

Educação infantil e pesquisa acadêmica: dilemas visíveis e invisíveis

Ademilson de Sousa Soares¹

Resumo

O texto apresenta alguns dilemas vividos por pesquisadores e gestores que investigam problemas e questões da área e propõem soluções “para”, “com” e “sobre” criança, infância e educação infantil. O trabalho busca mostrar que, em educação, o objeto da pesquisa é o objeto da ação e vice-versa. A dura realidade das escolas de educação infantil pulsa para além das pesquisas, dos projetos de formação e das políticas públicas, exigindo perguntas específicas que admitem apenas respostas específicas, sem a pretensão de universalizar teses e proposições. O texto propõe a discussão de três dilemas das pesquisas: 1) a produção de novos saberes; 2) a aproximação entre as pesquisas acadêmicas e a realidade das escolas de educação infantil; e 3) a relação entre pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos. Para isso, utiliza-se da metáfora das cidades invisíveis de Ítalo Calvino e de uma perspectiva filosófica que sustenta uma visão dialética do pensamento e da ação. Como resultado, fica exposto um conjunto de reflexões que pode contribuir de alguma maneira para o enfrentamento de dilemas visíveis e invisíveis nas pesquisas sobre criança, infância e educação infantil.

Palavras-chave

Educação Infantil. Pesquisa Acadêmica. Dilemas.

1. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais; professor da Faculdade de Educação e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Infantil e Infância (NEPEI) nessa instituição. E-mail: pacosoaes@ufmg.br.

Childhood education and academic research: visible and invisible dilemmas

Ademilson de Sousa Soares*

Abstract

The article presents some dilemmas experienced by researchers and managers who investigate problems and issues related to education as they propose solutions “for”, “with” and “about” children, infancy and childhood education. This work seeks to show that, in education, the object of the research is the object of the action and vice-versa. The harsh reality of elementary schools goes beyond the research, the training projects and public policies, thus demanding specific questions that require specific answers, without claiming to universalize theses and propositions. The text aims at discussing three research dilemmas: 1) the production of new knowledge; 2) the approximation between academic studies and the reality of elementary education schools; and 3) the relationship between theoretical assumptions and methodological procedures. To this end, Ítalo Calvino’s metaphor of the invisible cities is used as well as a philosophical perspective that sustains a dialectical view of thinking and action. As a result, the work shows a set of reflections that could somehow contribute towards confronting visible and invisible dilemmas in research on children, infancy and childhood education.

Keywords

Childhood Education. Academic Research. Dilemmas.

* PhD in Education, Federal University of Minas Gerais, State of Minas Gerais, Brazil; professor at the School of Education and coordinator for the Center for Studies and Research on Children and Infancy Education (NEPEI) at the said institution. E-mail: paco-soares@ufmg.br.

Introdução

A vida contemporânea exige que nosso pensamento, mesmo que atormentado por incoerentes demandas, não abandone possíveis experiências cotidianas. Essa é uma exigência maior ainda para aqueles que, por profissão, se dedicam ao trabalho do pensamento: os pesquisadores. Conforme ensina Agamben (2009), para pensar e pesquisar o mundo como ele é e não como gostaríamos que fosse, temos que acertar contas com o nosso tempo e tomar posição em relação ao presente. Mas como nos sentir pertencentes ao tempo presente, recusando suas pretensões e anulando toda e qualquer experiência? Como estar no mundo sem coincidir perfeitamente com ele? É produzindo e acolhendo provocações e deslocamentos da realidade contemporânea que poderemos fazer a diferença no pensamento, na ação e na experiência. A inteligência requer do homem que ele não fuja do tempo presente, mesmo que o odeie e queira resistir a ele. É por isso que para sermos contemporâneos de nós mesmos temos que nos aproximar e nos distanciar do mundo. “Aqueles que coincidem muito plenamente com a época não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela” (AGAMBEN, 2009, p. 59). O contemporâneo é aquele que percebe o escuro do

seu tempo como algo que lhe concerne e não cessa de interpretá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se direta e singularmente a ele. Contemporâneo é aquele que recebe em pleno rosto o facho de trevas que provém do seu tempo. (AGAMBEN, 2009, p. 64).

No caso da educação das crianças pequenas e das pesquisas sobre infância e educação infantil, os alertas de Agamben tornam-se mais pertinentes ainda. Diante da complexidade do trabalho do docente e da função da escola, como não questionar a

adoção simplificada de soluções didáticas e de modismos pedagógicos? Como problematizar as teorizações acadêmicas que pouco repercutem no trabalho cotidiano do professor da escola de educação infantil? Como pesquisar o repertório de exigências dirigido aos docentes e às escolas quando o ofício da docência se encontra em mutação e sob o impacto das transformações do mundo presente? Como enfrentar problemas contemporâneos ancorados em paradigmas antigos ou modernos? Como as escolas, os educadores/as e os professores/as respondem aos desafios?

Por um lado, escolas e professores/as se deparam com problemas inéditos: o crescimento do número de famílias monoparentais; as mudanças agudas no mercado de trabalho; a transformação das estruturas familiares e comunitárias; o pluralismo cultural; o relativismo ético; a profusão das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs); o consumo de drogas pelos jovens; a tendência de adotar medidas para elevar o padrão da formação e controlar a qualidade; o aumento dos conflitos no cotidiano escolar; o tensionamento nas relações de trabalho; as restrições orçamentárias e aumento das tarefas docentes. Por outro lado, algumas marcas da escola e do ofício do professor, mesmo em face de tantas mudanças, perduram no tempo: a experiência docente é cada vez mais valorizada; a aprendizagem do ofício ocorre na prática; o individualismo de cátedra parece típico da carreira; a dimensão feminina do ofício fica evidente; o baixo conhecimento de culturas não-européias; a pouca colaboração dos pares torna-se problema congênito; as sociedades se globalizam, mas o professor declara-se “tradicionalista” e desconfiado. É um novo tempo em que o fazer do professor e da escola parece mais um ofício artesanal dentro da grande indústria das escolas

de massas (SOARES, 2014).

É a partir desse cenário contemporâneo da escola e da profissão docente que apresentamos reflexões sobre alguns dilemas vividos pelas instituições dedicadas à educação das crianças pequenas e pelos pesquisadores empenhados em investigar “cientificamente” a infância e a educação infantil. O argumento central do texto possibilita a discussão de três questões desafiadoras: 1) a demanda pela produção de novos saberes; 2) o desafio urgente de aproximar a pesquisa acadêmica da realidade das escolas de educação infantil e vice-versa; e 3) a necessidade de relacionar pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos das pesquisas de forma criteriosa. Nessa discussão, a metáfora das cidades invisíveis de Ítalo Calvino (2003) e uma perspectiva filosófica que sustenta uma visão dialética da ação e do pensamento são mobilizadas. Pretendemos, com isso, contribuir de alguma maneira, para o enfrentamento de dilemas visíveis e invisíveis nas pesquisas sobre criança, infância e educação infantil.

Alguns dilemas das pesquisas na área educacional

Para discutir alguns dilemas das pesquisas na área educacional e na educação infantil é importante considerar o alerta de Kohan (2005; 2007) para a relação que nós pesquisadores estabelecemos com a infância e com a educação de crianças pequenas. Nessa relação, temos que decidir se estamos dispostos a abrir mão daquilo que imaginamos pensar e que imaginamos saber. Para Kohan (2007, p. 18),

este gesto ajuda a pensar com as crianças e a deixar-se pensar pelas crianças; é uma oportunidade de esvaziar-se, um esvaziamento daquilo que se crê saber sobre as crianças e a infância para que novos saberes possam nascer.

É este também o desafio de qualquer

pesquisa, ou seja, trabalhar para que novos saberes possam nascer. Eis um primeiro dilema da área: fazer com que as pesquisas em educação infantil signifiquem, de fato, produção de novos saberes.

Este texto apresenta alguns aspectos da leitura epistemológica que temos feito a respeito das pesquisas para, como e sobre a educação das crianças pequenas. O que significa participar e acompanhar a produção de grupos de pesquisas nas universidades que se dedicam à investigação dos projetos educativos e das práticas pedagógicas voltadas para as crianças de zero a cinco anos? Por que as pesquisas, neste caso, podem ser acompanhadas e classificadas a partir das preposições “para”, “com” e “sobre”? As pesquisas que se dedicam ao estudo das crianças se distinguem das pesquisas voltadas para o estudo das infâncias? Podem existir pesquisas focalizadas nas crianças e nas infâncias que não se preocupam com os processos de educação das crianças bem pequenas? Pesquisas para, com e sobre educação infantil pressupõem outras pesquisas para, com e sobre crianças e infâncias? As pesquisas “para” crianças, infâncias e educação situam-se, por exemplo, no campo da pesquisa ou dos projetos de intervenção social e política. As pesquisas “sobre” educação infantil, infância e criança situam-se, por exemplo, no campo teórico e histórico de análise do objeto. As pesquisas “com” crianças e professoras situam-se, por exemplo, no campo dos novos paradigmas da sociologia, da psicologia e da etnografia e visam, no caso da educação infantil, dar voz às crianças e reconhecê-las como atores sociais no gozo de plenos direitos.

Nos três casos – estudos “para”, “com” e “sobre” –, a pesquisa define-se pelo fato de perseguir a “sombra” que ela mesma cria. Isso ocorre porque há uma indissociabilidade entre pensar a educação e fazer a educação. O objeto da pesquisa já é o objeto da ação e este também não existe sem aquele. Como toda pesquisa recusa o espontaneísmo e busca

orientar-se criteriosamente, toda ação que tem a pretensão de ser educativa também é criteriosa e teoricamente fundamentada. No entanto, o trabalho de pesquisa

nunca deverá ser uma realização proveniente das diretrizes de um plano rigidamente traçado, e sim de um programa que se materializa à medida que se confrontam as realizações com as próprias previsões. (ROCHA, 2011, p. 370).

Mas como perseguir a sombra que nós mesmos criamos? Como construir pesquisas consistentes sem ficarmos escravos de planos rigidamente traçados? Como assumir criteriosamente pressupostos conceituais, metodológicos e analíticos? Não pretendemos, no âmbito desse artigo, avançar em torno dessas questões, mas apontamos trabalhos de Gatti (2012) e Warde (2007) como importantes contribuições para o aprimoramento das pesquisas.

O mergulho no trabalho de investigação não pode significar estreitamento de recortes temáticos, lassidão metodológica e lógica de improvisação. Rigor conceitual e clareza epistemológica são pressupostos para que as pesquisas educacionais tenham condições de reivindicar cidadania acadêmica. O peso do impacto de tais pesquisas nas políticas e nas ações depende do grau de consistência, de abrangência e de profundidade na teoria, no método e, conseqüentemente, nos resultados obtidos. O importante é problematizar concepções e práticas educacionais no sentido de aproximar pensamento e ação.

Nas concepções educacionais, a pesquisa busca identificar a filosofia da “coisa” – entendida como fenômeno educativo. Nas práticas escolares, a pesquisa busca identificar a “coisa” da filosofia – entendida como processo histórico que possibilita a efetivação ou não dos pressupostos concebidos e expressos em projetos, programas e políticas educacionais. As pesquisas sobre concepções e pressupostos

teóricos acabam, muitas vezes, ficando reféns de generalidades, ao passo que aquelas sobre práticas e currículos, por vezes, ficam circunscritas às demandas imediatas do cotidiano escolar. De qualquer maneira, é preciso lembrar sempre que, nas demandas educacionais, existe uma clara consciência do que fazer, mas pouca clareza do como fazer (CHARLOT, 2006). A dificuldade de adequação entre fins e meios, no campo educacional, explicita muitos de nossos dilemas. No caso da educação infantil, a inadequação entre concepções e práticas pode ser observada na “distância entre o conhecimento academicamente disponível e as práticas institucionais” (KRAMER, 2011, p. 393). Eis um segundo dilema da área: fazer com que as práticas cotidianas sejam resignificadas a partir dos novos saberes gerados no diálogo com os resultados das pesquisas acadêmicas e fazer com que novas pesquisas surjam desse diálogo, questões já estudadas e discutidas por Rocha (2011), Kramer (2010; 2011) e Soares (2014).

As possíveis convergências e divergências identificadas a partir da tensão existente entre o proclamado – as concepções – e o efetivado – as práticas – poderão evidenciar a necessidade de aproximar as contribuições oriundas de diferentes vertentes e grupos de pesquisas que estudam e discutem a educação da criança pequena. Esse diálogo entre o concebido e o vivido pode ser facilitado pela ideia de que em educação perguntas específicas exigem respostas específicas, ou seja, em educação não é possível conceber leis gerais que possam determinar de maneira infalível os nossos julgamentos. Formular perguntas específicas e admitir respostas específicas, sem a pretensão de universalizar teses e proposições, não significa, todavia, abdicar da busca de uma visão englobante dos problemas e das relações entre todos os problemas, pois o entendimento de cada coisa ou de cada aspecto de determinada coisa depende também, e talvez principalmente, da observação das relações

entre as coisas e os fenômenos. Eis o terceiro dilema das pesquisas da área, discutido neste texto: alcançar clareza epistemológica e sólida demarcação teórica sem perder a segurança metodológica, ou seja, a teoria que orienta a pesquisa se materializa concretamente em uma técnica e/ou um procedimento de pesquisa, que expressa uma opção teórica.

Do ponto de vista epistemológico, partimos do pressuposto de que o suporte teórico, a revisão bibliográfica e a construção de um referencial de análise são imprescindíveis à compreensão das fontes de pesquisa no campo educacional e na educação infantil. É o pesquisador quem lança perguntas e organiza a base empírica em função dos objetivos da investigação teórica. Por isso, no trabalho de pesquisa, não é possível a neutralidade pura, isenção inteira e assepsia total. A objetividade já entra em campo perdendo de “um a zero” quando se trata de pesquisa na área de ciências humanas e sociais. Isso não quer dizer, todavia, que possamos prescindir de um consistente aporte teórico e do rigor da pesquisa acadêmica e científica (SOARES, 2004; 2005a; 2005b). A indicação metodológica, portanto, não é, e não pode ser, mera técnica de pesquisa com aplicação automatizada de procedimentos e de protocolos. Isso porque o meio, o caminho, o modo de pesquisar, já trazem em si a concepção mais geral, a teoria, os pressupostos filosóficos.

Antes, durante e depois da explicação conceitual, a realidade continua sendo realidade. Não é o conceito que produz a história, já que ele é resultado do pensamento, enquanto a história resulta do movimento de práticas sociais, de teorias que são postas em prática pela sociedade, construindo e constituindo o real. O pressuposto dessa formulação é a ideia filosófica mais geral de que realidade “em movimento” exige que os conceitos para compreendê-la estejam eles mesmos “em movimento”. Se o conceito se torna fixo, paralisado, converte-se num dogma. Somente

é conceito científico se é capaz de apreender novas determinações do real, do real em movimento. Assim, para compreender o objeto num mundo em movimento, é fundamental admitir que as ferramentas necessárias aos sujeitos que buscam “interpretar” o mundo das coisas também estão em movimento (SOARES, 2005b). Daqui surgem aportes significativos para o enfrentamento dos dilemas anunciados no sentido de garantir a produção de novos conhecimentos a partir de uma sólida base teórica e metodológica e de uma aproximação efetiva entre os saberes gerados através das pesquisas e os saberes gerados por meio das práticas das professoras da educação infantil.

A integração permanente entre estudos, pesquisas e registros que geram propostas interativas de intervenção nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, contribui para a necessária definição da identidade docente e da pesquisa educacional. Nesse sentido, é imprescindível que os programas, os projetos e as ações da universidade, das agências de fomento, das instituições de educação infantil e das diferentes instâncias dos sistemas escolares sejam cada vez mais socializados e discutidos. Tudo aquilo que se pesquisa e se ensina na educação superior, tudo aquilo que a universidade pública gera e produz precisa ser “devolvido” à população. Além disso, essa integração permite, a partir do contato com o entorno social, que novas demandas e novas temáticas sejam identificadas e trabalhadas.

Esse envolvimento é necessidade intrínseca, pois não é possível compreender claramente a realidade dessa etapa da educação básica sem aproximação e diálogo permanentes com a realidade concreta das escolas e dos profissionais da educação infantil. A dura realidade das escolas de educação infantil pulsa para além das pesquisas e das políticas públicas para o setor. Essa troca e esse diálogo, no caso da educação infantil, supõem a valorização dos saberes oriundos das experiências vividas pelos

educadores no decorrer de suas lutas e de suas trajetórias profissionais. Por isso, é importante que as instituições de ensino e as instituições formadoras sejam vistas pelas comunidades não como equipamentos estranhos aos seus objetivos e aos seus interesses, mas como patrimônios públicos a serem apropriados pela população que delas se servem.

O visível e o invisível nas pesquisas sobre infância e educação infantil

Na busca do visível e do invisível nas pesquisas sobre infância e educação infantil, não poderíamos ficar distantes das reflexões de Ítalo Calvino em seu livro *As cidades invisíveis* (2003). Parafrazeando o autor, teríamos não imagens de “*cidades invisíveis*”, mas imagens de “*escolas invisíveis*”. Ítalo Calvino (1923-85), nasceu em Santiago de Las Vegas, Cuba. Ainda pequeno seguiu para a Itália. Durante a II Grande Guerra, participou da resistência ao fascismo e foi membro do Partido Comunista até 1956. Além do combate político, fez da literatura uma ferramenta de sua resistência contra o empobrecimento da língua e em defesa do ofício de escrever. Olhou de frente o mundo cinzento do pós-guerra e resistiu a ele. A maior marca de sua obra literária pode ser reconhecida na união do rigor com o maravilhoso, da exatidão com a fábula. Sobre as “suas” cidades invisíveis, o próprio autor afirma:

Se meu livro “*As cidades invisíveis*” continua sendo para mim aquele em que penso haver dito mais coisas, será talvez porque tenha conseguido concentrar em um único símbolo todas as minhas reflexões, experiências e conjecturas. (CALVINO, 2003).

Calvino assinala que a compreensão da paisagem das cidades requer muito mais do que vãs tentativas de descrevê-las em sucessivas e repetidas enumerações estatísticas e geográficas.

A história das cidades exigiria, assim, muito mais do que uma fotografia do imediato, pois o olhar que se prende à descrição numérica do imediato perde sua abrangência panorâmica. Uma visão abrangente, que vá além do meramente visível, só é possível se o observador interpretar os sinais inscritos para além do imediato.

Em *Seis propostas para o próximo milênio*, Calvino (1990) aborda o fascínio exercido sobre ele pela cidade como símbolo complexo. Mostra que tal complexidade se exprime na tensão entre o emaranhado aparentemente caótico das existências humanas e a racionalidade pretensamente geométrica e ordenada do traçado de ruas, pavilhões e edifícios. A tensão entre o caótico e o geométrico já estava delineada em seu livro, *As cidades invisíveis*, publicado pela primeira vez em 1972 e relançado em 2003 pela Companhia das Letras.

Utilizando-se do recurso encantatório, próprio das fábulas e dos contos populares, Ítalo Calvino descreve suas cidades invisíveis através dos diálogos de Marco Pólo com Kublai Khan, conquistador mongol, governante de um imenso império. Os lugares descritos por Pólo apresentam sempre uma dupla face, são ambíguos. Mas há um fio condutor, um código interno a ser perseguido. Por isso, Pólo aconselha o poderoso Khan quando este revela sua ânsia de conhecer todas as cidades de seu gigantesco império: “De uma cidade, não aproveitamos as suas sete ou setenta e sete maravilhas, mas a resposta que dá às nossas perguntas” (CALVINO, 2003, p. 44).

Segundo Calvino (2003, p. 42), depois de toda descrição fiel dos fatos da cidade, o mais interessante para quem pretenda decifrar seus mistérios e, por fim, compreendê-la, é “o espaço que restará em torno deles, um vazio não preenchido por palavras”. Ruas desertas são percorridas como se fossem páginas escritas. É como se a cidade dissesse como deveríamos vê-la, apreciá-la, interpretá-la, decifrá-la. A cidade invisível, carregada em um invólucro

de símbolos que tudo conta e tudo esconde, grita e pede para que todos aprendamos a ouvir o seu silêncio. Cidades invisíveis, afirma Calvino, se deixam entrever e se revelam através da paisagem de suas árvores, pedras e coisas desnudas e livres dos símbolos que as anunciam. Basta ao observador captar lugares e recantos que até então ficaram mergulhados na escuridão leve, delgada e transparente que aponta para um céu com limite alcançável e com extremidade visível. Estas poderiam ser igualmente as cidades desaparecidas, mas reconstituídas na sublime delicadeza de horizontes desvanecidos. Na extremidade do visível, paisagens urbanas das cidades invisíveis pedem para que sejam retiradas do limbo escuro a que estão confinadas. Tais paisagens lutam sem descanso contra o peso da obscuridade tanto aérea quanto subterrânea.

Decifrando tais paisagens, o ofício de escrever sobre as cidades (no nosso caso sobre a educação da criança pequena) buscaria perseguir, ao mesmo tempo, a exatidão e a maravilha. Assim, o discurso “científico” sobre as cidades (ou sobre as infâncias contemporâneas) poderia ser ao mesmo tempo belo e rigoroso, consistente e leve ao mesmo tempo. Para isso, a descrição fria de fotografias do imediato, que apenas enumera e repete detalhes muitas vezes desconexos, quando substituída por uma visão abrangente e panorâmica, empenhada na decifração dos símbolos complexos e invisíveis que envolvem as cidades (as crianças, as infâncias e a educação infantil), ganha densidade. Essa visão da complexidade se manifesta quando somos capazes de compreender a tensão entre o caos aparente das existências humanas e o traço geométrico dos planejamentos urbanos.

É no limiar entre o “chão caótico” e aquele “céu geométrico” que lançamos nossas perguntas. São elas que nos guiam para além de lugares ambíguos. Com elas podemos captar o fio condutor, o nexos lógico-histórico, o código interno dos acontecimentos que nos dê condições

de ouvir o silêncio das cidades, das escolas e das crianças invisíveis. Por isso dissemos, e agora repetimos, que não poderíamos passar sem ouvir as importantes reflexões de Ítalo Calvino.

Seguindo a trilha aberta pelo autor, diríamos que é possível chegar a compreender a cidade (a escola e a infância) visível, aquela que vemos com nossos olhos, porque nos dispusemos a pesquisar as cidades (as escolas, suas crianças e seus profissionais) invisíveis. É possível chegar às escolas invisíveis por meio das imagens visíveis das escolas concretas de nosso cotidiano. É possível chegar às infâncias invisíveis através da criança concreta que tem cor, sexo, cheiro, classe, idade, etnia etc. com a qual convivemos em nosso dia-a-dia?

Desenvolvendo essa fecunda analogia entre as cidades invisíveis e as infâncias invisíveis, algumas perguntas orientam este trabalho de investigação: quais são os interesses que mobilizam as pesquisas para, com e sobre infância, criança e educação infantil no Brasil? Como as pesquisas operam no campo de confrontos e de disputas em torno das propostas para a escolarização da criança pequena? Quais são as infâncias/crianças invisíveis que pulsam por detrás de cada projeto de pesquisa, de cada ação de formação e de cada política pública de atendimento da criança pequena? Se existe, qual é o deserto silencioso que pulsa por detrás das ações daqueles que se mobilizam em prol da educação infantil? Como compreender esse deserto, fazê-lo falar, mostrar-se, revelar-se? Como construir uma compreensão a respeito dos debates sobre criança, infância e educação que não se limite à mera descrição inerte dos fatos? Quais objetos, símbolos, acontecimentos e emblemas da infância invisível que, ao serem vistos, não poderão ser mais esquecidos? Quais são as pedras angulares do universo da educação infantil brasileira que ainda permanecem imersas na escuridão, à espera de quem as faça emergir do limbo subterrâneo a que estão confinadas?

Captando relevos latentes daquilo que

é menos evidente, que não se destaca de imediato, tentamos desanuviar o “cinzento espaço aéreo e subterrâneo” de velhas e repisadas polêmicas que envolvem o debate sobre a educação da criança pequena. Procuramos conhecer as diversas manifestações em torno das pesquisas na área, da formação de professoras da educação infantil e das políticas públicas de ampliação do atendimento. Ampliação que decorre do confronto de forças sociais e políticas que buscam influenciar ações federais, municipais e estaduais em torno das “melhores” propostas para garantir a qualidade da expansão da oferta de vagas, sobretudo nas instituições públicas de educação infantil.

Tais disputas expressam um confronto ideológico pela conquista da hegemonia na condução da política nacional de educação infantil. O confronto de ideologias é no fundo um confronto de posições políticas na arena educacional. A pesquisa empírica sobre os pressupostos epistemológicos das pesquisas da área, os projetos de formação do professor para a educação infantil e sobre as políticas públicas de atendimento da criança pequena poderá revelar os interesses em jogo nessas disputas onde “todos”, aparentemente, advogam em prol das crianças. A pesquisa poderá ainda nos permitir identificar e distinguir aspectos antes imperceptíveis desse debate e captar paisagens invisíveis, horizontes ocultos, lembranças fugazes que nunca ou pouco resplandecem. Nessa empreitada de identificar a infância invisível nos projetos de pesquisa, nas propostas de formação e nas ações políticas, o menos evidente também ganha importância. Desperta interesse aquilo que não se destaca imediatamente: os conteúdos latentes, submersos diante da força viva das imagens manifestas que, apesar de muitas vezes ocultar as teses em debate, não deixam de ser cultivadas, cultuadas e defendidas.

As infâncias invisíveis e as escolas invisíveis, a partir da metáfora de Calvino sobre as cidades invisíveis, não aparecem a olho nu, com a

simples observação do cotidiano das instituições ou com a leitura de teses e dissertações defendidas e com a análise de artigos e de livros publicados na área. É necessário fazer diversas mediações para captarmos o nexo entre a realidade e o pensamento, entre o texto e o contexto histórico, entre o debate “teórico” dos intelectuais do campo e as escolas “efetivadas” pelas professoras, entre as escolas “imaginadas” militantes, gestores e pesquisadores da área e as escolas “desejadas” pelas comunidades urbanas e rurais. Os fatos e os acontecimentos passados não falam por si. É preciso fazê-los falar. É preciso também constituir-los, elaborá-los, forjá-los na metalurgia da ação e do pensamento. Nessa elaboração, a escolha do referencial teórico orienta as mediações construídas entre texto e contexto, entre o mundo da vida e o mundo das ideias.

O estudo dos problemas da relação entre texto e contexto nos remete, inicialmente, a questões concernentes à própria escolha da metodologia de investigação. Concebida como “um caminho para”, a metodologia expressa, também e principalmente, uma dimensão filosófica própria à produção do conhecimento, embora muitas vezes tal pressuposto não seja, como tal, assumido pelos pesquisadores. Muitos tentam até expulsar a filosofia pela porta, mas ela volta pela janela. No caso da pesquisa em ciências humanas e sociais, por exemplo, a filosofia se faz presente e marca a produção do conhecimento. Isso porque a escolha de uma metodologia envolve diferentes concepções – filosofias – sobre a relação entre sujeito e objeto. De qualquer maneira, essa perspectiva filosófica poderia contribuir com as pesquisas para, com e sobre criança, infância e educação infantil.

Filosofia e metodologia de pesquisa: decifrando o invisível

O método a ser adotado em qualquer pesquisa supostamente científica pressupõe

escolhas teóricas e políticas. Não apenas a metodologia envolve a dimensão filosófica, mas também é e expressa uma prática social. E, considerando que toda prática social é historicamente produzida, a metodologia implica não apenas questões teóricas e políticas, mas também uma dimensão histórica. Não é possível assumir uma metodologia como um conjunto de instrumentos técnicos assépticos e neutros a serviço de determinado propósito científico, isento de interesses políticos e ideológicos marcados historicamente. Se o método de pesquisa depende de uma concepção de mundo, e se a filosofia é uma concepção de mundo, o método de pesquisa depende de uma filosofia.

A metodologia, portanto, não é uma mera técnica de pesquisa. Isso acontece porque o meio, o caminho e o modo de pesquisar já trazem em si a concepção mais geral, a teoria, os pressupostos filosóficos. Metodologia é muito mais do que pesquisa de campo, técnica de pesquisa ou coleta de dados. Ela envolve a relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. Para os idealistas, o sujeito é tudo. Para os positivistas, o objeto é tudo. Embora haja nuances entre essas duas posições extremas, elas não conduzem a uma boa compreensão da relação dialética entre quem conhece - o sujeito - e a coisa conhecida - o objeto. É a abordagem dialética que permite compreender a complexidade da relação entre sujeito e objeto, através do nexos fundamental admitido e reconhecido entre metodologia e filosofia. A falta de clareza sobre o alcance da abordagem dialética tem gerado confusões e dificuldades para a pesquisa educacional, como atesta, por exemplo, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998).

Segundo a autora, entre os empiristas, que buscam apenas fazer o conhecimento progredir com critérios cientificamente “claros”, e os críticos, que buscam apenas transformar a sociedade e emancipar os homens com métodos ideologicamente “corretos”, é preciso encontrar

um caminho metodológico que supere subjetivismos reducionistas e objetivismos estreitos. Entre os excessos das duas correntes, é preciso superar ambiguidades, confusões e discordâncias que paralisam as pesquisas. Entre o “vale-tudo” relativista e o dogmatismo positivista, seja político ou epistemológico, o pesquisador atento zela pela clareza do discurso científico, explicando quando descreve e descrevendo quando explica. E isso só é possível através do nexos entre metodologia e filosofia, compreendido e assegurado pela abordagem dialética. Assim, a grande efervescência da produção científica no campo educacional significará efetivamente muito mais do que uma falsa suspensão do sentimento de paralisa das pesquisas, pois, como alerta Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 144),

No que se refere especificamente à pesquisa educacional no Brasil, as inúmeras avaliações disponíveis apresentam muitos pontos em comum, entre os quais destacam-se: (a) pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa, com um grande número de estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”; (b) pulverização e irrelevância dos temas escolhidos; (c) adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos; (d) preocupação com a aplicabilidade imediata dos resultados; e (e) divulgação restrita dos resultados e pouco impacto sobre as práticas.

Dessa maneira, é preciso enfatizar a importância de recuperar a dimensão teórica das pesquisas educacionais, no sentido de superar o “empirismo grosseiro” em que muitas vezes ficamos mergulhados. Sem um referencial teórico claro, o investigador não consegue elaborar uma interpretação consistente dos dados empíricos que coleta. A leitura da obra de Gramsci (1976, 1977, 1978 e 2000) nos ajuda a estabelecer uma relação entre Filosofia e História, importante para uma perspectiva de investigação metodológica que se proponha

apreender o real como movimento. Admitir a existência de um nexos entre filosofia e história é fundamental para compreendermos os fatos históricos como um “real” em movimento.

É insustentável afirmar, como faziam os positivistas, por exemplo, que um fato é histórico porque se destaca, por si mesmo, dos demais acontecimentos do dia a dia. Para um positivista, o trabalho do historiador limita-se a registrar tais fatos “importantes”, evidenciá-los por meio de registros e apresentá-los ao público. Os progressos contemporâneos da teoria do conhecimento revelam que essa tese não se sustenta porque não há “fato” sem o historiador sujeito e não há historiador sem os seus “fatos”. Isso ocorre porque o sujeito do conhecimento não é um receptáculo passivo de uma objetividade que lhe é estranha. Ao perceber, observar e conhecer, o sujeito age, transforma e orienta o sentido de sua própria pesquisa do mundo. O sujeito que pesquisa não é um espelho ou um aparelho que registra passivamente as sensações produzidas pelo meio onde circula. O sujeito é o agente que orienta, dirige e regula este aparelho, transformando os dados que ele lhe fornece.

Na sociedade contemporânea tudo parece fragmentado e disperso, inclusive o sujeito que busca conhecer. No mundo atual, dinâmico e fugaz, o passado e a história correm o risco de desaparecerem. O entendimento da relação entre pares opostos, o sim e o não, o visível e o invisível, o passado e o futuro, a tese e antítese, o pensamento e a ação supõe um posicionamento dialético que capte a realidade social em sua histórica complexidade e apreenda nexos e movimentos, configurações e tensões do tempo presente que materializam as contradições já presentes em nosso passado e que provavelmente nos acompanharão no futuro. As transformações intensas geram dilemas, incertezas e desafios.

Apesar do aparente “caos” em que a realidade imediata se apresenta aos olhos do

observador, existem nexos, existem relações que, no entanto, são “invisíveis”. Cabe ao pesquisador identificar os nexos e as relações presentes no real, que existe e traz em si lógica e sentido imanentes. Essa perspectiva está ancorada em uma teoria de que é possível compreender o real. E é a lógica que nos permite estabelecer relações inteligíveis, possibilitando compreender e interpretar o real. É a lógica, portanto, que nos permite apreender as relações que tornam o real compreensível e passar do “invisível” ao visível.

Existe, contudo, outra dimensão que torna ainda mais complexo o processo de passagem do “invisível” ao “visível”, isto é, o processo de investigação e produção do conhecimento. É que as relações “invisíveis” que dão lógica ao real – constituindo a própria realidade – não são fixas e imutáveis. Elas estão em constante movimento. Elas fluem e transformam-se. O transformar-se dessas relações faz parte do próprio processo de transformação da realidade. Compreendê-las significa elaborar conceitos que possam captar o real em movimento, sem aprisioná-lo em fórmulas fixas. Apreender relações que não podem ser vistas a olho nu, porque “invisíveis”, requer do pesquisador o estabelecimento de “mediações” que vão além do imediato, do dado “bruto”, do dado empírico. Nessa perspectiva, há um movimento dialético entre o sujeito que elabora o conhecimento e as informações que provêm da pesquisa empírica, sem negligenciar o fato de que também esta última é definida e organizada pelo sujeito que busca conhecer o real, o investigador.

O real é movimento e, portanto, é história – e só pode ser apreendido como tal, como movimento. A relação entre conceito – filosofia – e realidade – história – é fundamental ao processo de produção do conhecimento, fundamental, enfim, à metodologia de pesquisa. Trata-se do fato de que, no processo histórico, realidade e conceito são dois momentos distintos, mas logicamente inseparáveis. Embora movimento e conceito sejam logicamente diferentes, ambos

constituem unidade inseparável no processo histórico. À compreensão da realidade assim constituída é imprescindível distinguir e unificar história e filosofia, conceito e vida a partir do movimento da realidade.

A realidade é a síntese do pensamento, que produz conceitos, e da atividade dos homens, que produzem história. É através da dialética entre filosofia, que se reporta às teorias científicas, e à história, que se refere às práticas sociais, que a realidade pode ser conhecida. Filosofar é pensar sobre a história em ato. A história é o movimento do real. A história não é um enfeite, um pano de fundo, mas é constitutiva da própria explicação do real. Assim, os nexos “invisíveis” que constituem o real são também aqueles que explicam o real. Aí reside a complexidade de uma metodologia de investigação que tenha como objetivo apreender o real como movimento, como história, numa perspectiva dialética que não confunda conceito e realidade, mas que leve em conta a identidade entre ambas as dimensões do processo de produção do conhecimento e que admita a necessidade de encontrar adequação e sintonia fina entre meios e fins. Esse é um importante pressuposto metodológico, pois muitos de nossos dilemas e aporias decorrem da dificuldade de sintonizar objetivos, os fins a serem atingidos e os recursos, os meios disponíveis para alcançá-los.

Nas pesquisas “para”, “como” e “sobre” a educação das crianças pequenas é imprescindível encontrar uma sintonia fina entre meios e fins. Uma das tarefas dos grupos de pesquisa na universidade é apurar suas estratégias metodológicas garantindo adequação entre os objetivos das pesquisas e as condições existentes ou não para realizá-las. Quem opta por realizar pesquisas “para” já se compromete com a dimensão política da intervenção, ou seja, compromete-se com a indicação clara de um sentido deontológico das práticas na educação infantil. Fazer pesquisas

“com” já nos compromete de outra maneira, pois podemos pesquisar e indicar ações política para todas as crianças, mas não poderemos fazer pesquisa com todas elas. A pesquisa com as crianças já supõe um recorte empírico datado e localizado. Por sua vez, as pesquisas “sobre” criança, infância e educação infantil já supõe um afastamento teórico, temporal e espacial da realidade concreta, pois, estarei investigando sobre aquilo que já foi feito, vivido e pesquisado ou sobre aquilo que está ou será feito, vivido ou experimentado. Por isso, é sempre pertinente indagar sobre o que aproxima e o que afasta um tipo de trabalho de investigação de outro tipo de proposta de trabalho; perguntar sobre o que distingue objetivamente as pesquisas que se dedicam ao estudo das crianças daquelas mais voltadas para o estudo das infâncias. O objetivo é responder se podem existir pesquisas focalizadas nas crianças e nas infâncias que não se preocupam com os processos de educação das crianças bem pequenas; e se as pesquisas para, com e sobre educação infantil pressupõem necessariamente outras pesquisas para, com e sobre crianças e infâncias.

Em qualquer um dos casos, os dilemas anunciados no início desse artigo persistem desafiadores, ou seja, a produção de novos saberes sobre criança e infância que aproximem as pesquisas acadêmicas e a realidade das instituições de educação infantil exige e demanda a construção de aportes teóricos e de procedimentos metodológicos adequados, seja nas pesquisas com crianças, seja nas pesquisas que abordam a interação adulto-criança ou mesmo naquelas sobre as instituições educacionais e a formação de professores.

Considerações finais

A superação de problemas, conflitos e tensões nas pesquisas sobre criança, infância e educação infantil depende da elaboração de

projetos de estudos, pesquisas e práticas a partir de aproximações consistentes e produtivas entre dois campos: os centros de pesquisas e as instituições de educação infantil. Para isso, torna-se fundamental a socialização de experiências e de questionamentos, a produção de novas reflexões e de novas ideias, a articulação dos grupos envolvidos. Esse conjunto de ações permitirá a busca de soluções que equacionem os dilemas anunciados acima garantindo consistência teórico-metodológica, produção de novos saberes e diálogo entre pesquisadores, professores e gestores. Convergências, divergências, diferenças, contradições, e também pontos em comum, tanto nas práticas de pesquisa, quanto nas práticas educativas, quando socializadas em diferentes espaços e fóruns, ganham visibilidade e prestam serviço às comunidades envolvidas. Porosidade, diálogo e flexibilidade não podem, entretanto, significar banalização e ausência de crítica e de autocrítica. É do confronto aberto de posições que novos saberes podem ser produzidos.

No Brasil, parece que temos pouco apreço pela crítica e pela autocrítica. As instituições sociais oscilam entre assumir seu valor universal e sucumbir diante de um limitado valor comunitário; entre sucumbir diante de interesses privados ou sustentar os princípios coletivos das práticas públicas. O que prevalece, muitas vezes, entre os grupos que frequentam a escola é uma suposta e amistosa cordialidade que reforça práticas informais e voluntaristas. Em um ambiente social assim configurado, o debate democrático aberto a

propostas e posições é considerado perda de tempo e tratado com impaciência. O valor da responsabilidade coletiva pela educação como espaço público e comum é preterido em nome da chamada “escola livre”. O pluralismo pedagógico consagrado em nossa legislação é confundido com excessivas práticas individualizadas (SOARES, 2014).

A aproximação entre as pontas do sistema de ensino: os gestores nas políticas públicas e os profissionais das instituições de educação infantil; e a aproximação entre campos de saberes: pesquisadores nos centros de pesquisas e professoras no cotidiano das instituições poderão garantir a melhoria da qualidade da educação básica e das pesquisas educacionais uma repercutindo na outra reciprocamente. Para isso, é importante que os esforços nesse sentido sejam apoiados e financiados no âmbito das agências de fomento e das políticas de estado e de governo. Este esforço conjunto visa a consolidar as pesquisas científicas na área de educação em geral e da educação infantil em especial, área marcada por tensões oriundas de diferentes demandas. A ciência da área se configura por meio da política. A política da área, por sua vez, se configura por meio dos resultados das pesquisas educacionais. Por isso, mais urgente se torna ainda superar os três dilemas anunciados neste artigo: as pesquisas produzindo novos saberes em diálogo com as instituições de educação infantil e a partir de claros aportes conceituais, analíticos e metodológicos, conforme discutido através das reflexões apresentadas no decorrer desse texto.

Referências

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo e outros ensaios**. Chapecó: Argos, 2009.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

CALVINO, Í. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 7-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a02v11n31.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber, 2012.

GRAMSCI, A. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

_____. **A questão meridional**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KOHAN, W. O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. O papel da educação infantil na formação do leitor: descompassos entre as políticas, as práticas e a produção acadêmica. In: FRADE, I. C. A. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. p. 111-133.

_____. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: ROCHA; KRAMER (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011. p. 385-396.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA; KRAMER. (Org.). **Educação infantil: enfoques em diálogo**. São Paulo: Papirus, 2011. p. 367-384.

SOARES, A. S. Educação e comunicação: teoria, método e pesquisa. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED, 28., 2005a., Caxambú. **Anais...** Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 12 jun. 2014.

_____. **Hegemonia política e cultural: a escola pública nas páginas do Jornal Estado de Minas 1930-1934**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005b.

_____. Texto e contexto: questões metodológicas da pesquisa em educação e comunicação. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria: Editora da UFSM, p. 71-88, 2004. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reveducacao/article/view/3777>>. Acesso em: 30 maio 2014.

_____. A formação do professor da educação básica entre políticas públicas e pesquisas educacionais: uma experiência no Vale do Jequitinhonha em Minas Gerais. In: **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 443-464, abr./jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000200008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 2 ago. 2014.

WARDE, M. J. Repensando os estudos sociais de história da infância no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 21-39, jan./jun. 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732007000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 jun. 2014.

Submetido em 31 de maio de 2016.

Aprovado em 19 de agosto de 2016.