



**MINÚCIAS DA VIDA COTIDIANA NO FAZER-FAZENDO DA DOCÊNCIA: NAS ROTINAS UM TEMPO ACELERADO, NA VIDA DIÁRIA EXPERIÊNCIAS DESPERDIÇADAS**

Altino José Martins Filho<sup>1</sup>

*PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS/SME*

Lourival José Martins Filho<sup>2</sup>

*UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CATARINA/UDESC*

**RESUMO**

Este artigo, a partir do campo dos Estudos Sociais da Infância e das contribuições dos Estudos sobre Currículo, Didática e Formação de Professores da Educação Infantil, tem como objetivo central investigar como os princípios das minúcias da vida cotidiana, presentes no fazer-fazendo da docência, aparecem nas rotinas diárias das instituições. O estudo é decorrente de uma pesquisa de pós-doutoramento que busca mapear, nas narrativas e práticas de professoras, os modos como a Pedagogia da Infância têm incidido no fazer-fazendo da docência. Nosso ponto de análise deseja ser crítico e reflexivo, passa a considerar a importância e a valorização em transformar as rotinas rotineiras em vida cotidiana. Com os dados gerados, é possível inferir que as rotinas rotineiras quando tomadas como tecnologias absolutas (Barbosa, 2009) acabam acelerando os tempos da vida, o que leva ao desperdício das experiências. Afirmamos com base em Martins Filho (2020), que o fazer-fazendo da docência no decurso da vida cotidiana precisa produzir experiências na vida das crianças e das professoras, porém, tais experiências não cabem em uma folha A4, vão muito além da folha de papel, tais experiências se fazem no fluxo das relações social.

---

<sup>1</sup>Historiador (UFSC); Pedagogo (UNINOVE); Especialista em História Social (UDESC); Mestre em Educação e Infância (UFSC); Doutor em Educação (UFRGS) com ênfase em Estudos sobre Infâncias. Pós-doutor pela UDESC/FAED/PPGE/PNPD/CAPES. Professor efetivo de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Pesquisador no Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente/NAPE. Professor colaborador no PPGE/UDESC/FAED. E-mail: [altinojosemartins@gmail.com](mailto:altinojosemartins@gmail.com)

<sup>2</sup>Pedagogo (UDESC); Especialista em Alfabetização (UDESC); Mestre em Educação e Cultura (UDESC); Doutorado em Teologia com ênfase em Educação e Religião pela Escola Superior de Teologia - EST/RS. Pós-Doutorado em Educação e Religião na Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Na UDESC/FAED é Professor Associado de Alfabetização e Estágio Curricular Supervisionado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Leciona no Departamento de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado e no Programa de Pós-Graduação em Gestão da Informação - Mestrado Profissional. Coordena o Programa de ensino, pesquisa e extensão Caminhos. É Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica. É Coordenador de Pós-Graduação da UDESC. E-mail: [f2lourival@udesc.br](mailto:f2lourival@udesc.br)

Palavras-chave: Educação Infantil; Currículo; Infância; Minúcias da Vida Cotidiana.

### **Introdução**

Este artigo é decorrente de uma pesquisa de pós-doutorado situada no campo dos Estudos Sociais da Infância e nas contribuições dos Estudos sobre Currículo e Formação de Professores/as. Apresentamos como objetivo central investigar como os princípios das minúcias da vida cotidiana, presentes nas rotinas do fazer-fazendo da docência, aparecem nas rotinas diárias de professores/as de Educação Infantil. Realizamos uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e inspirada nos parâmetros da etnografia, ciente do rigor acadêmico, que buscou promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas e o conhecimento teórico já sistematizado na área da docência, currículo e formação de professores em Educação Infantil. Destacamos que a pesquisa não assume uma posição de neutralidade científica ou asséptica frente ao fenômeno pesquisado, tendo em vista que, no âmbito da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) estamos imersos nas discussões do currículo, da didática e da formação de professores/as via Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente – NAPE/UDESC/FAED, enquanto, espaço de produção e socialização de estudos em Educação que vem pesquisando as relações entre docência, alfabetização e letramento, práticas pedagógicas e a formação docente para o trabalho educativo com crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos. Neste texto, nosso foco de análise, será a Educação Infantil, no Brasil considerada a primeira etapa da Educação Básica.

Nossa opção por um método mais aproximado dos processos qualitativos e interpretativos se dá pelo fato de que neles se encontram os elementos básicos para a apreensão da multiplicidade de fenômenos presentes no momento da geração dos dados empíricos. Nossa pesquisa caminhou por elaborações críticas à arquitetura da ciência em sua concepção cartesiana e conceitual absoluta, a qual muitas vezes nos impede de criar e construir análises mais próximas à ciência interpretativa (Martins Filho, 2020, p. 53).

Em nossos estudos (Martins Filho e Martins Filho, 2010; 2012; 2013; 2019 a e b) temos compreendido a Educação Infantil como sendo o segmento educacional que está centrado em “[...] promover o desenvolvimento integral, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996). Tomamos como norte essa premissa, presente na LBD 9394/1996, lei mandatária para pensar e fazer a educação de todas as crianças de zero a seis anos que estão em contexto de vida coletiva, denominados creches e pré-escolas. Assim, com base na legislação brasileira cabe refletir e analisar as práticas educativas e pedagógicas, a partir de encontros com registros de professores/as sobre as concepções e seus entendimentos em relação ao fazer-fazendo da docência com as crianças pequenas, no percurso da vida cotidiana nos contextos das referidas instituições.

Nossos estudos têm se afirmado na máxima “criança pede respeito” (Martins Filho, 2005). Mas, sabemos que para ser alcançada, há necessidade de um trabalho pedagógico e

educacional pautado em relações mais humanizadoras, com efetiva participação das crianças. Nesse sentido, os contextos educativos tornam-se locais privilegiados para oportunizar que as crianças sejam as protagonistas em suas experiências cotidianas. O que exige um currículo e uma prática docente que acolha as culturas infantis, os jeitos próprios das crianças, ou ainda, que acredite na possibilidade das crianças, expressarem e exaltarem a força de seus desejos. Outrossim, há que se defender uma educação que não apenas aposte nas culturas infantis, mas que sustente no percurso da vida cotidiana, um conjunto de experiências vivas e vividas, no qual os encaminhamentos curriculares possam conduzir à participação e o protagonismo das crianças.

As reflexões da Hanna Arendt (2018) sobre a Educação nos fazem pensar profundamente na chegada das crianças as instituições de educação infantil. Para a filósofa, a Educação é a posição em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele, e, também, é quando decidimos se amamos os nossos filhos e filhas o bastante para não os expulsar do nosso mundo, arrancando de suas mãos as mudanças de aprender algo novo, algo imprevisto por nós. Para Arendt, é preciso em processos educativos expressar nosso amor ao mundo e nosso amor às crianças, sujeitos recém-chegados ao mundo. Um amor que tem a ver com respeito, acolhimento e experiências.

Declaramos que a justificativa para as análises desse artigo foi pautada em nosso entendimento de que a Pedagogia da Infância é “um espaço ambíguo, já não de um-entre-dois, a teoria e a prática, mas antes de um-entre-três, as ações, as teorias e as crenças e valores, em uma triangulação interativa e constantemente renovada” (Oliveira-Formosinho, 2007, p. 14) pelas professoras atuantes nas instituições educativas.

Ao buscar compreender o fazer-fazendo da docência, olhando e percebendo as diferentes minúcias da vida cotidiana, verificamos que as professoras em suas práticas educativas estão muito ligadas ao uso acelerado do tempo, não contribuindo para o compartilhamento de experiências ricas e significativas tanto para as crianças, como para elas mesmas. Essa aceleração do tempo no fazer-fazendo da docência pode ser considerada, no nosso ponto de vista, a maior causadora da ausência de sentido e significado diante daquilo que as professoras realizavam no decurso da vida cotidiana. Talvez, provocasse uma sensação de desconsolo, que no limite, se transformava em desperdício de experiências, como analisaremos a seguir.

### **1. O Fazer-Fazendo da Docência pelas Minúcias da Vida Cotidiana: Nas Rotinas um Tempo Acelerado, na Vida Diária Experiências Desperdiçadas<sup>3</sup>**

---

<sup>3</sup>O diário de campo foi elaborado na pesquisa de doutoramento de Altino José Martins Filho em 2013 defendida na UFRGS, foi publicada em 2020, aqui revisitamos para uma continuidade da proposição cunhada pelo autor:

Para Maria Carmen Barbosa (2009, p. 9), “o tempo passa a ser um tema fundamental para ser discutido nas propostas de organização da vida cotidiana da educação infantil, pois ele é uma categoria política que diz respeito à vida das crianças, de seus pais e também de seus professores”. Considerada a complexidade do tema, não pretendemos oferecer uma análise exaustiva do tempo nas inúmeras formas em que ele é representado e vivido pelo coletivo de professoras e pelas crianças, mas tecer algumas premissas que surgiram do confronto entre os dados empíricos da pesquisa e a crítica ao tempo acelerado em nossa sociedade encontrada na literatura consultada.

Diante do que observamos, podemos afirmar que a consequência mais relevante do fenômeno da aceleração da vida moderna é a sua capacidade de modificação das nossas categorias de tempo e espaço com e pelas quais ordenamos as nossas experiências. Segundo Catarina Tomás (2011, p. 49), uma das transformações mais frequentemente associadas aos processos de globalização do capitalismo mundializado é a “compreensão tempo-espaço, ou seja, o processo social através do qual os fenômenos se aceleram e se difundem pelo globo, em uma redução do tempo e um encolhimento do espaço”.

A noção do conceito de experiência está envolvida por complexas e polissêmicas questões. Isso nos faculta dizer que não pretendemos alcançar a complexidade que envolve o termo “experiência”. Mais do que isto, o que nos interessa é a problematização sobre o fato de o tempo ser vivido de forma acelerada, levando ao desperdício de experiências, principalmente as que estão relacionadas às situações do dia a dia, em última análise, às diferentes minúcias do fazer-fazendo da docência (Martins Filho, 2020). Isso no sentido que estamos apontando, por cuja análise observou que a docência com as crianças pequenas tem passado por um grande desaproveitamento no que diz respeito à transformação das rotinas rotineiras em vida cotidiana, tema explorado na tese de doutoramento de Martins Filho (2020).

Cabe afirmar que o tempo na modernidade tem sido vivido pela humanidade com muita pressa. A rapidez da vida tem diminuído a noção do tempo. Parece que as horas, os minutos e os segundos estão em um processo de rotação acelerado. Esse ritmo desenfreado tem imposto novas características às relações sociais, com decorrências importantes para a educação da infância em ambientes de vida coletiva. Temos visto a perda contínua da temporalidade nos processos sociais, há a substituição do pensar devagar pela imediatez das decisões. Não se tem mais tempo para acompanhar os processos da vida cotidiana no seu fazer-fazendo, pois o que parece importante é o produto final, o efeito de seu resultado.

A temporalidade a que estamos nos referindo se caracteriza e é determinada pelo modelo de sociedade do capitalismo industrial. Estamos conscientes de que a vida nestes

---

“Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência em Educação Infantil”. Proposição que foi aprofundada no pós-doutorado UDESC/FAED/PPGE/PNPD/CAPES com a supervisão do Professor Dr. Lourival José Martins Filho.

tempos atuais segue a velocidade das máquinas e o ritmo da automatização do trabalho industrial. Vemos que o tempo do capital ganhou força e as relações sociais cada vez mais seguindo o caminho da competição. Tais dimensões parecem representar os eixos estruturantes de nossa sociedade (Giddens, 1995; 2002). Diante de tal fenômeno, enfatizamos a necessidade de criarmos formas de resistência e fomentar outras relações no contexto das instituições educativas.

Segundo Walter Benjamin (1994a e b), a riqueza da experiência se apresenta no encontro, no compartilhamento e nas interações estabelecidas pelas pessoas; “uma experiência não se basta em si mesma” (Benjamin, 1994b). Ela se dá pela dialética no processo do vivido e não no acabamento desse vivido. Este é um alerta datado do início das primeiras décadas do século XX, em cujo período Benjamin, já se mostrava preocupado com a rapidez que a vida estava tomando, ao mesmo tempo em que observava que, gradativamente, diminuía a ação da experiência e a capacidade interpretativa do homem. Segundo o autor, o tempo começou apenas a passar com uma grande ausência de sentido da vida para as pessoas.

Maria Rita Kehl (2009) estudando em profundidade as obras de Benjamin comenta que o homem contemporâneo vive tão completamente imerso na temporalidade urgente dos relógios de máxima precisão, no tempo contado em décimos de segundos, que já não é possível conceber outras formas de estar no mundo que não sejam as da velocidade e da pressa. O relógio mecânico pode ser compreendido como instrumento máximo de regulamentação e controle dos corpos, dos espaços e dos tempos. Esse mecanismo de precisão do tempo infiltrou-se nas práticas escolares, procedendo a uma regulamentação social do tempo materializada em calendário escolar, ano letivo, períodos, semanas, dias, horas e minutos.

Essa noção do tempo também é vivenciada nas instituições de educação infantil, pelo menos é o que temos observado no fazer-fazendo da docência das professoras que pesquisamos, que atrelavam as rotinas a “longos períodos roubados e fixados ao tempo do relógio” (Kehl, 2009, p. 142). Percebemos que o tempo regido pelo relógio era o grande condutor da vida no CEI, sendo um dos aspectos que impedia o intercâmbio de experiências. As professoras frequentemente comentavam, em tom de preocupação, o atraso das crianças quando já passava das onze e meia da manhã e estas ainda não estavam na sala deitadas nos colchonetes ou dormindo. Foram frequentes os momentos em que presenciei as professoras se pronunciarem: “*Ih, hoje estou toda atrasada, já era para estar com todos deitados*”. (Diário de campo). A pressa ganha força e encolhe o tempo para viver uma verdadeira experiência, e o fato de “*já estamos atrasados para o momento do sono*” se esgota em si mesmo, enquanto o caráter mágico de viver o momento da alimentação no refeitório declina e as crianças são apressadas a terminar o almoço. Esse processo impele a uma mediação com as crianças que provoca o isolamento e rompe com a riqueza de olhar e perceber as minúcias do fazer-fazendo da docência no percurso da vida cotidiana.

Uma das professoras se referiu ao tempo da seguinte maneira:

*Eu tenho a impressão de que estou correndo o tempo todo. Na instituição tudo é muito corrido e nem sei o porquê na verdade. Aqui me parece que tem que ser tudo rápido, a gente tem que dar conta de tudo, sempre foi assim e muitas vezes me deparo pensando: Ué, mas eu ainda tenho o dia inteiro (...). (Narrativa oral, Professora Ana).*

Observamos a existência de dois extremos para viver o tempo no fazer-fazendo da docência: de um lado o tempo que corre com muita pressa e que revela atitudes de uma profissional que ocupa um lugar mais tarefeiro, assumindo o simples papel de executante. Citamos como exemplo os momentos vivenciados no refeitório e a relação das crianças com a alimentação em que ocorre a entrega dos pratos prontos para as crianças, encerrando os afazeres de muitas das professoras; o momento de colocar as crianças para descansar (todas tinham que dormir no mesmo horário e tempo), ocasião em que observamos muita pressa de ver as crianças silenciadas o mais rápido possível, independentemente de terem sono ou não; ou ainda quando todas as crianças já estavam deitadas, se não dormindo pelo menos caladas e imóveis.

De outro lado, um tempo que corre muito devagar e sem pressa alguma, pois quase nada se tem para fazer. Isso em relação ao “momento do parque”, onde as professoras ficavam muito tempo na inércia e ostracismo ou apenas controlando e impedido as crianças de fazerem algumas coisas, em particular para não se machucarem. Portanto, vemos que as rotinas desenvolvem-se entre um tempo que corre apressado e um tempo que corre devagar, em situações que se colocam entre a extrema liberdade e o extremo constrangimento em relação aos ritmos individuais das crianças. Situações extremistas muitas vezes não percebidas como sensações desagradáveis para as crianças, situações em que as preferências dessas crianças não são respeitadas, gerando vivências desconfortáveis e de desprazer, as quais em nada tocam ou marcam para elas. Isso muitas vezes para atender o ritmo homogêneo que prevalece na instituição.

Também para Anthony Giddens (1995), a temporalidade da vida se constitui por um fazer-fazendo coletivamente, sendo o tempo e o espaço categorias que concorrem para a produção da vida cotidiana. O tempo e o espaço como práticas sociais estão atrelados ao modo como organizamos a vida cotidiana.

A seguir identificamos aspectos que constantemente estavam presentes entre os dois extremos vivenciados quanto à dinâmica do tempo no fazer-fazendo da docência e que impunham algumas condições para as crianças em relação à vida cotidiana na instituição. Quando chamamos a atenção para olharmos para as diferentes minúcias da vida cotidiana no

fazer-fazendo da docência queremos alertar para situações como esta que iremos destacar do diário de campo:

*O ato de interromper ou ignorar momentos relacionais que se dão entre as crianças; De não observar as diferenças no ritmo de viver de cada criança; Não prestar atenção a um gesto que muitas vezes poderia vir antes da palavra; Deixar de capturar ações que muitas vezes eram irrepetíveis, sutis e momentâneas das crianças entre elas; Atitudes que impediam de esperar as respostas das crianças; Apresentar-se de costas para as brincadeiras espontâneas das crianças; Não permitir-se retocar o desenho, a pintura ou colagem das crianças para expor nos murais da instituição; Fazer todas as crianças dormirem no mesmo horário; Deixar crianças sentadas por longo período no parque porque incomodaram ou bagunçaram; Alimentar as crianças da mesma forma todos os dias. (Notas de diário de campo).*

Observamos que se exigia das crianças um viver de necessidades e anseios em um ritmo bastante homogêneo e acelerado, algo muito visível no fazer-fazendo da docência. Porém, entre as crianças ocorria uma ebulição de desejos de viver a temporalidade em consonância com o que consideravam satisfatório para suas vidas. Ao contrário do que encontram no interior das instituições, as crianças manifestam predileções e experimentam maneiras diversificadas de se expressar e de se relacionar com o mundo. Muitas das professoras diante dessa efervescência de desejos e predileções acabam padronizando o uso do tempo e dos espaços nas diferentes situações da vida cotidiana.

Era muito comum observarmos as professoras envolvidas por uma simultaneidade de coisas para fazer, o que provocava nelas a sensação de que tudo precisava ser feito com rapidez e rigorosidade, pois, caso contrário, corriam o risco de não conseguir dar conta. A fala da professora “- *Eu tenho a impressão de que estou correndo o tempo todo. (...) Ué, mas eu ainda tenho o dia inteiro*” demonstra que o ritmo acelerado e preciso das ações cotidianas, o qual em muitas situações atropelava a ebulição dos desejos das crianças, era algo problematizado, mas acabava se perdendo no conturbado movimento da vida cotidiana. Uma das maiores angústias das professoras estava relacionada à temporalidade na instituição - e elas faziam questão de apontar -, especificamente a ausência de tempo no transcorrer da vida cotidiana. Talvez por isso encontrávamos as professoras diariamente tomando decisões instantâneas, o que, muitas vezes, as impedia de refletir sobre a complexidade de estar em um espaço de educação que precisa responder ao interesse de um coletivo de crianças e profissionais.

No movimento da vida cotidiana, entre as ocorrências rotineiras, presenciamos um ritmo de intensas situações que constantemente quebravam essa rotina rotineira diária. Por exemplo, uma criança que chegava chorando e que não queria se desgarrar da mãe ou do pai, outra que no meio da manhã pedia para dormir ou pedia para ir embora, reclamava do barulho na sala,

outras ainda que sentiam saudade da mãe, gritavam o tempo todo com a professora para ir ao parque, crianças que pediam colo ou que resistiam em não participar do que era proposto, entre outras ocorrências. Disputa de espaços entre as crianças, disputas constantes por brinquedos, para ficar ao lado da professora, pela caneca da cor de sua preferência, por mais suco ou pelo resto da farofa, alimentos disputados, pois sempre faltava algo para satisfazer suas necessidades. Passamos a compreender que essas manifestações e esses desagrados eram formas de mostrar resistência a uma realidade que diminuía e apressava o tempo, o qual muitas vezes não era pensado ou negociado considerando o tempo do coletivo de crianças.

Se do ponto de vista conceptual parecia haver entre algumas professoras certa compreensão das experiências vividas pelas crianças, já no que se refere ao fazer-fazendo da docência no decurso da vida diária, as experiências infantis, muitas vezes, além de serem desconsideradas eram pouco percebidas pela maioria das professoras. Foi aí que nos alertamos sobre a necessidade de observar a forma como era administrado o uso do tempo e do espaço na instituição. Podemos afirmar então que grande era a discrepância entre o que determinavam algumas professoras e o que as crianças desejavam, o que ocasionava conflitos e marcava demasiadamente as interações, carregando-as de tensões e até de aflições da parte de algumas professoras. Sabemos que a diferença entre esses sujeitos é algo aceitável, pois pertencem a categorias geracionais diferentes, porém o que não é possível é concordar com as naturalizações e os essencialismos que, muitas vezes, não permitiam às professoras significar essas diferenças, atentando para sua complexidade ou, ainda, vendo-as como indicações para pensar o processo educacional e pedagógico da docência.

---

No diário de campo foi possível registrar diversas situações em que as crianças tinham que cumprir diversas ordens, muitas vezes alheias as suas vontades, em um ritmo que para elas era quase impossível de acompanhar. É preciso reconhecer as manifestações das crianças em relação às orientações do coletivo de professoras. Manifestações que iam da aceitação sem objeções até algumas resistências. Presenciamos crianças que demoravam a comer enquanto já havia outras pedindo mais alimento, ou ainda, crianças que desenhavam de um lado da folha e quando as professoras pediam não queriam continuar no outro lado com seu desenho e aí o riscavam todo. Diversas vezes observamos crianças se escondendo das professoras quando eram chamadas para ir à sala de referência ou resistindo em não dormir, quando estas insistiam para que todas ficassem quietas no momento do sono. As manifestações das crianças eram feitas de diversas maneiras, mas o que sobressaía era o apelo por um tempo que não diminuísse o compartilhar das experiências entre si. Muitas foram às vezes que observamos uma série de negociações ou transgressões mais ou menos explícitas que as crianças efetuavam nas relações com os pares e com as professoras com o intuito de alcançar certa autonomia no uso do tempo na instituição. Cabe salientar que o controle rigoroso do tempo reproduz o que está imposto a nossa sociedade na contemporaneidade, já que o fazer-fazendo das professoras na instituição educativa faz uso do tempo conforme o faz a sociedade.

O ritmo imposto como algo exterior que fixa a temporalidade da vida cotidiana na instituição era algo alimentado pelo coletivo de professoras. Como decorrência desse ritmo, algumas atitudes e posturas tomavam força no fazer-fazendo da docência. Acompanhamos ser estabelecido um tempo sempre igual para ações docentes que se repetiam diariamente, o que, na nossa opinião, abalava qualquer possibilidade de novos ordenamentos para transformar a rotina instituída no cotidiano. O tempo das rotinas é um tempo essencialmente monocrono, isto é, uma rotina sequencialmente organizada de ações, marcada por uma divisão e distinção de tempos em função da variedade de tarefas que há para cumprir.

Já entre as crianças encontramos alguns fatores que, ligados à heterogeneidade desse grupo geracional, marcam outras possibilidades de organização e de uso do tempo. Esse tempo contrasta com os tempos institucionalizados. As crianças viviam um tempo polícrono em que não existem separações rígidas e as ações cotidianas podiam ser vividas simultaneamente e até juntar-se. Podemos citar, como exemplo, uma situação no grupo da professora Patrícia, no qual com a permissão dessa profissional as crianças podiam levar para o colchonete, na hora do descanso, brinquedos ou livros para manusear, algo que não vi ser permitido em outros grupos do CEI. Essa era uma negociação da professora com as crianças e possibilitava juntar o tempo de descansar com o tempo de brincar, em razão de que as crianças demonstravam gostar muito.

De maneira geral, dentre o conjunto de atividades cronologicamente organizadas, uma das que as crianças mais solicitavam reviver era o estar no parque. Para as crianças nunca era

suficiente o tempo oferecido pelas professoras e estavam sempre reivindicando mais tempo para satisfazer suas necessidades naquele espaço. José Machado Pais (2003, p. 135) vai dizer que os tempos livres podem considerar-se como uma das mais importantes dimensões da vida cotidiana. O autor, fazendo uma análise dos tempos livres para os jovens, diz que são importantes para a definição e compreensão das culturas juvenis, quer o usufruto desses tempos seja considerado como meio de ajustamento ao meio social envolvente, quer como fator de integração geracional.

Na instituição pesquisada, em situações diversas da vida cotidiana, a contrapartida por parte das professoras diante da reivindicação das crianças de mais tempo para as situações livres e prazerosas, ou da demora para realizar tarefas ou atividades que não lhes proporcionavam prazer era apressá-las, ao que algumas crianças para desafiar o tempo acelerado imposto pelo fazer-fazendo da docência, conforme registramos, retorquiam:

*- Credo que pressa; - Espera um pouco; - Pra que tão rápido; - Calma aí, prof.; - Não terminei de comer ainda; - Deixa a gente brincar mais um pouco; - Por que não pode fazer assim; - Parece que vai morrer; - Ainda não terminei, calma aí; - Tá, só mais um pouquinho prof.; - Porque não pode continuar? - Vem, vamos nos esconder aqui, aí ela [professora] não vai ver. - Vamos ficar aqui, depois ela nos esquece. (Notas do diário de campo).*

As crianças constituem a categorial geracional que mais desafia a definição dominante de tempos lineares, mensuráveis, uniformes e irreversíveis, caracterizados pela transitoriedade, continuidade e singularidade das situações da vida cotidiana. Anunciavam ser possíveis outras dimensões para experienciar os tempos e os espaços. Como podemos observar acima, elas tentavam contestar de modo direto as indicações das professoras acerca do uso do tempo. Muitas vezes, sem muito êxito, reivindicavam um tempo que ia muito além das repetições e das ritualidades das rotinas diárias. As palavras carregadas de expressões de desagrado e resistência *credo que pressa, espera aí, calma, mais um pouco, parece que vai morrer, depois ela nos esquece...*, sinalizam que as crianças não estão de acordo com a aceleração da vida nos espaços e tempos das instituições.

De fato, observamos que as crianças buscavam alternativas diversas para organizarem seu próprio mundo, nem que para isso fosse preciso burlar e transgredir algumas determinações das professoras, algo que muitas vezes me surpreendia pelas estratégias que criavam. Elas se voltavam para situações que as professoras quase não valorizavam. Um dia ouvimos uma criança perguntar para uma das professoras do Pré-Escolar: *- Prof. porque a gente só pinta os seus desenhos?* Constatamos que a atenção das crianças não se destina somente ao que as professoras lhes apresentam como atividades a serem cumpridas, os interesses das crianças se voltam para coisas que nós, adultos, desconsideramos como importantes. Os adultos

estão mais voltados a olhar as coisas com base em uma racionalidade instrumental, o que os impede de prestar atenção ao detalhe, já as crianças, ao contrário, se permitem inúmeras possibilidades de interpretação, como descreve Benjamin (2002, p. 101): “a criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início” e não se inibe de repetir diversas vezes a experiência. A criança em um universo de faz-de-conta pede infinitas vezes para fazer de novo.

Destaca-se, por exemplo, à delícia de sentar na areia do parque com um tapete e muitos livros infantis, no qual a professora Patrícia ficava na contação de histórias por um longo tempo, sem pressa, mostrando-se desprendida do controle de um tempo regido pelo ponteiro do relógio. A professora, mesmo que ao final da proposta estivesse apenas rodeada de quatro, três ou duas crianças, que continuavam ouvindo e se encantando com os enredos e as vozes da professora que se alternavam ao imitar os personagens, misturando-se às vozes das crianças pedindo para ela conta outra vez, não se impacientava. Em propostas como esta, observamos que se torna possível viver o tempo sem a exigência marcada pela brevidade, pela velocidade ou meramente regulada por interesses práticos, utilitários ou subordinados à razão instrumental, como percebemos prevalecer no fazer-fazendo da docência de muitos momentos.

No fazer pedagógico da professora Patrícia há um episódio que demonstra a interpretação que ela procurava realizar das demandas das crianças, bem como o grau de responsabilidade assumido por essa professora frente aos tempos que demarcam a vida cotidiana. Com essa professora foi possível visualizar uma prática que foi se mostrando diferenciada e que em muito contribuía para o surgimento de novas possibilidades em direção à reinvenção de modos de ser professora em um contexto coletivo repleto de desafios, como no cotidiano da instituição que fez nascer essa pesquisa. Para demonstrar esse episódio, iremos citar a passagem de uma de suas narrativas em que a professora descreve sobre o tempo das crianças no parque e suas implicações para repensar esse espaço:

*Nosso “parque”, como assim o chamamos, tem a característica de ser um espaço amplo, com uma concentração muito grande de crianças e poucos brinquedos. O tempo de espera pelo balanço, que dentro das poucas opções de brinquedos parecem indicar ser o preferido, é muito grande. Às vezes saímos sem conseguir brincar. Aconteceu uma ocasião em que após a higiene do almoço Dudu fugiu para o parque. E lá fui eu, na condição de única responsável pelas diversas demandas do grupo, passar um “sermão” em Dudu pelo fato de ter que deixar o grupo sozinho para ir chamá-lo. Com o passar dos dias a ocasião foi se repetindo e Dudu já não estava mais sozinho, já havia conquistado parceiros. Já havíamos chegado num ponto em que uma tensão entre mim e as crianças já havia se estabelecido. Foi então que deixando de lado meu olhar adulto, me lancei ao desafio de olhar com outros olhos para o tempo das crianças naquela situação. Só então me dei conta de que Dudu havia feito uma*

*descoberta maravilhosa e que quis partilhar com os amigos. Imaginem só! Aquele parque enorme, aquele espaço amplo, poder correr por ele sem esbarrar em ninguém, percebê-lo sob diversos ângulos. E o balanço, lá estava ele, vazio, sem aquela demora, aquela fila para brincar.* (Narrativa escrita, professora Patrícia).

Nos dias que se seguiram a esse episódio, foi possível acompanhar de forma detalhada a prática dessa professora e registrá-la em meus escritos no caderno de campo Assim, podemos afirmar que as reflexões realizadas por essa professora, seus modos de viver a vida na instituição e a forma como interpreta a realidade em muito divergiam do fazer-fazendo de algumas professoras. Para a professora Patrícia, a fuga de Dudu apresentou uma nova oportunidade de repensar o momento de estar no parque e realizar acordos com as crianças com base em seus interesses e vontades. Observamos que a professora começou a experimentar outros tempos de estar nesse espaço e em vez de ir para a sala de referência logo após o almoço, começou a explorar o parque vazio em toda a sua dimensão. Uma oportunidade de as crianças não ficarem tanto tempo esperando para utilizar o balanço, já que comumente ficavam no parque mais de cem crianças e tínhamos disponíveis apenas três balanços, com o agravante de que um com a corrente quebrada, permanecendo assim durante todo o ano.

Dirigindo o foco para a questão educacional, buscamos novamente a colaboração de Maria Carmem Barbosa (2001, p. 161), para quem o tempo de grande parte das instituições educacionais continua, sendo o tempo do início da modernidade, o tempo rígido, mecânico, absoluto e apressado, o que se aproxima das análises de Benjamin. Muitas das professoras não compreendem o exato sentido do movimento acelerado que fazem do tempo, elas apenas se entregam ao tempo do capital que exerce sua hegemonia sobre os distintos tempos, incluindo o das instituições de educação infantil. Nas próprias palavras da autora,

Na rotina está implícita uma noção de espaço e de tempo: de espaço, uma vez que a rotina trata de uma rota de deslocamentos espaciais previamente conhecidas, como são os caminhos, as rotas, e de tempo, por tratar-se de uma sequência que ocorre com determinada frequência temporal. Outra característica importante é que o uso de uma rotina é adquirido pela prática, pelos costumes, não sendo necessário nenhum tipo de justificativa, razão ou argumento teórico para a sua efetivação. Ela está profundamente ligada aos rituais, aos hábitos e às tradições, e nem sempre deixa espaço para reflexão (BARBOSA, 2001, p. 45).

Já Maria Rita Kehl (2009, p. 225) entende haver incompatibilidade entre o tempo da experiência e o tempo “otimizado” das sociedades capitalistas e racionalizado pela razão instrumental. O valor do compartilhamento da experiência é incompatível com a lógica dos empreendimentos de “resultados”. Como já ressaltai, Walter Benjamin (1994a e b) denuncia o

tempo da produção, como descartável, fragmentado, próprio da racionalidade instrumental capitalista, que ignora e nos submete à ideologia do capital. Foi com esse olhar que analisamos as atitudes do coletivo de professoras, as quais, mergulhadas cegamente no hábito e no tempo da produção e da racionalidade instrumental capitalista, acabavam caindo na idealização de uma formalização excessiva quando estavam exercendo a docência com as crianças, dando pouca ênfase ao compartilhamento de experiências, o que levou a analisar que as experiências não cabem em uma folha A4 (Martins Filho, 2020), vão para muito além do papel, da produção de uma atividade com um resultado previamente determinado e que em muitos momentos seguia uma expectativa adultocêntrica.

Walter Benjamin (1994a) quando se referiu à “pobreza de experiência” que caracterizou as relações já no início da modernidade, atribuiu à forma aligeirada do uso do tempo a pouca possibilidade das pessoas de compartilhar e se maravilhar com a experiência no transcurso das situações da vida cotidiana. Para o autor, a experiência confere valor ao vivido. Todavia, para ele,

[...] está claro que as ações da experiência estão em baixa [...] porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (IDEM, 1994a, p. 114 e 115).

A contribuição do autor em nossa pesquisa está principalmente no fato de ter-me possibilitado entender a causa pela qual as professoras se deixam levar pela tirania do tempo da ‘atividade pedagógica’, cuja voracidade, se não as engole, as submete a uma vida que automatiza os afazeres das rotinas em suas diferentes situações diárias na instituição educativa. Isso considerando a forma que o coletivo de professoras se relacionava e interagiu com as crianças e com as rotinas cotidianas em detrimento de como se relacionam com as “atividades pedagógicas”, essas consideradas em um valor singular e com reconhecimento na realização da profissão. Porém, a “atividade pedagógica” ocupava um momento muito curto, no conjunto dos tempos vividos no percurso da vida cotidiana.

Essa análise ainda nos possibilita refletir que a forma que algumas professoras escolhem para viver a vida cotidiana pode ser uma das causas da baixa possibilidade de compartilhamento das experiências. Pois, se a experiência precisa ser vivida de maneira ativa para depois compartilhá-la, torna-se impossível concordar com a forma passiva, ritualística, acelerada e homogênea pela qual em muitos momentos o fazer-fazendo da docência era conduzido em relação a participação das crianças nos diferentes momentos da vida cotidiana.

Por essa ótica, o fazer-fazendo da docência que se traduz por uma imagem técnica da profissão, reconhecida com maior propriedade no momento da “atividade pedagógica”, está mais voltado às competências racionalizadas que favorecem mais a reprodução do que a produção livre para a transformação dos afazeres cotidianos. Essa prática profissional, agindo

sob a capa da subserviência, coloca as crianças à mercê do ritmo acelerado do capitalismo e da produção regulada pelo produto final. Também percebemos que na instituição essa prática visava garantir a manutenção das rotinas rotineiras como forma de organização temporal e espacial institucional. A maioria das professoras mostrava-se extremamente preocupada, em manter essa organização, submetendo-se a viver uma temporalidade vazia, que não produzia diferenças e que, atuando mais para a perpetuação de um presente estagnado, não conferia valor ao vivido cotidianamente. As rotinas que seguiam horários determinados externamente e regidos pelos tempos maiores da instituição, são indicativos da influência das estruturas sociais na organização cotidiana do tempo das professoras e das crianças (Giddens, 1995; 2002).

Talvez aqui seja interessante citar a distinção que Walter Benjamin (1994a e b) realiza entre experiência e vivência. Para o autor, a vivência corresponde ao que se vive com sensações e reações imediatas. O imediatismo e o espontaneísmo inviabilizam que as coisas nos aconteçam, ou seja, impossibilita que tenhamos experiências. Rita Kehl (2009, p.160), em consonância com as ideias do autor, afirma que “é evidente o sentimento de mundo vazio, ou de vida vazia que decorre da supremacia da vivência sobre a experiência”.

Sendo assim, pode-se perguntar se, nos é subtraída a possibilidade de viver uma experiência, seja possível entender isso como afeto a toda uma coletividade. Para Benjamin (1994a), é preciso admitir nossa pobreza e responde:

Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie. Barbárie? Sim. Respondamos afirmativamente para introduzir um conceito novo e positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir pra frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda (IDEM, 1994a, p. 115 e 116).

Sônia Kramer (2003, p. 102) em consonância com o sentido benjaminiano, entende que “o que torna uma situação uma experiência é entrar nessa corrente onde se compartilha, troca, aprende, brinca, chora e ri”. Analisando os excertos acima, podemos avaliar o tipo de experiências que as crianças estão tendo a chance de viver em um contexto de vida coletiva. Na primeira situação as crianças são “emparedadas” e impedidas de participar da organização do almoço, de viver essa experiência e tudo o que dela decorre. Depois acabam recebendo o prato pronto, o qual é servido de maneira igual para todas, padronizando-se o gosto e subjugando o desejo do experimentar o diferente à decisão da professora. No segundo, a professora conduz as crianças a dormirem e ficarem quietas, pois dormindo elas não incomodam como ela mesma anuncia em sua chamada de atenção que se repete por muitas vezes. No terceiro, com o agravante da pressa submetida ao tempo do relógio que não para nunca, a professora, a fim de não atrasar a rotina, coloca os dez pratos de sopa a esfriarem na janela da sala que dá de frente para a rua e muito atucanada arruma os colchões para em seguida colocar as crianças, que nem

almoçaram ainda, a dormir. Essas vivências automáticas não produzem modificações duradouras nos sujeitos que nelas estão inseridos, o que equivale a dizer que empobrecem a vida cotidiana. Nós diríamos, contribuem para subtrair a possibilidade de viver grandes e significativas experiências.

### **Ainda compartilhando**

Compreender a prática da docência considerando as manifestações das crianças e como se processam suas experiências exige a escuta, o encontro e a aproximação, principalmente dos que vivem essa condição humana em instituições de educação coletiva, pois, na voz e no olhar das crianças, “a realidade poderá ser diferente e, para se chegar a ela, torna-se, necessário penetrar nos meandros da vida cotidiana”. (Pais, 2003, p. 35).

Com a reflexão em torno da questão central da Tese “minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência” (Martins Filho, 2020) buscamos afirmar os momentos em que estamos com as crianças como experiências fundamentais para a construção e o exercício de uma potência criativa que há de valer para toda a vida. Chamamos a atenção para as diferentes situações da vida cotidiana – desde as mais comuns e repetitivas – e problematizá-las apresenta-se como possibilidade para compreender o valor da vida e o valor de si mesmo. Especialmente quando essas situações estão interligadas a um composto de envolvimento e comprometimento, podem ser causadoras de grandes efeitos para experimentar uma vida boa.

Finalmente, em relação ao tema central deste artigo – o tempo (cronologicamente falando) no fazer-fazendo da docência no contexto da educação infantil – cabe ressaltar que a privação de viver o cotidiano em um movimento característico ao ritmo das crianças, de fato, constitui-se em um problema não somente porque reduz a autonomia que elas poderiam conquistar, mas porque tal restrição limita a capacidade e a possibilidade de experimentar e experimentar com liberdade de expressão, movimentos, tempos e ritmos próprios, as diversas situações de que se compõe a vida cotidiana e que poderiam dar outro sentido ao fazer-fazendo da docência na educação infantil. A vida cotidiana precisa produzir experiências na vida das crianças e das professoras, reafirmamos nas palavras de Martins Filho (2020), tais experiências não cabem em uma folha A4!

### **Referências**

- Arendt, H. (2018). *A Condição Humana*. Trad. Roberto Raposo. 13ª ed.. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Barbosa, M. C. S. (2001). *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Benjamin, W. (2002). *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Tradução e notas de Marcus Vinicius Mazzari. 1ª ed. São Paulo: Editora 34.
- Benjamin, W. (2000). Infância em Berlin. In W. Benjamin. *Obras escolhidas II*(pp.71-142). São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994<sup>a</sup>). O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In W. Benjamin. *Obras escolhidas I* (pp.197-221). Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- Benjamin, W. (1994b). Experiência e pobreza. In W. Benjamin. *Obras escolhidas I*(pp.114-119). Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.
- Brasil. Ministério da Educação (2009). Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*.
- Brasil. Ministério da Educação e do Desporto (1996). Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.
- Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- Giddens, A. (1995). *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista.
- Kehl, M. R. (2009). *O tempo e o cão: a atualidade das depressões*. São Paulo: Boitempo.
- Kramer, S. (2003). Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In C. B. Luiz & S. Kramer. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez.
- Martins Filho, A. J. (2020). *Minúcias da Vida Cotidiana no Fazer-Fazendo da Docência em Educação Infantil*. Florianópolis: Editora Insular.
- Martins Filho, A. J. & Prado, P. D. (2011). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. São Paulo: Autores Associados.
- Martins Filho, A. J. et al. (2006). *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação.
- Martins Filho, A. J. & Delgado, A. C. C. (Orgs.) (2013). Dossiê: Bebês e Crianças Bem Pequenas em Contexto Coletivo de Educação. *Revista Pro-Posições*. Faculdade de Educação.

UNICAMP. Campinas, SP, V.24, N.3 (72), set/dez. Acesso: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02>

Martins Filho, A. J. & Salazar, J. C. (Orgs.) (2018). Dossiê: Avaliação de Contexto na e da Educação Infantil – diálogos entre Brasil e Itália. *Revista Pro-Posições*. Faculdade de Educação. UNICAMP. Campinas, SP, V.29, N.2 (87), maio/ago. Acesso: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/02>

Martins Filho, A. J. (Org.) (2015). *Criança pede respeito: ação educativa na creche e na pré-escola*. Porto Alegre: Mediação.

Martins Filho, A. J. & Dornelles, L. V. (2013). *Lugar da Criança na Escola e na Família: a participação e o protagonismo infantil*. Porto Alegre: Mediação.

Martins Filho, A. J. & Martins Filho, L. J. (2013). *Educação Infantil: especificidade da docência*. Editora da UDESC, Florianópolis, SC.

Martins Filho, A. J. & Martins Filho, L. J. (2019<sup>a</sup>). Uma Agenda de Estudos sobre as Crianças e a Experiência de Viver a Infância em um Contexto de *PROJETO DE PESQUISA NOVO* Educação Coletiva. *Revista Humanidades e Inovação*, v.6, n.15. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/59>

Martins Filho, A. J. & Martins Filho, L. J. (2010). *Formação de professores e trabalho na Educação Infantil: considerações prepositivas*. In A. R. B. Souza; A. S. Sartori, & E. C. S. F. Noronha (Orgs). *Formação Docentes e práticas pedagógicas: Cenários e trajetórias*. Florianópolis: UDESC.

Martins Filho, A. J. & Martins Filho, L. J. (2019b). Encontro entre as Culturas Infantis e as Minúcias da Vida Cotidiana. In A. S. Loos; F. B. Souza, & G. VargasS (Orgs). *Formação em Educação Infantil: aprendendo com as crianças sobre a docência nas(s) infâncias*(pp. 37-60). Curitiba: Editora CRV.

Martins Filho, A. J. & Martins Filho, L. J. (2019c). Uma Agenda de Estudos sobre as Crianças e a Experiência de Viver a Infância em um Contexto de Educação Coletivo. In Infância, Educação Infantil e Formação de Educadores. *Revista Humanidades & Inovação*. V.6, n.15, 43-53.

Oliveira-Formosinho, J. et al. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Pais, J. M. (2003). *Vida Cotidiana: enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.

Tomás, C. (2011). *Há muitos mundos no mundo: cosmopolitismo, participação e direitos da criança*. Portugal: Edições Afrontamentos.

## **MINUTOS DE LA VIDA COTIDIANA EN EL HACER DE LA ENSEÑANZA: EN LAS RUTINAS UN TIEMPO ACELERADO, EN LA VIDA DIARIA EXPERIENCIAS PERDIDAS**

### **RESUMEN**

Este artículo, basado en el campo de las Ciencias Sociales en la Infancia y los aportes de los Estudios sobre Currículo, Didáctica y Formación de Docentes de Educación Infantil, tiene como objetivo central indagar cómo los principios minuciosos de la vida cotidiana, presentes en el hacer-hacer de la docencia, aparecen en la rutina diaria de las instituciones. El estudio es el resultado de una investigación postdoctoral que busca mapear, en las narrativas y prácticas de los docentes, las formas en que la Pedagogía de la Infancia ha incidido en el hacer-hacer de la docencia. Nuestro punto de análisis quiere ser crítico y reflexivo, comienza a considerar la importancia y la apreciación de transformar las rutinas rutinarias en la vida cotidiana. Con los datos generados es posible inferir que las rutinas rutinarias tomadas como tecnologías absolutas (Barbosa, 2009) terminan acelerando los tiempos de la vida, lo que conduce al desperdicio de experiencias. Afirmamos con base en Martins Filho (2020), que el hacer de la docencia en el transcurso de la vida diaria necesita producir experiencias en la vida de niños y docentes, sin embargo, tales experiencias no caben en una hoja A4, van mucho más allá de la hoja de papel, tales experiencias se realizan en el fluir de las relaciones sociales.

Palabras clave: Educación Infantil; Plan de estudios; Infancia; Minucias de la vida cotidiana.

## **MINUTES OF EVERYDAY LIFE IN THE DOING OF TEACHING: IN ROUTINES AN ACCELERATED TIME, IN DAILY LIFE WASTED EXPERIENCES**

### **ABSTRACT**

This article, based on the field of Social Studies in Childhood and the contributions of Studies on Curriculum, Didactics and Training of Teachers of Early Childhood Education, has the central objective of investigating how the minutiae principles of everyday life, present in teaching, appear in the daily routines of the institutions. The study is the result of a post-doctoral research that seeks to map, in the narratives and practices of teachers, the ways in which Pedagogy of Childhood has affected the doing-doing of teaching. Our point of analysis wants to be critical and reflective, starts to consider the importance and appreciation of transforming routine routines into everyday life. With the data generated, it is possible to infer that routine routines when taken as absolute technologies (Barbosa, 2009) end up accelerating the times of life, which leads to the waste of experiences. We

affirm based on Martins Filho (2020), that the doing-of of teaching in the course of daily life needs to produce experiences in the lives of children and teachers, however, such experiences do not fit on an A4 sheet, they go far beyond the sheet of role, such experiences are made in the flow of social relations.

Keywords: Early Childhood Education; Curriculum; Childhood; Minutiae of Everyday Life.

