

Compreensões de práticas pedagógicas em educação infantil: olhares sobre o ambiente de um centro infantil de idades integradas na Dinamarca*

Understandings of educational practices in early childhood education: views on the environment of an early years age-integrated center in Denmark

Lenira Haddad¹

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

lenirahaddad@gmail.com

Resumo: O artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla que investigou as compreensões da prática pedagógica de educação infantil com a utilização do método *Sophos* (Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem), que combina exibição de filmes sobre a prática cotidiana de instituições de educação infantil de diferentes culturas e sua discussão em grupos focais. Nesse estudo dois filmes de 30 minutos cada do cotidiano da prática pedagógica de instituições de educação infantil no Brasil e Dinamarca foram produzidos e exibidos para 9 grupos focais de diferentes perfis. As discussões foram filmadas, transcritas e analisadas. A pesquisa gerou um número significativo de opiniões, crenças e lógicas de práticas pedagógicas da educação infantil. Será alvo desse artigo as narrativas pertinentes ao ambiente que caracteriza o centro infantil de idades integradas dinamarquês que agrupa crianças de creche e jardim de infância e se apresenta de forma bastante distinta do que se atribui a uma escola.

Palavras-chave: educação infantil; prática pedagógica; ambiente

Abstract: The article is a cross-section of a broader research that investigated the understandings of the pedagogical practice of early childhood education using *Sophos* (Second Order Phenomenological Observation Scheme) method, which combines showing films on the daily practice of early childhood education institutions from different cultures and their discussion in focus groups. In this study, two 30-minute films of the daily pedagogical practice of early childhood education institutions in

* Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo auxílio financeiro concedido a essa pesquisa.

¹ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Associada na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Realizou Pós-doutorado em Psicologia Social na Universidade Aix-Marseille.

Brazil and Denmark were produced and shown to 9 focus groups of different profiles. The discussions were filmed, transcribed and analysed. The research generated a significant number of opinions, beliefs and logics of pedagogical practices of early childhood education. This article focuses on the environment-related narratives that characterize the Danish age-integrated early years center that groups children from day care centers and kindergarten and presents itself in a quite different shape than what is attributed to a school.

Keywords: early childhood education; pedagogical practice; environment

Introdução

O artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação” realizada na Universidade Federal de Alagoas, no período de 2015 a 2019. Trata-se de uma réplica da pesquisa realizada por Jensen (2011, 2014 e 2017a) que utilizou um método visual inovador para investigar como pedagogos² e outros grupos de profissionais envolvidos no campo da educação infantil compreendem a natureza de seu trabalho e definem características de suas práticas que são difíceis de serem comunicadas e nomeadas. A pesquisa envolveu a filmagem de práticas pedagógicas de educação infantil em três países europeus: Dinamarca, Inglaterra e Hungria e sua apresentação para grupos focais de diversos perfis. Cada filme, com duração aproximada de meia hora mostra a prática diária de um dia qualquer de uma instituição de educação infantil de cada um dos três países abrangendo situações tais como: chegada das crianças na instituição, participação destas em atividades organizadas, refeição, ida ao banheiro, descanso, brincadeira e saída. Há cenas de filmes em ambientes fechados e ao ar livre, sendo que cada filme acompanha uma turma de crianças e seus respectivos profissionais, ou seja, educadores, professores ou pedagogos que trabalham diretamente com as crianças.

O método, referido como *Sophos*, acrônimo para *Second Order Phenomenological Observation Scheme* – Esquema de Observação Fenomenológica de Segunda Ordem, foi desenvolvido e testado por Jensen e outra colega dinamarquesa (HANSEN e JENSEN, 2004), no contexto da pesquisa europeia *Care Work in Europe: Current Understandings and Future Directions*, coordenada por Claire Cameron e Peter Moss no período de 2001 a 2005 (CAMERON e MOSS, 2007), ocasião em que os três filmes foram produzidos.

Após o desenvolvimento e testagem do método, a pesquisa de Jensen (2011, 2014, 2017a) seguiu financiada pelo departamento de pesquisa do Sindicato dos pedagogos na Dinamarca (BUPL), utilizando os mesmos filmes para cinco grupos focais de pedagogos, de distintos centros de educação infantil em diversas regiões geográficas do país. Outros grupos de informantes incluem docentes e acadêmicos do curso de Pedagogia. A discussão dos três filmes em cada grupo focal foi gravada e transcrita e essas transcrições compuseram os dados empíricos primários.

² Na Dinamarca, o profissional que atua diretamente com as crianças em instituições de educação infantil é o pedagogo, que difere do professor como categoria profissional que atua nas etapas posteriores da educação básica. Para mais informações consultar JENSEN e Haddad, 2018.

O método se inspira na clássica obra de Tobin, Wu e Davidson (2008) *Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos*, que compara práticas de educação infantil em três países, com uso de filmes para gerar um discurso multivocal. Esse discurso ou texto é composto de várias vozes que são inseridas na pesquisa de forma dialógica e contínua “entre os de dentro e os de fora, entre praticantes e pesquisadores, e entre pessoas das três culturas diferentes” (TOBIN; DAVIDSON, 1990, p. 271). O ponto de partida para desencadear a discussão são três filmes editados que mostram um dia mais ou menos típico em uma instituição de educação infantil dos três países escolhidos que mostram cenas de chegada e partida, brincadeiras dentro e fora da sala, atividades de grupo estruturadas, almoço, banheiro e horário de sono, mescladas com cenas de interação entre pais e filhos, crianças e professores, crianças e crianças, além de episódios de brigas e cooperação entre crianças e professores ensinando, consolando e disciplinando. Na prática, o método segue o seguinte desenho: (1) filmagem de um dia em uma instituição pré-escolar; (2) edição de até 20 minutos do material videogravado; (3) exibição do filme editado para o/a professor/a da sala, e solicitação de comentários e explicações da prática registrada; (4) discussões em grupo focal do filme com outros profissionais da instituição; (5) discussões em grupos focais com profissionais de outras instituições pré-escolares em todo o país (para abordar a questão da tipicidade); e (6) discussões em grupo focal com o pessoal das instituições de educação infantil nos dois outros países do estudo.

Embora o desenho da pesquisa de Jensen se inspire fortemente no estudo de Tobin e colaboradores, as duas abordagens diferem no seu escopo, conforme apresentado em publicação anterior (HADDAD, 2019). Enquanto o método utilizado no projeto *Educação infantil em três culturas* prevê a utilização de filmes e sua discussão com a finalidade de comparar instituições de educação infantil nos três países e descobrir a que fim essas instituições se destinam, em *Sophos* o foco recai mais sobre a compreensão de observadores sobre as práticas documentadas nos filmes do que na essência da prática pedagógica dos três países envolvidos na pesquisa. Os filmes atuam mais como uma provocação para que os observadores falem sobre seus entendimentos pessoais de como o trabalho de educação e cuidado da criança pequena é e deve ser, e os valores que têm e acreditam que influenciam esse trabalho. Assim, os observadores são os sujeitos reais da pesquisa e a pesquisa gera conhecimento sobre seus entendimentos e conhecimentos (HANSEN e JENSEN, 2004).

Sophos indica que o objeto da pesquisa não está no conteúdo dos filmes, mas nas observações de segunda ordem, ou seja, nas discussões que estes desencadeiam aos que os assistem. Assim, o pesquisador que se utiliza do *Sophos* estará observando pessoas que estão observando a prática pedagógica filmada. Essas pessoas, designadas na pesquisa como “observadores”, assistem aos filmes e os discutem em grupos focais, a partir de uma única questão: *o que você vê/pensa quando assiste aos filmes?* As respostas dadas à pergunta aberta nos grupos focais, ou seja, o que conversam e discutem a partir do que o filme provocou torna possível investigar e criar uma imagem das compreensões da prática pedagógica (JENSEN, 2011). O pressuposto é que a confrontação de culturas contrastantes revela as concepções próprias dos observadores, ou seja, ideias e compreensões de valores que são centrais à prática pedagógica e são difíceis de comunicar com os instrumentos tradicionais da pesquisa qualitativa.

Jensen (2014, p.12) caracteriza o estudo como qualitativo, transcultural e fenomenológico. A expressão “Observação Fenomenológica” refere-se a como os fenômenos são compreendidos e vivenciados pelos participantes. A abordagem fenomenológica é complementada nas análises com uma

interpretação hermenêutica, enfatizando a relação da interpretação com o contexto histórico, político e cultural de cada país participante.

Diferente dos métodos qualitativos tradicionais como questionário e entrevista, os filmes atuam como "perguntas da entrevista". Para a pesquisadora dinamarquesa Jensen, “o poder do método de gerar insight sobre compreensões decorre, em parte, de sua forma estética – o imediatismo e o poder do filme enquanto mídia – e, em parte, da natureza ‘exótica’ dos dois filmes que mostram a prática estrangeira” (2011, p. 143), no caso Inglaterra e Hungria. Os filmes envolvem e tocam os pedagogos e tornam-se uma lente através da qual eles avaliam linguisticamente, tanto o que eles veem nos filmes quanto como eles, como profissionais, agiriam idealmente naquela situação.

Embora os filmes apresentem cenas do cotidiano de instituições de educação infantil de três países (Dinamarca, Inglaterra e Hungria) não se trata de um estudo transnacional, pois a pesquisadora não atuou como uma etnógrafa, estudando as culturas estrangeiras nos seus próprios países. Conforme define sua pesquisa, trata-se de

um estudo sobre o entendimento dinamarquês de um bom trabalho pedagógico usando filmes de prática de outros países (e também da Dinamarca) para provocar discussões e reflexões. Os filmes poderiam, é claro, ser usados da mesma maneira para estudar entendimentos de bom trabalho em qualquer país (JENSEN, 2011, p. 143).

Assim, entende-se que as narrativas sobre as práticas inglesa ou húngara não falam desses países, mas sobre como as práticas desses países são interpretadas sob o olhar dinamarquês. O confronto com a prática de outros países e de seu próprio país leva os pedagogos dinamarqueses a formularem e articularem suas próprias visões de boa prática.

Foi essa perspectiva que orientou a edição brasileira da pesquisa, que se realizou sob a consultoria de Jensen, e a escolha de apenas um único país para confrontar a experiência brasileira, a Dinamarca. Dentre os vários temas discutidos pelos observadores brasileiros em grupos focais, o ambiente da experiência dinamarquesa foi o elemento que mais produziu estranhamento. Por isso, receberá atenção especial nesse artigo. A seguir será apresentada a edição brasileira da pesquisa e, em seguida, um recorte dos resultados, tendo como destaque a discussão sobre o ambiente na voz dos participantes.

A versão brasileira da pesquisa

A pesquisa “Compreensões da prática pedagógica de educação infantil: observações de segunda ordem a partir de videogravação”, realizada no período de 2015 a 2019, contou com a colaboração técnica de Jytte Juul Jensen que possibilitou a edição de um filme em uma instituição de educação infantil na Dinamarca e orientou a equipe de pesquisa quanto à utilização do *Sophos*. A edição brasileira da pesquisa produziu dois filmes de 30 minutos cada de situações do cotidiano de duas instituições de educação infantil, uma em Maceió, Alagoas, Brasil e outro em Aarhus, Dinamarca.

A princípio, foram objeto de videogravação situações específicas do cotidiano educacional tais como: afazeres de cunho diário (comer, vestir-se ou ser trocado, ir ao banheiro, dormir, lavar as mãos); situações de brincadeiras livres, iniciadas pelas crianças; situações de atividades estruturadas, planejadas pelo adulto. Após o encaminhamento do projeto ao Comitê de ética e sua aprovação, todos os envolvidos

na pesquisa, instituição e observadores, foram convidados a preencher e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso das crianças, após a definição do grupo a ser filmado, houve uma reunião com os pais das crianças para assinar o TCLE e, em seguida, com as crianças para tratar do Termo de assentimento da criança, o que ocorreu por meio de uma conversa filmada da pesquisadora com as crianças explicando sobre a filmagem que iria acontecer e do motivo da pesquisa e apresentando a cinegrafista às crianças.

Na Dinamarca, a instituição escolhida foi um centro infantil de idades integradas do município de Aarhus, cidade natal de Jensen, onde exerceu toda sua vida profissional, que atendia uma turma de crianças menores de 3 anos e duas turmas de crianças de 3 a 5 anos. A escolha dessa instituição se deu por reunir uma série de vantagens: a sua tipicidade, por ser o tipo mais frequente de instituição de educação infantil na Dinamarca; a presença de três pedagogos homens, um em cada turma de crianças, e uma das auxiliares de pedagogo, cursando o último semestre do curso de formação em Pedagogia, era brasileira e poderia nos auxiliar na tradução do dinamarquês para o brasileiro; o espaço externo amplo e diversificado; e o fato da diretora ter conhecimento da pesquisa anterior de Jensen. Como atores sociais principais foram escolhidos uma turma de crianças menores de 3 anos e a respectiva auxiliar de pedagogo e uma turma de crianças de 3 a 6 anos e o respectivo pedagogo responsável pela turma. Assim, o cinegrafista tinha a incumbência de seguir esses dois profissionais durante um dia. Decidimos também que a filmagem deveria acontecer durante o verão para não se distanciar muito do clima quente do nordeste brasileiro. A tomada de imagens foi feita pelo mesmo cinegrafista que produziu os três filmes da pesquisa original. Após a edição do filme foram colocadas legendas em português e inglês, pois o filme seria disponibilizado *on line* após o término da pesquisa.

No Brasil, a instituição escolhida foi um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Maceió e a escolha dessa instituição também se deu por alguns aspectos favoráveis: atende crianças de 4 a 5 anos, que é a instituição típica no município, há enorme quintal onde as crianças brincam e muitas atividades são realizadas; a instituição adota a proposta de salas temáticas, sendo que as crianças circulam por vários ambientes durante o dia; o fato da instituição ser campo de estágio do curso de Pedagogia da UFAL e da equipe ter familiaridade com o trabalho da pesquisadora. Uma turma de crianças de 4 a 5 anos e a professora responsável pela turma foram escolhidas como foco da filmagem. A tomada de imagem foi realizada por uma cinegrafista brasileira e legendas foram colocadas para facilitar a compreensão dos diálogos entre as crianças e a professora.

Por último, cabe ressaltar que ambas as instituições são públicas e pertencem à rede municipal de ambos os municípios.

Após a edição dos filmes, estes foram exibidos para as respectivas instituições para discussão e aprovação pelas equipes profissionais, em especial, aqueles que figuraram nos filmes. Com os dois filmes editados e aprovados, deu-se início a sua apresentação em grupos focais (GF). Foram realizados 11 GF, sendo que dois foram pilotos, resultando num corpus formado por 9 GF, correspondendo aos seguintes perfis: (2) estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação da UFAL; (3) professores de centros de educação infantil, (1) coordenadores pedagógicos de um centro de educação infantil; (1) estudantes em formação inicial do curso de Pedagogia da UFAL e (2) acadêmicos especialistas.

Todas as sessões de GF seguiram a seguinte sequência: explicação da pesquisa, leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, seguida das respectivas assinaturas, exibição dos dois filmes, breve intervalo, discussão dos filmes mediada pela facilitadora, a partir da pergunta “O que veio à

mente ao assistirem aos filmes?”. A duração total das sessões, incluindo todas as etapas, foi de 2 a 3 horas. Todas as sessões de GF foram videogravadas e depois transcritas. A transcrição procurou expressar a linguagem corporal capturada na videogravação de forma que as reações dos observadores fossem registradas. A codificação dos dados foi realizada a partir da leitura flutuante das discussões de cada grupo focal transcrito, em que se identificaram os temas que surgiram com mais frequência, os quais foram organizadas no programa NVivo 12 (Microsoft Windows) para posterior análise.

Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas

O filme com 30min de edição (HADDAD e JENSEN, 2017), apresenta um dia típico de Haven, um centro infantil de idades integradas localizado em um bairro central de Aarhus, na Dinamarca. A porta de entrada dá para uma antessala onde há armários para guarda de pertences das crianças que antecede a sala central que se comunica com as salas das turmas de crianças: uma de menores de 3 anos e duas de crianças maiores (3 a 5 anos). Em cada sala há dois espaços interligados. O foco das filmagens foi uma turma de crianças menores de 3 anos e a assistente de pedagogo Carla e uma turma de maiores e o pedagogo Mark.

O filme começa com a entrada das crianças menores no centro acompanhada dos pais. Mostra a chegada de Willian com o seu pai que caminha com o filho no colo e deixa-o em uma mesa da sala central onde algumas crianças e adultos (cozinheira e um pedagogo) tomam café. O pai de Nicolas o acompanha até essa mesa. A criança caminha até o pedagogo que estende os braços e coloca-o no colo. Ambos, pai e filho, se despedem com um aceno.

Carla entra na sala das crianças menores junto com um bebê, acende a luz e oferece ajuda para ele acessar os brinquedos. Enquanto está sentada em uma mesa com duas crianças um pai chega com sua filha ao colo e conversa com Carla como foi o fim de semana do bebê. A pedagoga mostra as possibilidades de leitura à bebê e depois faz a leitura para ela, enquanto Nicolas e outros bebês brincam ao redor.

A cena seguinte mostra uma das salas dos maiores. A sala tem dois ambientes. Em um dos ambientes da sala de crianças maiores há uma mesa onde Mark está sentado com uma menina no colo e outra menina a desenhar e um sofá onde um homem (assistente) lê um livro para três crianças. Mark se desloca para o outro ambiente onde se encontram duas crianças em pé brincando com alguns brinquedos sobre um balcão e conversa com as crianças sobre o que estão a fazer. Outra criança (Bruno) chama-o para mostrar o skate e as luvas de proteção que trouxe de casa e ambos se dirigem para a antessala onde estão os pertences da criança. Este mostra o skate ao pedagogo e este o auxilia a vestir a proteção. De volta à sala onde as crianças realizam desenhos em volta de uma mesa vê-se o garoto Bruno sentado em cima da mesa, uma garota e um bebê no colo do pedagogo Mark, e outra menina do outro lado da mesa. Mais dois bebês entram na sala dos maiores, um senta-se à mesa e outro circula até encontrar um espaço para sentar-se à mesa.

Na sala dos menores Carla lê para uma bebê. Em seguida, ela leva os bebês ao banheiro para lavarem as mãos nas pias adaptadas para o tamanho das crianças. Ela as ajuda sentada em um banco com

rodízio de modo a ficar na mesma altura que as crianças. A seguir, mostra a cena de uma refeição à mesa com os dois pedagogos dessa turma cantando para os bebês.

Na turma dos maiores as crianças ainda sentadas à mesa, desenham e conversam sobre os dias da semana com o pedagogo que está com uma menina em seu colo. Em outra mesa ao lado, uma pedagoga mais duas crianças descascam o milho.

Uma cena mostra crianças maiores brincando no espaço central perto do piano. No banheiro dos menores, Carla conversa com uma bebê enquanto troca a fralda, em seguida leva-a para o carrinho de bebê e coloca-a para dormir na parte externa do centro.

O filme volta-se para a área externa, onde há um bebê andando em um triciclo e outros bebês brincando com carrinhos de mão, dois meninos observam e conversam sobre um bichinho e outro escala um pequeno relevo. O pedagogo dos menores acompanha o bebê Nicolas até um espaço coberto onde se guarda a comida das galinhas e ambos se deslocam até o galinheiro onde há mais um bebê. Os dois bebês, João e Nicolas, dão de comer às galinhas até que João pede para sair, o pedagogo abre a porta e todos saem. O pedagogo incentiva Nicolas a pegar os ovos naquele espaço onde estava a comida das galinhas. O bebê a carrega os ovos num recipiente e leva-os para a cozinha onde entrega à cozinheira.

No patamar inferior da área externa a diretora e um conjunto de crianças maiores descascam os galhos que servirão de espeto para o pão que será assado na fogueira. Vê-se as crianças usarem facas metálicas (normais) e a diretora mostrando a uma das crianças como se cortam as folhas dos ramos.

No patamar superior da área externa algumas crianças maiores protegidas com capas de chuva brincam na chuva. De volta ao patamar inferior o filme mostra uma grande roda à volta da fogueira onde crianças e pedagogos assam o pão. Mark percebe que um dos meninos não quer se juntar ao grupo e explica que ele só poderá assar o pão se se sentar no círculo como as outras crianças. O pedagogo ajuda-os a assar o pão. Começa a chover, o grupo continua na fogueira e as crianças são orientadas a usar o capuz de suas capas de chuva. A chuva intensifica-se e as crianças e os adultos mantêm-se à volta da fogueira assando o pão. Uma cena mostra as crianças sentadas no patamar superior da área externa comendo o pão e conversando.

Na sala dos menores, os bebês e os dois pedagogos estão sentados à mesa comendo. Carla conversa com um dos bebês e ajuda-o a esfriar a sopa. Os pratos, copos e talheres não são diferenciados entre adultos e os bebês. A diretora leva pão assado na fogueira e entrega ao pedagogo que partilha o pão com as crianças.

No interior do centro uma das meninas maiores pergunta a Mark se pode trocar de sala, ao que ele afirma que sim. A menina volta e comunica ao pedagogo que a colega quer trocar e ele então faz a mediação para a criança perguntar ao outro pedagogo se pode estar naquela sala. Mark convida três crianças a irem para a roda, mas antes pede que lavem as mãos e arrumem o espaço da sala central, onde brincavam sob uma mesa coberta de toalhas com objetos em cima, para que os bebês não tropecem ao caminhar por ali.

Mark e um menino transportam a mesa de carrinho com a louça da refeição da cozinha para o ambiente da sala dos maiores onde estão as mesas. Mark orienta o menino a colocar a mesa. No outro ambiente, vê-se um grupo de crianças e três adultos sentados em roda comemorando o aniversário de Edith. Crianças e adultos sentam-se à mesa e realizam a refeição, as crianças se servem sozinhas. Mark com uma menina ao colo pergunta ao menino Cristiano se pode pegar água na cozinha para eles. Ao voltar o menino pergunta ao colega, que está no outro ambiente, se já terminou a construção de lego, ao

que responde afirmando que sim. Ao deixando a jarra de água sobre a mesa e dirigir-se ao outro ambiente para se juntar ao colega, o pedagogo pede a Cristiano para terminar de comer primeiro antes de brincar. Mark limpa o prato e um outro menino coloca o prato sujo na mesinha.

Na sala central, vê-se duas meninas a balançar em cada uma das redes penduradas no teto da sala. Na sala dos maiores Mark está na mesa com um menino ao colo e uma menina sentada à sua frente, montando um puzzle, enquanto as demais estão em outra mesa a desenhar ou a pintar. O bebê Nicolas se aproxima caminhando e quando entra na sala engatinha até o Mark que o coloca no colo apoiado em outra perna. Sua irmã dirige-se a ele e o abraça. Nicolas desce do colo de Mark sai e vai espreitar o ambiente ao lado onde há outras crianças.

Uma criança limpa a mesa da sala onde fizeram a refeição. Uma pedagoga que está sentada no sofá a fazer tranças no cabelo de uma menina orienta-o na limpeza.

Na sala dos menores, onde tem brinquedos espalhados no chão, móveis de casinha com fogão e armário, duas meninas maiores brincam de casinha e um menino monta lego. Nicolas se aproxima das meninas e tenta mexer na casinha quando uma delas impede-o de se aproximar e enfaticamente sugere-lhe que se dirija a outro brinquedo.

Na área externa uma pedagoga acompanha um menino de bicicleta, um grupo de crianças brinca na área verde, uma criança anda no triciclo de dois lugares, para e pega uma menina que se senta no lugar de passageiro, um pedagogo faz a leitura de um livro para um grupo de crianças que está à volta dele, outras crianças brincam com as pás e a areia, um pai e seu filho se despedem de Mark, outras crianças e bebês andam de bicicleta e triciclos respectivamente. Uma mãe entra no centro com o carrinho de bebê, para na entrada do edifício e observa o filho a calçar tênis.

Crianças brincam com besouros no jardim. A mãe se despede e se dirige ao portão do centro onde estão outras crianças, bebês e o pedagogo. Em seguida, vê-se o bebê Nicolas com um macacão por cima da roupa a brincar com a areia no pátio.

Na cena final, Mark arruma as bicicletas na garagem, em seguida monta redes nas árvores do jardim, as crianças balançam nelas, enquanto outras andam de bicicleta naquele espaço. Na sequência, o pedagogo transporta um bebê num triciclo saindo daquele lugar, finalizando o filme.

Um olhar brasileiro sobre o ambiente dinamarquês

Todos os grupos focais, sem exceção, teceram longas discussões sobre o ambiente da experiência dinamarquesa e, ao abordá-lo, trouxeram elementos referentes não apenas à dimensão espacial do centro, mas sobretudo ao modo como os espaços são ocupados e habitados, colocando concepções de criança e de educação infantil em questão.

Na tentativa de organizar esses elementos para o trabalho de análise e discutir como o ambiente da instituição de educação infantil é compreendido pelo olhar dos observadores, encontramos em Forneiro (1998) uma concepção de ambiente que pode constituir-se em uma importante ferramenta analítica.

A autora argumenta que "é preciso entender o espaço como um espaço de vida, no qual a vida acontece e se desenvolve", ou seja, como "um conjunto completo". Numa perspectiva educacional, considera o ambiente como uma estrutura composta de quatro dimensões inter-relacionadas: física, funcional, temporal e relacional. A primeira refere-se ao aspecto material do ambiente, o que há no

espaço e como se organiza. A segunda dimensão refere-se à forma de utilização dos espaços, para que e em que condições o espaço é utilizado. A dimensão temporal, por sua vez, está ligada à organização do tempo, quando e como os espaços são utilizados. A quarta e última dimensão refere-se às diferentes relações que se estabelecem nos espaços.

Cada uma dessas dimensões apresenta vários elementos que, embora possam existir independentemente, só atribuem existência ao ambiente na sua interrelação. Conforme afirma Forneiro (1998, p. 235), “o ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de uma maneira diferente”.

Apoiando-se na ideia de Cano e Lledó que considera que o espaço escolar ultrapassa o meio físico e material para abranger as interações e “as relações estabelecidas entre os elementos da sua estrutura”, a autora assim define o ambiente:

[...] um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (CANO E LLEDÓ, 1990, apud FORNEIRO, 1998, p. 233)

Considerando essa definição, pode-se afirmar que os participantes da pesquisa não ficaram indiferentes ao ambiente apresentado em ambas as experiências; suas narrativas falam de sensações, recordações evocadas, desconfortos e inquietações, valores e crenças. Para efeito deste artigo, apenas as narrativas relativas ao ambiente dinamarquês serão discutidas nesse tópico.

Toda instituição de educação infantil se materializa de alguma forma e, mesmo que não tenha paredes, como são os jardins-de-infância do bosque dinamarqueses, estão localizadas em algum lugar e apresentam uma dinâmica própria que as caracterizam como um centro ou instituição que se ocupa da educação da infância. Sendo assim, quais as imagens criadas a partir da apresentação e dinâmica do centro de idades integradas apresentado no filme dinamarquês?

*A primeira coisa que eu fiquei refletindo foi que o espaço escolar é como se quisesse ser diferente de todas as outras realidades que a gente vive, muito padronizado. Você chegando aqui, qualquer escola, você já reconhece que é uma escola.[...] A escola é escola com corredor com várias salas do lado, várias salas do outro. Esse modelo de escola é um padrão e quando vi a escola, assim, eu disse: **É uma escola, uma creche, uma casa onde as crianças ficam?** Aí durante o vídeo eu fui me direcionando para perceber: ah! É uma escola. Só que o modelo deles é bastante diferente. Mas se abrisse aquele vídeo sem nenhuma, sem que a gente soubesse o que estava assistindo, a gente talvez não compreendesse. Porque o nosso desenho de escola não é aquele modelo, o nosso desenho mental de escola é uma escola como aquela primeira [filme brasileiro], o portão que abre e todo mundo estava do lado de fora esperando, alguém abre o portão, todo mundo entra com as crianças de farda, entrega para os professores e voltam, as crianças cada uma vai para a sua sala com a sua professora. Então o modelo que vem imediatamente na nossa cabeça é do primeiro vídeo e não do segundo. (GF5)*

A fala dessa observadora do grupo de coordenadoras pedagógicas reflete o esforço para explicar o ambiente dinamarquês por aquilo que não é. Ao fazê-lo, descreve a imagem padrão que se tem de escola. A sua negação como ambiente escolar é confirmada por quase todos os grupos investigados. A fala de uma observadora de um dos grupos de especialistas é ilustrativa:

*Quando eu olho a filmagem da Dinamarca, eu fico encantada, porque é isso que eu acho que é educação infantil. É um ambiente acolhedor, é uma casa grande, não parece nem uma escola. Só parece uma escola por causa da dimensão. **Escola não é a palavra apropriada.** Me parece uma casa e não uma instituição de educação, tal como a gente está habituada a ver no Brasil. É uma casa grande, com vários cômodos, com várias possibilidades, com cozinha, com sala, com área externa para brincar, com jardim, com lugar de cuidar de galinha. Então, para mim, é isso que deveria ser educação infantil, em todas as idades. E as crianças estão circulando livremente. Tem adultos disponíveis para cuidar, para conversar, para orientar, para ajudar (GF7).*

A associação a um ambiente doméstico também está relacionada às mobílias, que são “*mais próximas dos móveis que a gente tem dentro de uma casa*”, ou seja, mesas e cadeiras da altura de um adulto e não da criança, os recipientes “*de vidro e quebráveis*” que são os mesmos que os adultos utilizam, tanto para os bebês quanto para os maiores.

Então, assim, não existe essa preocupação de transformar a realidade para adaptar ao tamanho da criança. E isso é muito interessante porque isso não prejudicava, o envolvimento, a participação, a interação das crianças nem com as pessoas. (GF3)

Para o grupo de estudantes de Pedagogia o ambiente da instituição dinamarquesa é uma “*extensão da casa*” das crianças.

A gente olha assim e não vê a estrutura de uma escola, a gente vê uma casa onde tem aquele aconchego da família ou até os espaços lembram os espaços de uma casa, não de escolas tradicionais que a gente costuma ver (GF10).

No GF de professoras de EI de um município do interior de Alagoas uma das observadoras associou o ambiente dinamarquês a um hotel fazenda. Ao ser indagada se gostou, responde que não “*Porque ali estava mais para casa, para o campo, para família, pai, mãe, irmã, a família em si. E ali estava tudo misturado, as crianças de diferentes idades, tudo no mesmo lugar*”. (GF9). Contrariando essa opinião, outra professora do mesmo GF expressa uma sensação de conforto com o ambiente estrangeiro.

Eu achei assim, é um lugar onde se investe, não parecia ser uma creche pública, nem se compara com as particulares daqui. É um ambiente onde o tempo passa e dá vontade de você morar ali. Eu acho que as crianças têm até dificuldade de quererem voltar para casa. Achei muito acolhedor. (GF9)

O estranhamento do ambiente estrangeiro também foi registrado em outro grupo de professores de EI.

Você imaginou ali uma escola? Logo que chegou, eu imaginei até que eram os avós ali com as crianças. Porque já era um senhor e ela também, uma senhora, e ali as crianças e os pais chegaram e eu: meu Deus, e era o café da manhã e é o vovô, e são os avós? Eles vão ou eles estão chegando? Ai é escola. Ai eu fiquei: meu Deus, e agora? Fiquei querendo entender. (GF8).

Um dos grupos de estudantes de pós-graduação argumenta que o ambiente da instituição dinamarquesa está mais próximo de um espaço comunitário do que de família.

[...]o espaço é muito próximo de um espaço comunitário, de um espaço de comunidade, não necessariamente familiar, mas de comunidade, né? Com todos aqueles espaços externos e internos onde as crianças circulam. E interessante é a questão da liberdade. Como você vê crianças tão pequenas com um nível de liberdade tão grande, se a gente for comparar com as nossas crianças, que há uma preocupação de direcionamento. (GF2)

“É como se fosse uma casa funcionando”, comenta uma observadora de outro grupo de estudantes de pós-graduação. “Como se tudo já estivesse em funcionamento e as crianças fossem chegando e se identificando com uma parte ou outra e se integrando ali com os adultos” (GF3). Já não se trata da dimensão física do espaço, a afirmação está na ordem da dinâmica desse ambiente que se aproxima ao de uma casa. “É como se a proposta do segundo vídeo estivesse mais ligada à vida em si. E o primeiro vídeo ele tem, assim, um viés mais voltado a uma situação sistematizada, pedagógica”.

Vemos então duas lógicas se anunciarem, a lógica da vida e lógica da escolarização. Uma lógica que possibilita que a criança seja protagonista sem deixar de ser assistida e apoiada pelos adultos, que as crianças possam transitar pelos diversos ambientes, mesmos os bebês, que os adultos se sentem à mesa e comam com as crianças e cujas atividades *fazem parte da rotina, de toda uma dinâmica de uma rotina doméstica.*

[...] as atividades definitivamente fazem sentido pra criança. Porque é todo um processo. O momento com as galinhas, a recolhida dos ovos, o momento em que eles ficam na fogueira e assam o pão. Antes disso, eles ficam descascando milho. [...]tudo aquilo ali que vai ser interessante, faz sentido pra eles porque eles depois vão se alimentar daquilo ali, que eles estão ajudando a confeccionar, ajudando a fazer (GF3).

A outra lógica se pauta no padrão da escolar governado pelos adultos: as crianças chegam e já “têm uma série de atividades para elas realizarem, sistematizadas ou não. Num, é como se fosse uma coisa mais direcionada e no outro, era mais aberto” (GF3). É uma lógica que também banaliza situações do cotidiano pois não as considera como pedagógicas.

*Descascar o milho, assar o milho ali, coletivamente. Mas quando eu penso nessa possibilidade e atrelo essa possibilidade ao que a comunidade, por exemplo, vai entender sobre isso é como se a percepção que as pessoas têm fosse de um absurdo em uma situação dessa. Então a instituição brasileira prefere muito mais pegar os palitinhos de picolés como a gente faz, com papel celofane, e fazer uma fogueira. Então são situações assim, tão possíveis, tão significativas que **a gente acaba banalizando e fazendo de uma forma que exclui o que é significativo.** (GF3).*

Essas duas lógicas também são colocadas pelo outro dos grupos de especialistas: “São duas imagens: uma escola que é aberta, que está junto com a família, com a cultura, **a vida ali está presente**; e uma escola fechada, que abre o portão, mas que fecha, que está desconectada com a cultura” (GF4).

Para esse grupo, a lógica da vida também está associada a uma sutileza no trato com a criança, a uma sensibilidade de trabalhar com ela e percebê-la que falta à prática brasileira em geral, algo que os cursos de Pedagogia ou de formação de professores precisariam abarcar. Essa sensibilidade requer que o/a professor/a “saia desse papel [centralizador] e tenha realmente essa proximidade maior com a criança num outro tipo de relação” (GF4).

Os adultos estão todos muito afinados, tranquilos uns com os outros, meio compartilhando uma certa maneira de ser, uma certa maneira de se comportar. Até com o jeito de se vestir, o jeito de andar para lá e para cá e toda uma coisa bem mais homogênea (GF4).

Vemos nessa fala o acento na dimensão relacional e no papel/postura dos adultos frente às crianças, uma maneira de estar e se comportar que difere do padrão escolar.

Outro elemento associado à dimensão relacional é a integração de idades, *os bebês com as crianças maiores interagindo tanto dentro na parte interna da instituição, quanto nas áreas externas (GF3).*

É misturado. Você vê que um bebezinho vai até o maior. Ele se sente seguro em um todo no caso. Ele não se sente só seguro se estiver com o adulto e só com as criancinhas da mesma idade dele. Ele convive com o todo (GF6).

Um dos grupos de especialistas comenta que os professores em geral não gostam de misturar os grandes com os pequenos pois acreditam que *os grandes vão machucar os pequenos*, mas se essa integração nunca acontece, os grandes não vão saber *como lidar com os pequenos (GF4)*. Para o outro grupo de especialistas, a questão da seriação por idades, típica dos agrupamentos de crianças no Brasil, é uma formatação que em si já determina o que vai acontecer à frente, pois estabelece objetivos diferentes para cada idade.

*Eu acho que isso aí vem dessa formatação de base, que é a formatação por série, que a gente está muito presa, que o grupo infantil de zero a um, dois anos, três anos, quatro anos, pronto. Essa formatação já de cara impossibilita várias coisas mais na frente, escolariza. Porque **a escola é isso, é a seriação**, não é? A escola vem com essa ideia de série (GF7).*

Essas narrativas expressam algo essencial na compreensão do ambiente das crianças no filme dinamarquês na perspectiva das observadoras brasileiras. A ausência de salas compartimentadas, corredores, carteiras, agrupamento por idade, alfabeto na parede, centralidade da ação pedagógica na figura do professor - que “é o centro, ordena, organiza e tem as respostas” (GF4), - causa estranhamento. Mas esse ambiente tão distante dessa imagem de escola também provoca conforto e sensação de paz e bem estar.

De forma geral as narrativas identificaram um modelo que se aproxima ao de uma casa, mas é mais amplo que ela e não se encaixa de forma alguma no modelo internalizado de escola. Afinal, que modelo é esse?

O sistema de educação infantil na Dinamarca

Uma breve contextualização e as principais características do sistema de educação infantil na Dinamarca se faz necessário para uma melhor compreensão dos resultados apresentados. Em primeiro lugar, há que se levar em consideração que a Dinamarca pertence ao estado de bem-estar social nórdico que apresenta uma compreensão particular de como o bem-estar deve ser melhor garantido, o que se reflete em uma compreensão distinta da função social e da prática pedagógica das instituições que se dedicam à educação da infância.

O Estado de Bem-Estar dos países nórdicos que emerge no final da década de 60 se desenvolveu de acordo com o modelo comum à socialdemocracia, caracterizado por uma legislação política social fundamentada em princípios solidários e universalistas e ampla oferta de serviços públicos. Essencial a esse modelo é o compromisso para com a redistribuição de recursos visando gerar uma sociedade mais igualitária, o que inclui a igualdade de gênero. A expansão dos serviços voltados à educação da infância, a partir da década de 70, situa-se nesse contexto (HADDAD, 1997).

Nos países nórdicos, existe um sistema coerente e consistente de cuidado e educação infantil, desde o nascimento até a idade da escolaridade obrigatória. Há muito que se reconhece que crianças menores de três anos também precisam do mesmo tipo de atenção que crianças acima de três anos. Dessa forma, creches e jardins de infância sempre estiveram vinculadas ao mesmo ministério, perseguindo os mesmos objetivos educacionais para toda a faixa etária de crianças de zero a seis anos, e com profissionais com o mesmo tipo de perfil e formação.

No âmbito nacional, o sistema de educação infantil da Dinamarca está sob os auspícios do Ministério da Criança e dos Assuntos Sociais, e a responsabilidade pelo financiamento, a organização e a regulamentação da oferta é municipal.

A Dinamarca tem um sistema unificado de educação e cuidado infantil para crianças de 6 meses aos 6 anos de idade e todos os serviços voltados à educação da infância "têm um objetivo educacional, social e de cuidado" (JENSEN, 2014). Desde 2006, todas as crianças a partir dos seis meses de idade e até o início da escola têm direito a uma vaga em algum serviço de educação da infância. E a oferta é em tempo integral, cerca de dez horas por dia, durante todo o ano, uma vez que a maioria dos homens e mulheres trabalha em período integral. A maior parte do atendimento é público e administrado pelo poder municipal. Em 2014 o índice de cobertura era de 68% para as crianças menores de 3 anos e 97% para as crianças de 3 a 5 anos.

Os serviços para a educação da infância incluem os centros infantis de idades integradas, para crianças acima de 6 meses até a entrada na escola aos 6 anos, e os separados por idade: creche para crianças de 6 meses até 3 anos e jardim de infância para crianças de 3 a 5-6 anos, além da oferta domiciliar regulamentada, equivalente ao que, no Brasil, é conhecido como creche familiar ou domiciliar.

O centro infantil de idades integradas, apresentado no filme dinamarquês, é o tipo mais popular e representa mais de 64% de toda a oferta regulamentada, enquanto os jardins de infância são responsáveis por aproximadamente 18,5%, as creches por 3% e as creches domiciliares por 14,2% (JENSEN, 2017b). Apesar da grande maioria dos profissionais serem do sexo feminino, a Dinamarca bate recorde mundial no número de homens em instituições de educação infantil. A proporção de homens em creches é de 9%, em jardins de infância 13% e em instituições de idades integradas 13%. Esses números também incluem assistentes de pedagogo (ESTATÍSTICA DINAMARQUESA, 2014, apud JENSEN, 2017a).

Na Dinamarca, o profissional que atua diretamente com a criança é o pedagogo que difere do professor que atua nas escolas e recebe formação distinta em Pedagogia com especialização em Pedagogia da primeira infância. A formação do pedagogo ocorre em nível de bacharelado durante três anos e meio em período integral. Os demais profissionais são os *auxiliares do pedagogo*, para os quais não se exige qualificação profissional. Não há uma distinção clara relativa às tarefas e funções destes dois grupos profissionais, a não ser a maior responsabilidade atribuída aos pedagogos.

Conforme apresentado em outra publicação (JENSEN e HADDAD, 2019), a figura do pedagogo na Dinamarca, é uma classe que faz questão de marcar diferença com a profissão de ensino, possuindo, inclusive, um sindicato próprio para a representar. A escola não é o local de trabalho principal do pedagogo, e os centros de educação infantil não são considerados escolas. Os pedagogos são empregados em diferentes contextos pedagógicos, tais como: instituições de educação infantil; centros de tempo livre para crianças em idade escolar; centros para pessoas com deficiência e casas residenciais para jovens e idosos. Portanto, o pedagogo que atua no âmbito da educação da infância guarda valores e atitudes específicas desta profissão pedagógica dinamarquesa, que se volta ao bem-estar, desenvolvimento global, aprendizagem e formação de crianças, jovens e adultos.

O projeto arquitetônico das instituições voltadas à educação da infância há muitas décadas adota uma abordagem interativa, afastando-se dos padrões compartimentados, de forma a promover a convivência intensa entre as crianças, entre essas e os adultos com quem se relacionam no cotidiano. Os espaços, tanto internos como externos, oferecem uma variedade de situações que propiciam a interação social, estimulam e desafiam a curiosidade e a imaginação das crianças, promovem sua autonomia e independência e permitem a experimentação e exploração de forma livre, espontânea e segura (HADDAD, 2017).

O que os observadores dessa pesquisa captaram, expressaram e discutiram reflete o ambiente intencionalmente planejado das instituições dinamarquesas de educação infantil. É um ambiente aconchegante e nos remete a configurações mais parecidas com uma casa do que uma escola, um padrão muitas vezes referido como *homelike*, projetado e organizado de forma a oferecer uma atmosfera de aconchego para a criança, como se fosse uma casa. Assim, há ambientes estruturados com mesas e cadeiras altas, sofás, cortinas, velas, quadros, plantas, talheres de tamanho normal, aparelhos de jantar de louça ou vidro. Os adultos se alimentam com as crianças e estas participam de arrumação da mesa e da limpeza. Adultos e crianças fazem muitas coisas juntas, mas também há muitas possibilidades das crianças de diferentes idades se espalharem pelos diversos ambientes, interno e externo, e fazerem coisas por si ou entre elas, sem a vigilância e controle dos adultos.

Considerações finais

Na pesquisa de Jensen (2011, 2014, 2017a) em que as práticas de educação infantil na Hungria, Inglaterra e Dinamarca são interpretadas sob o olhar dinamarquês, três conjuntos diferentes de lógica institucional foram encontradas, uma para cada país: a lógica da pré-escola para a prática inglesa; a lógica da casa/família para a húngara e a lógica da infância para a prática dinamarquesa. A expressão lógica institucional utilizada pela pesquisadora refere-se a uma racionalidade governando a prática cotidiana da instituição. Essas lógicas estão refletidas em áreas críticas (objetivos e metas; passo/ritmo/atmosfera;

papel do pessoal; visão de criança; comunicação oral; e *encontro* entre crianças e adultos) e temas que foram analisados por ela, tais como: cotidiano, corporeidade, vida ao ar livre, relações entre crianças e participação dos adultos.

Neste artigo, um tema foi eleito dentre vários que emergiram na edição brasileira da pesquisa e foram objetos de análise, o ambiente. O destaque a esse tema pelas participantes da pesquisa revelou o efeito exótico do filme que mostra a prática estrangeira, portanto, não familiar. O confronto entre as duas experiências contrastantes expôs os participantes da pesquisa ao que Tobin et al. (2008, p. 19) se referem como “um processo de desfamiliarização cultural” em que novas questões e perspectivas desafiam suposições tomadas como certas.

O filme estrangeiro ‘exótico’ que as observadoras viram e discutiram, embora tenha sido exibido na sequência do filme brasileiro, se tornou a lente através da qual foi refletida a prática brasileira, não necessariamente a que foi apresentada no filme brasileiro, mas a cultura predominante no Brasil. Desta lente duas lógicas foram delineadas, a lógica escolar, predominante no país, centrada nas exigências de aprendizagem, e a lógica da vida, em sua simplicidade e plenitude, mais favorável ao enriquecimento das experiências infantis.

As instituições de idades integradas refletem um pensamento que é consenso na cultura dinamarquesa: é bom que as crianças estejam em um espaço público projetado especialmente para a infância. Embora constitua uma antítese do padrão escolar, não se trata de reproduzir um ambiente familiar.

Pode-se dizer que o tríplice objetivo educacional, social e de cuidado do sistema dinamarquês de educação infantil se materializa como um modelo peculiar, com uma identidade específica e cultura própria, construída em bases sólidas ao longo de quase seis décadas, assentado em novos modelos de socialização infantil e caracterizado por um maior equilíbrio de poder nas relações humanas, particularmente entre família, estado e sociedade, homens e mulheres, pais e crianças, crianças e seus pares. Traduz-se como um ambiente que complementa outros espaços culturais e sociais, oferece maior sintonia com a vida da criança, inclui a presença masculina, promove uma maior extensão de idades e colabora para expandir a cultura da infância.

Referências

- CAMERON, C.; MOSS, P. **Care Work in Europe**: Current understandings and future directions. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2007.
- FORNEIRO, L.I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**/ tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- HADDAD, L. O uso de filmes para obter compreensões sobre a prática pedagógica em educação infantil: duas abordagens metodológicas. **EccoS - Rev. Cient.**, São Paulo, n. 50, p. 1-25, jul./set., 2019 DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n50.14016>
- HADDAD, L. **A Ecologia do atendimento infantil**: construindo um modelo de sistema unificado de cuidado e educação. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997. Disponível em: <www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48133/tde-02122005-101723/>. Acesso em: 30 maio 2019.

HADDAD, L.; JENSEN, J. J. **Um dia em uma instituição dinamarquesa de educação infantil de idades integradas**. Filme, 30min. Maceió: Edufal, 2017.

HADDAD, L. Como os países escandinavos podem contribuir com a educação infantil brasileira. **Pátio** (Porto Alegre 2002), v. 53, p. 4-7, 2017

HANSEN, H. K.; JENSEN, J. J. **A Study of Understandings in Care and Pedagogical Practice: experiences using the Sophos Model in cross national studies**. Londres, 2004. (texto não publicado)

JENSEN, J. J.; HADDAD, L. O programa de formação de pedagogos na Dinamarca: especialização em pedagogia da primeira infância. **Poiésis** - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação (Unisul), v. 12, p. 9-31, 2018.

JENSEN, J. J. “A Danish Perspective on Issues in Early Childhood Education and Care Policy.” In: L. Miller et.al. **Sage Handbook of Early Childhood**. Sage: London, 2017a. p. 71-86

JENSEN, J. J. “Denmark – ECEC Workforce Profile.” In: P. Oberhuemer and I. Schreyer (orgs). **Workforce Profiles in Systems of Early Childhood Education and care in Europe**, 2017b Disponível em: http://www.seepro.eu/English/pdfs/DENMARK_ECEC_Workforce.pdf. Acesso em: 10 jun. 2019

JENSEN, J. J. **Hovedkroppe, porcelænsdukker og mudderbørn Pædagogers forståelse af dansk daginstitutionspraksis**. Copenhagen, BUPL, 2014. (Texto não publicado)

JENSEN, J. J. “Understandings of Danish Pedagogical Practice”. In: CAMERON, C.; MOSS, P. **Social Pedagogy and Working with Children and Young People**. Londres; Filadelfia: Jessica Kingsley, 2011. p. 141-157.

TOBIN, J. J.; WU, D.Y.H; DAVIDSON, D. H. **Educação infantil em três culturas: Japão, China e Estados Unidos**. São Paulo, Phorte Editora, 2008.

TOBIN, Joseph; DAVIDSON, Dana. “The ethics of polyvocal ethnography: empowering vs. textualizing children and teachers’. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, 3:3, 271 – 283, 1990. DOI: 10.1080/0951839900030305

Submetido: 16/07/2019

Aceito: 03/04/2020