética daria perfeitamente conta – ou o da crítica à mesma, mostrando seus aspectos de dominação e subjetivação, o que poderia ser feito tanto pelas teorias críticas da sociologia da educação como pelo uso da obra de Foucault. No entanto, não quis seguir esse caminho, ele não me satisfaz. O papel da pesquisa não é o de simplificar, posicionando-se a favor ou contra, mas o de olhar a complexidade da realidade e procurar explicá-la a partir de uma perspectiva.

Para empreender esta aventura teórico-prática, muitas foram as leituras e releituras feitas e para situar o objeto de pesquisa, procurei ter como interlocutores os dicionaristas, que são generalistas e, assim, nos abrem muitas portas, muitos sentidos. Os dicionários da área das ciências humanas contribuíram com o maior número de interlocutores.

Na área da história, autores consagrados, como Ariès (1978,1986) e Norbert Elias (1980), foram fundamentais. Além deles, os espanhóis Bajo e Betrán (1998) e Delgado (1998), e, principalmente, os italianos, juntamente com franceses Becchi (1994) e Becchi e Julia (1996a,1996b), além de Catarsi (1983, 1994), foram fontes privilegiadas para compreender a formação do conceito de infância, a história da educação infantil e das instituições para a educação das crianças pequenas.

A história e a sociologia do cotidiano foram trabalhadas a partir de Anthony Giddens (1995), Agnes Heller (s.d), Henri Lefebvre (1984), Michel De Certeau e sua equipe de pesquisadores (1994, 1996).

A discussão entre modernidade(s) e pós-modernidade(s) que permeou o trabalho foi construída, prioritariamente, a partir de Santos (1996), Giddens (1991,1995), Adorno (1995), Harvey (1992), Jameson (1994), Hollanda (1992) e Lyon (1998), entre outros.

Na pedagogia, procurei primeiro revisitar os clássicos, entre eles Rousseau (1992,1994), Montessori (1937,1970,1994), Froebel (1989), Pestalozzi (1967,1988), Dewey (1959) e Freinet (1974). Procurei fazer, sempre que possível, a leitura dos textos originais desses autores. Em certos momentos, utili-

zei também textos escritos por estudiosos e intérpretes de suas obras. As pedagogias críticas tiveram como interlocutores privilegiados Giroux (1995,1996), Cambi (1995), Frago (1998), Rocha (1999a1999b) e Gore (1996).

As questões da pedagogia da educação infantil foram discutidas a partir de autores brasileiros antigos e contemporâneos. Escolhi também como interlocutores alguns autores italianos e espanhóis como Mantovanni e Bondioli (1998), Tonucci (1988), Bartolomeis (s.d.), Becchi (1995), Bertolini (1996), Cambi (1995), Catarsi (1994), Bassedas (1999), Jimenéz e Molina (1989) e outros.

Na psicologia, apoiei-me na análise sócio-histórica e na psicanálise, procurando fazer uma releitura crítica de psicologia evolutiva, por intermédio de Burmann (1998) e Figueiredo (1994).

O diálogo com campos e posições teóricas diversas foi complexo, exigindo a articulação entre os autores e a questão de pesquisa trabalhada. Além do diálogo com teóricos e suas teorias, também o diálogo com as pessoas que estavam presentes no campo de pesquisa – educadores, crianças, administradores e aquelas que acompanharam o desenrolar deste estudo – colaboraram para fazer-me compreender como operam os discursos e as práticas sociais de educação nas instituições de educação infantil.

Como já destaquei na apresentação dos caminhos metodológicos, este livro está organizado em três partes. A primeira procura fazer uma análise sobre o que são rotinas (Capítulo 2), a emergência no campo social das rotinas pedagógicas (Capítulo 3) e o processo de rotinização da infância (Capítulo 4). A segunda parte, com um objetivo mais pedagógico, procura esmiuçar a compreensão da rotina como uma categoria pedagógica central nas pedagogias da educação infantil (Capítulo 5), sua estrutura e modos de funcionamento (Capítulo 6). A terceira parte procura relacionar as rotinas, as pedagogias e a discussão da modernidade (Capítulos 7 a 11) e sugerir modos de (re)pensar a questão das rotinas pedagógicas (Capítulo 12).

Conforme a epígrafe deste estudo, meu desejo de construir novos modos de olhar a educação e poder auxiliar na produção de novos significados sobre alguns atos que estão, de certo modo, *naturalizados* nas instituições educacionais e, concordando com Foucault (1996, p. 143), afirmo:

Meu papel – e esta é uma palavra demasiado enfática – consiste em ensinar às pessoas que são muito mais livres do que se sentem, que as pessoas aceitam como verdade, como evidência, alguns temas que foram construídos durante certo momento da história, e que essa pretendida evidência pode ser criticada e destruída. Mudar algo no espírito das pessoas, é esse o papel do intelectual.