

JANAINA NOGUEIRA MAIA

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO DOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE-MS

2012

JANAINA NOGUEIRA MAIA

**CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Dra. Ruth Pavan

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

CAMPO GRANDE-MS

2012

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E DE EDUCAÇÃO
DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

JANAÍNA NOGUEIRA MAIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Dr^a Ruth Pavan - UCDB _____

Dr^a Marta Regina Brostolin _____

Dr^a Mari Margarete dos Santos Foster - UNISINOS _____

Campo Grande/MS, _____ de março de 2013.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO - UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO - MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DEDICATÓRIA

Ao meu saudoso avô, Félix Nogueira, meu velho boiadeiro, que, mesmo não estando mais entre nós, mantém presença eterna em minha vida. Aquele que, de forma simples, sempre fez emanar sabedoria em suas palavras. Dedico a dissertação ao “senhor”, meu vizinho querido, com um grande beijo da “Coró”!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e à Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, por representarem a base de tudo em que acredito, pois me proporcionam respostas, por meio de sinais, às minhas orações e, principalmente, abastecem minha vida com saúde, força, coragem e uma fé incondicional;

À minha mãe, por sempre estar ao meu lado e pela confiança depositada em mim, por nunca ter deixado que eu desistisse de perseguir meus sonhos;

Ao meu pai, pelo carinho e atenção que sempre me ofertou, e também por me acolher e me descontraír com seus contos e um delicioso café em minhas viagens a Campo Grande;

À minha filha amada Luar, meu presente maior, por compreender minha ausência, minha determinação e por sempre apoiar as minhas decisões;

Ao meu amor, Mauro, meu esposo querido, pelo apoio e companheirismo e por deixar seu sonho um pouco adormecido para que, juntos, realizássemos o meu;

À minha amada e querida irmã Sherry Maia, por sempre estar ao meu lado nos momentos felizes e difíceis de minha vida, por acreditar na minha capacidade profissional e pelo apoio nas horas precisas;

Ao amigo Clóvis Cintra, pela confiança depositada em mim e por suas lindas palavras ao dizer que estaria realizando seu sonho de Mestrado através de mim;

À minha querida e verdadeira amiga Carmen Velasco, pela força, carinho, atenção e por me ouvir sempre que possível, me elevar o astral e mostrar que a vida sempre nos reserva algo de bom;

A CAPES/PROSUP – Mestrado em Educação pela oportunidade e confiança como aluna bolsista do Programa;

Às professoras do Mestrado e à Secretaria do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação, pela atenção e dedicação dispensadas aos acadêmicos;

À minha Orientadora Dra. Ruth Pavan, pelo acolhimento, carinho, atenção, sabedoria e por mostrar com encantamento o “rigor” da Academia.

EPÍGRAFE

Prestem atenção no eu digo, pois eu não falo por mal:
os adultos que me perdoem, mas ser criança é legal!
Vocês já esqueceram, eu sei!
Por isso eu vou lhes lembrar:
pra que ver em cima do muro, se é mais gostoso escalar?
Pra que perder tempo engordando, se é mais gostoso brincar?
Pra que fazer cara tão séria, se é mais gostoso sonhar?
Se vocês olham pra gente, é chão que veem por trás.
Pra nós, atrás de vocês, há o céu, há muito, muito mais!
Quando julgarem o que eu faço, olhem seus próprios narizes:
lá no seu tempo de infância, será que não foram felizes?
Mas se tudo o que fizeram, já fugiu de sua lembrança,
fiquem sabendo o que eu quero:
MAIS RESPEITO, EU SOU CRIANÇA!

PEDRO BANDEIRA (2009, p. 09)

MAIA, Janaina Nogueira. Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil. Campo Grande, 2012. 135 p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado, intitulada “Concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil”, inserida na linha de pesquisa Práticas Pedagógicas e Suas Relações com a Formação Docente do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação – UCDB, tem como objetivo geral analisar as concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil da Rede Pública em um município do interior do Mato Grosso do Sul e se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Compreender o processo histórico da construção da concepção de criança e sua infância; b) Identificar as diferentes abordagens da Educação Infantil ao longo da história; c) Caracterizar as concepções de criança, infância e educação dos professores. A metodologia é qualitativa, e como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa são professoras que atuam nas diferentes etapas da Educação Infantil. A abordagem teórica teve como principais referências autores que discutem a infância de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, entre os quais destacamos: Redin (1998, 2005, 2007); Marita Redin (2002, 2007), Kuhlmann (1998, 2004), Kramer (1986, 1989, 1993, 1994, 1996, 1999, 2002, 2003, 2005, 2009, 2011), Kishimoto (2002), Freire (1983, 1996, 2000), Sarmiento (2002, 2004, 2007), Streck (2004), Gouvea (2009), Rosemberg (1992, 2002), Moreira (1993), Nóvoa (1992), Zabalza (1998), entre outros. Como resultados, podemos apontar que as concepções de infância estão baseadas nas lembranças das histórias pessoais das professoras. A concepção de criança das professoras apresenta uma crença em um tipo de criança idealizada, feliz, sonhadora, brincante. A concepção de Educação Infantil aponta a preocupação do aprender a ler, escolarizando excessivamente esta etapa da educação básica. Finalmente, é possível afirmar que há uma tensão entre a compreensão das professoras da necessidade do brincar e a exigência da instituição de ensinar os chamados conteúdos escolares.

Palavras-chave: Criança, infância, professores, Educação Infantil.

MAIA, Janaina Nogueira. Conceptions of children, childhood and teacher education from Childhood Education. Campo Grande, 2012. 135 p. Thesis (Masters) Universidade Católica Dom Bosco.

ABSTRACT

This Masters' research, entitled "Conceptions of children, childhood and teacher education in Childhood Education," inserted in the research line of Pedagogical Practices and its Relationship with the Teacher Training Course of Graduate Master's Program of Education - UCDB, aims to analyze the conceptions of children, childhood and teacher education from kindergarten at a Public School in a town in Mato Grosso do Sul and it unfolds in the following specific objectives: a) Understand the historical process of structuring the conception of the child and his/her childhood b) Identify different approaches to early childhood education throughout history, c) characterize the views of children, childhood and teacher education. The methodology is qualitative, and as an instrument for data collection it was used semi structured interview. The research subjects are teachers who work in different stages of early childhood education. The theoretical approach had as main references authors who discuss childhood in a contextualized in its various dimensions, among which we highlight: Redin (1998, 2005, 2007); Marita Redin (2002, 2007), Kuhlmann (1998, 2004), Kramer (1986, 1989, 1993, 1994, 1996, 1999, 2002, 2003, 2005, 2009, 2011), Kishimoto (2002), Freire (1983, 1996, 2000), Sarmiento (2002, 2004, 2007), Streck (2004), Gouvea (2009), Rosenberg (1992, 2002), Moreira (1993), Nóvoa (1992), Zabalza (1998), among others. As results, we point out that the conceptions of childhood are based on the memories of teachers' personal stories. The child's conception of the teachers has a belief in a kind of idealized, happy, dreamy, playful child. The view of Childhood Education points out the concern of learning to read, teaching excessively this stage of basic education. Finally, it is possible to confirm that there is a tension between the teachers' understanding of the need of playing and a requirement of the institution to teach the so called school content.

Key-words: child, childhood, teachers, Childhood Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	15
CRIANÇA E INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	15
1.1- Criança e infância: diferentes caracterizações	23
1.2 - Aspectos históricos da Educação Infantil	34
1.3- Aspectos legais da Educação Infantil no Brasil	41
1.4 - A Educação Infantil no contexto atual	46
1.5 - Questões curriculares da Educação Infantil	52
CAPÍTULO II.....	58
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	58
2.1 - Objetivo geral	59
2.2 - Objetivos específicos	59
2.3 - Especificações metodológicas	59
2.4 - Perfil das profissionais pesquisadas que atuam nas instituições de ensino.....	60
CAPÍTULO III	64
CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL.....	64
3.1 - Criança: o que pensam as professoras.....	65
3.2 - Infância: “é viver como criança”	73
3.3 - Educação Infantil: a tensão entre o lúdico e o “conteúdo”	81
3.4- Criança, infância e Educação Infantil: diálogos possíveis.....	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	103
APÊNDICE I	109
APÊNDICE II	110

INTRODUÇÃO

Recuperar o ser poético que é a criança só é possível quando os professores se percebem como pessoas capazes de viver o estranhamento, que é o ser da poesia, quando o professor descobre nele mesmo o prazer da criação (MOREIRA, 1993, 23).

Iniciamos nossa pesquisa voltados ao dizer de Moreira (1993), que nos provoca a vivermos o estranhamento da poesia para sabermos o que é a criança e nos solicita que descubramos o prazer da criação como professores capazes de trazer o belo, a própria expressão, ideias, atitudes, autoria e pensamentos por meio do processo educativo.

O tema desta pesquisa são as concepções de criança, infância e Educação Infantil expressas por professoras deste nível de ensino em um município, no interior do Mato Grosso do Sul. O interesse em analisar este tema deve-se, sobretudo, à experiência que tivemos como professora formadora do PROINFANTIL/MEC/UFMS – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – com a disciplina de Fundamentos da Educação.

No decorrer das aulas de formação, como professora nos inquietava o que as PCs (Professoras Cursistas-alunas) pensavam, sabiam, faziam, criavam, planejavam sobre a criança, a infância e a etapa educacional na qual trabalhavam (Creche e Pré-Escola). O interesse maior surgiu quando as práticas pedagógicas (Estágio) iniciaram, pois elas comportam uma complexidade muito grande.

Dessa forma, propusemo-nos investigar as concepções das professoras, pois acreditamos que elas contribuem para entender a especificidade do ser professor e sua atuação docente. “Por isso é que, na formação dos professores, o momento fundamental é o da

reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 43).

Salientamos, portanto, três momentos significativos que deram origem a esta pesquisa. O primeiro, por ser professora formadora do PROINFANTIL, como já dissemos anteriormente, haja vista o tempo de magistério, exercido por mais de vinte e três anos, com desafios e conquistas em vários níveis de ensino. O segundo momento, por almejarmos suportes teóricos visando à capacitação de futuros professores e, finalmente, o terceiro motivo, por acreditarmos que a pesquisa faz a diferença em nossa vida profissional.

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar as concepções de criança, infância e educação dos professores de Educação Infantil da Rede Pública em um município do interior do Mato Grosso do Sul e se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Compreender o processo histórico da construção da concepção de criança e sua infância; b) Identificar as diferentes abordagens da Educação Infantil ao longo da história; c) Caracterizar as concepções de criança, infância e educação dos professores.

A metodologia da pesquisa é qualitativa, e como instrumento de coleta de dados foi utilizado a entrevista semiestruturada. Os sujeitos da pesquisa são professoras que atuam nas diferentes etapas da Educação Infantil. A abordagem teórica tem como principais referências autores que discutem o assunto proposto de forma contextualizada em suas diferentes dimensões, entre os quais destacamos:

* Sobre a história e produção da criança e infância: Ariès (1981); Freitas (2003); Kuhlmann (1998, 2004); Kramer (1986, 1989, 1993, 1994, 1996, 1999, 2002, 2003, 2005, 2009, 2011); Narodowski (2006); Redin (1998, 2005, 2007); Marita Redin (2002, 2007); Sarmiento (2002, 2004, 2007); Streck (2004); Gouvea (2009).

* Sobre Educação Infantil: Garcia (2002, 2005); Kramer (1986, 1989, 1993, 1994, 1996, 1999, 2002, 2003, 2005, 2009, 2011); Kishimoto (2008); Machado (2002); Osteto (2008); Redin (1998, 2005, 2007); Marita Redin (2002, 2007); Faria (1999); Dornelles (2005); Oliveira (2008); Sarmiento (2002, 2004, 2007); Rosemberg (1992, 2002); Zabalza (1998).

* E sobre a formação do professor da criança pequena: Oliveira (2008); Freire (1983, 1996, 2000); Kramer (1986, 1989, 1993, 1994, 1996, 1999, 2002, 2003, 2005, 2009, 2011);

Kishimoto (2008); Moreira (1993); Marita Redin (2002, 2007); Nóvoa (1992); Zabalza (1994).

Seguindo esses autores, a Educação Infantil como direito se configura como conquista a partir de muitas e longas lutas na história da sociedade brasileira. De acordo com Kishimoto (2008), o período de 1975, quando da realização do primeiro Diagnóstico Nacional da Educação Pré-Escolar, feito pelo MEC, passando por 1979 – Ano Internacional da Criança –, pela Constituinte de 1988, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, é o período da conquista de uma visão das crianças enquanto cidadãos de direitos, inclusive o direito à Educação Infantil.

Destacamos que as concepções de criança, infância e Educação Infantil são construções sociais formadas ao longo da vida. Vale dizer que essas concepções nem sempre expressam os mesmos significados. Elas carregam “histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil” (KRAMER, 1999, p. 207).

Partindo dessa ideia de Kramer (1999), pretendemos analisar, então, o que pensam as professoras sujeitos da nossa pesquisa, pois acreditamos que os significados e os objetivos da nossa profissão são construídos socialmente. Portanto, tais conhecimentos se relacionam com a sociedade, “com as ideias e as teorias que circulam nos diferentes momentos da nossa história, sobre como as crianças pequenas devem ser educadas e sobre qual é o papel da família, do Estado e da comunidade” (ROSEMBERG, 1992, p. 23).

Discutir a criança, a infância e a Educação Infantil para nós é como estabelecer relações com o meio em que vivemos, e, dessa forma, estabelecemos vínculos com autores que estudam e pesquisam esse assunto de forma contextualizada. Kramer (1999) destaca, em relação a esse período da vida escolar da criança, que vai de 0 a 6 anos, denominado Educação Infantil, que uma nova concepção de educação para essa faixa etária vem sendo pensada com base em um novo olhar sobre a infância. Isso muito nos interessa, ou seja, esse novo olhar mencionado pela autora nos faz também pesquisar sobre o tema. Faz-nos localizar a Educação Infantil numa perspectiva em que os aspectos culturais e sociais adquirem importância no desenvolvimento da criança em sua formação.

Para Kramer (1999), a noção de infância tal como é hoje é um conceito relativamente novo. A autora, aponta que podemos localizar no século XVIII o início da ideia de infância como uma idade profundamente singular a ser respeitada em suas diferenças. Afirma, portanto, que a noção de infância e sua conceituação não são um fato natural que sempre existiu; são na verdade, para a autora, “produto de evolução da história das sociedades, e o olhar sobre a criança e sua valorização na sociedade não ocorreram sempre da mesma maneira, mas, sim, de acordo com a organização de cada sociedade e as estruturas econômicas e sociais em vigor” (p. 244).

No dizer de Marita Redin (2007), “a criança aprende no e com o mundo, mas este mundo é feito de pessoas com diferentes idades, culturas, crenças e valores [...] E é nas relações e nas trocas que se ressignificam os saberes/fazer” (p. 84). Partindo dessa afirmação da autora, não podemos mais acreditar numa concepção de educação determinista e adultocêntrica onde o professor detém o conhecimento e o controle de tudo o que ocorre no espaço escolar pelo planejamento.

Sendo assim, a formação do profissional de Educação Infantil, hoje, é um ponto relevante nas discussões acadêmicas. A nova dimensão da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, exige mais da formação deste profissional. Entretanto, mesmo tendo uma formação em nível superior, os profissionais que atuam em creches e pré-escolas convivem com desafios diários que exigem medidas tanto em relação às ações de Educar como em relação ao Cuidar¹, que, muitas vezes, extrapolam as possibilidades oferecidas nos processos formativos. Neste sentido, entendemos que as suas concepções de criança, infância e Educação Infantil são as principais referências utilizadas para nortear suas ações. Por isso, torna-se relevante investigar tais concepções.

Para tanto, pensando em tais concepções, concordamos com Marita Redin (2007) ao dizer que “nossa ação pedagógica, por mais subjetiva que seja, é sempre uma opção e neste caso uma opção pela infância e também pela criança” (p. 83). Para a autora, nossa ação pedagógica precisa ser pensada e desenvolvida desconstruindo paradigmas, rompendo barreiras para poder experienciar novas alternativas.

¹ Elementos exigidos como prioridade pela LDB-9394/96 e pelas Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil e explicitados nos Referenciais de Educação Infantil.

Objetivando sistematizar e dar consistência e forma à pesquisa em questão, esta estrutura-se em três capítulos:

- * No primeiro capítulo, apresentamos a criança e infância em uma perspectiva histórica; a Educação Infantil em seus aspectos históricos, legais e no contexto atual, bem como suas questões curriculares;
- * No segundo capítulo, abordamos os procedimentos metodológicos e suas especificações que adotamos na análise das informações coletadas junto aos sujeitos envolvidos nesta pesquisa;
- * No terceiro capítulo, a partir das categorias que emergiram no contato com os sujeitos no campo empírico, apresentamos um diálogo com as professoras sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil, construído com base no referencial teórico e nas respostas identificadas a partir de suas realidades socioculturais.

Nas considerações finais, traçamos algumas observações no intuito de contribuir com um debate mais amplo sobre o que venha a ser criança, infância e Educação Infantil.

CAPÍTULO I

CRIANÇA E INFÂNCIA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens no vazio. A partir das relações dos homens com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a (FREIRE, 1983).

Quando pensamos sobre a história da criança e da infância, fazemos isso com um olhar no passado, pois os conceitos referentes à criança e à infância se complementam e são culturalmente determinados e historicamente construídos. Como mencionado acima nas palavras de Freire (1983), a partir das relações com outras pessoas nos constituímos humanos, fazemos parte de uma sociedade, estamos nela e com ela, criamos, recriamos e tomamos decisões.

A criança sempre existiu, mas constata-se que o sentimento de infância² era ausente até o século XVI, surgindo a partir dos séculos XVII e XVIII, como identifica Ariès (1981) em suas pesquisas. Dessa forma, selecionamos fontes estudadas, pesquisas realizadas e referências bibliográficas para caracterizar esse sentimento.

Passamos, então, a refletir sobre a construção da história da infância, tendo em vista a peculiaridade do ser criança como sujeito histórico no mundo social. Kuhlmann e Fernandes (2004) apresentam uma definição do campo situado entre a história da criança e da

² Philippe Ariès, historiador francês, utiliza o termo sentimento de infância para referir-se à postura adotada para com as crianças, entendendo-as como sujeitos diferentes dos adultos. Essa postura desenvolveu-se, inicialmente, com relação às crianças das classes mais elevadas (século XVI) e, posteriormente, estendeu-se às parcelas mais pobres da população.

infância. Segundo ela, a história da infância seria compreendida como “a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade” (p.15).

Em relação a essa conceituação, os autores apontam:

[...] se a história da criança não é possível de ser narrada em primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse de sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto quem organiza e dimensiona tal narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é ser criança (p. 15).

A construção histórica do sentimento de infância foi assumindo diferentes significados ao longo do tempo, a partir das relações sociais e não apenas em função das especificidades da criança. A infância existiu desde os primórdios da humanidade, mas a sua percepção como uma categoria e construção social, conforme já dissemos anteriormente, deu-se a partir dos séculos XVII e XVIII. Essa datação do surgimento da infância pode ser analisada também nos estudos de Carvalho, que afirma:

[...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância (CARVALHO, 2003, p. 47).

Nesta perspectiva, em relação à história social da infância na Europa, no momento em que a posição da criança aparece na arte e nas escritas dos séculos XV, XVI e XVII, Ariès (1981) ressalta a infância como a especificidade da criança, elemento que a diferencia do adulto. Nas palavras de Ariès (1981), a ausência de representações da vida da criança na Idade Média teve como motivo o desinteresse por uma fase da vida que se mostrava tão instável e, ao mesmo tempo, representativa. O autor manifesta a ideia de coexistência entre sentimentos de indiferença e insensibilidade em relação à criança e um sentimento novo em relação à infância.

Segundo Ariès, (1981), a infância foi uma invenção da modernidade³. O autor registra o sentimento de infância como uma consciência da criança decorrente de um processo histórico, e não uma herança tradicional. Essa concepção descrita por Ariès marcou grandes mudanças no que se considera infância, que, segundo ele, reserva outra vertente deste sentimento de infância, marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, por um interesse psicológico, juntando a razão das ações a certa docilidade.

Ariès (1981) registrou que foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família. No final do século XVII, com a escolarização, a família organizou-se em volta da criança, e então educação e afeição se tornam primordiais. Com a modernidade, a família passa a ter uma função moral e espiritual, e responsabilizou-se a escola pela função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar. Enfim, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado.

Para Ariès (1981), o século XVIII trouxe uma infância moderna com liberdade, autonomia e independência; já no século XIX, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, e, no século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, elas passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento. Afirma, então, que a transformação pela qual a criança e família passam ocupa um lugar central na dinâmica social.

Compartilhando os pensamentos de Ariès (1981), encontramos em Charlot (1986, p. 108) a ideia de que a concepção de infância tem sua base em uma perspectiva social, pois “a imagem de criança assume, nos sistemas filosóficos e pedagógicos, as dissimulações do aspecto social dessas contradições, por trás de considerações morais e metafísicas”. Assim, o autor indica que a infância não é um dado natural, e sim um dado social-histórico, sendo

³ “Indubitavelmente a ideia de infância que temos atualmente e que permeia todos os discursos por onde circulam crianças teve sua marca maior na sociedade moderna. Ariès (1981) mostra que o lugar de anonimato ocupado pelas crianças que sobreviviam aos primeiros tempos de vida na Idade Média passa a ter outro sentido no período posterior, ou seja, na modernidade” (MARITA REDIN, 2007, p. 12).

construído a partir de interesses sociais, políticos, culturais e econômicos em uma sociedade, num determinado tempo e lugar.

Também nessa perspectiva, registramos a contribuição de Kuhlmann Jr. (1998), que percebe que poucas foram e são as pesquisas sobre a infância; por isso, faz uma análise histórica registrando acontecimentos importantes para que possamos entender um pouco mais sobre esse fundamental momento da vida da criança. Para o autor, “é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança” (1998, p. 15). Para ele, trata-se de empreender a construção das relações entre a história das crianças pequenas e a estrutura social. Assim, “o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN Jr., 1998, p. 15).

Segundo as análises de Kuhlmann (1998), as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos. O autor propõe a ideia de que é preciso saber como ocorreram ou ocorrem as representações de infância, pensar nas crianças, localizá-las na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história:

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel (KUHLMANN, 1998, p.16).

De acordo com Kuhlmann (1998), os estudos de Cambi e Uliviere consideravam a história da infância em dois grandes setores – um que estuda as suas condições de vida, as instituições, as práticas de controle, a família, a escola, a alimentação, os jogos, a vida material e social, e o segundo, envolvendo os aspectos mais diretamente ligados ao imaginário, que trata de colher as mutações que intervêm na história das mentalidades em relação ao fenômeno infância. Então, podemos pensar em um sentimento de infância atravessado por diversas dimensões que não podem ser vistas separadamente.

Em relação à história da infância, existem muitos discursos pedagógicos; Kuhlmann (1998) relata que, nos séculos XVII e XVIII, nomes significativos do pensamento pedagógico, como Comenius (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827) e

Fröebel (1782-1852), produziram novas ideias ou “sentimentos de infância”, contribuindo para que ela se tornasse uma categoria social.

O sentimento de infância hoje nas instituições tem suas raízes nas ideias desses autores; entretanto, cabe salientar que tais instituições são resultados das mudanças relacionadas ao desenvolvimento urbano e à industrialização. Kuhlmann (1998) destaca que Comenius (1592-1670), filósofo tcheco, defendeu o ensino de “tudo para todos” e foi o teórico que primeiro reconheceu a inteligência e os sentimentos da criança; considerado o pai da didática moderna, destaca que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza.

O pensamento de Comenius, precursor de Rousseau⁴ e Fröebel, nos leva à relação estabelecida entre a natureza e a criança, como propôs em sua obra *Didactica Magna*:

Esta maneira de instruir e educar a juventude pode comparar-se também ao cultivo dos jardins. Com efeito, as criancinhas de seis anos, bem-exercitadas pelos cuidados dos pais e das amas, parecem semelhantes às arvorezinhas que foram plantadas, enraizaram bem e começaram a lançar pequeninos ramos (COMENIUS, 1997, p. 413).

Segundo Narodowski (2006), para Comenius a infância é o ponto de partida para o desenvolvimento adequado do ser humano:

[...] assim como uma árvore frutífera pode se desenvolver por si mesma, mas ainda silvestre e dando frutos também silvestres; é preciso que, se devem dar frutos agradáveis e doces, seja plantada, regada e podada por um agricultor experiente. Do mesmo modo, o homem desenvolve-se por si próprio em sua figura humana (COMENIUS, 1997, p. 45).

Como observou Narodowski (2006), esse é o conceito de infância de Comenius: um lugar que existe porque deve ser completado, sendo a infância o ponto de partida que se faz necessário, posto que existe uma meta à qual se deve chegar por meio de um ordenamento de processos, do mais simples ao complexo, da primeira idade à idade madura.

⁴ Rousseau acreditava na infância como um tempo curto e tênue; para ele, a infância é um período natural na vida humana, sendo que o princípio básico para aprender era a experiência sensível e a imitação dos mais velhos (MARITA REDIN, 2007, p. 13)

Nesse contexto, Comenius, de acordo com Narodowski (2006), como em todas as coisas em que se dá gradação, vê a infância como um momento indispensável, pois para Comenius a infância não representa um objeto a ser teorizado; ela existe porque é necessariamente um ponto de partida. A infância precisa ser educada em sua totalidade. Nesse sentido, percebemos que a infância comeniana é uma infância pedagogizada. Ele abstrai da infância todas as suas características sociais, raciais, de gênero, vendo todas as crianças com iguais possibilidades de educabilidade, ou seja, toda criança é educável por meio do mesmo método. Dessa forma, para Comenius, a infância é um elemento constante, e a criança possui toda a potencialidade para aprender em uma ordem e racionalidade, percorrendo, assim, o processo de seu amadurecimento, pois

[...] as primeiras impressões se fixam de tal maneira que é quase um milagre que possam se modificar, e é conveniente dirigi-las desde a primeira idade no sentido das verdadeiras normas da sabedoria (COMENIUS, 1997, p. 26).

Diferentemente de Comenius, de acordo com Kuhlmann (1998), Rousseau (1721-1778), o filósofo da liberdade como valor supremo, em sua obra sobre educação propunha o retorno à natureza e o respeito ao desenvolvimento físico e cognitivo da criança e acreditava na necessidade de propiciar felicidade à criança enquanto ela ainda é criança. Rousseau considerava a criança como um ser diferente do adulto, com características e necessidades próprias da idade na qual se encontra.

Para Rousseau, a infância não é um lugar de passagem para outros estágios mais desenvolvidos, e sim precisa ser considerada como uma etapa de valor próprio. Para ele, da mesma forma que “a humanidade tem lugar na ordem das coisas, a infância tem o seu na ordem da vida humana: é preciso considerar o homem no homem e a criança na criança” (ROUSSEAU, 1994, p. 69).

De acordo com estudos de Streck (2004, p. 43), a infância, para Rousseau, tem sua gramática⁵ e também sua forma de pensar, e a capacidade de aprender palavras é

⁵ Segundo Streck (2004), para Rousseau (1994, p. 58) “as crianças têm, por assim dizer, uma gramática para a sua idade, cuja sintaxe tem regras mais gerais do que a nossa”; no entanto, a preocupação dele com essa gramática é que à criança não sejam ensinadas palavras que ela não entende, pois o pensamento está vinculado com a linguagem.

considerada por ele a fase do desenvolvimento de uma forma peculiar, que chamou de “razão sensitiva ou pueril”.

Streck (2004) afirma ainda que Rousseau, no século XVIII, buscava uma visão diferente das ideias errôneas criadas sobre a infância. Em *Emílio*, ele afirma que, com as falsas concepções que temos de infância, “quanto mais longe vamos, mais nos extraviamos” (p. 44); assim, ele quer, a todo tempo, que deixemos de lado tudo o que normalmente se fala e pensa sobre a criança, as expectativas em torno dela, e passemos a vê-la como um ser inteiro, de carne e osso, concreto, como todo homem, embora esteja temporariamente numa condição de dependência e fragilidade física.

Fröebel (1782-1852) também considerou a infância como uma fase de importância decisiva na formação das pessoas; criador dos jardins de infância, acreditava em um ensino sem obrigações, pois, para ele, o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Suas ideias hoje são consagradas pela psicologia, da qual foi precursor. Segundo Gadotti (1999, p. 90), quando Fröebel criou o primeiro estabelecimento educativo para crianças pequenas, o “Kindergarten” (jardim de infância), que priorizava o desenvolvimento global das crianças, o seu objetivo principal era fazer florescer as potencialidades consideradas naturais do indivíduo.

Nota-se que os acontecimentos ocorridos na história do pensamento em relação à infância serviram para estruturar as caracterizações sobre a criança, principalmente do ponto de vista psicológico.

Kuhlmann (1998) menciona os historiadores Pierre Riché e Daniele Alexandre-Bidon, que encontraram vários testemunhos da existência de um sentimento da especificidade da infância, como imagens de famílias atenciosas, móveis e roupas para as crianças e brinquedos produzidos no século XIX. Percebe-se, dessa forma, que a infância já tinha certa voz, imbuída de um sentimento que ainda não incluía ideias como os direitos da criança, mas que estava presente na sociedade. A análise e a interpretação dos vestígios deixados mostram que, embora sendo de uma época distante, havia apego dos pais aos filhos, independentemente da classe social, seja ela a burguesia, a nobreza ou as classes populares.

Conforme já dissemos anteriormente, para Kuhlmann (1998, p. 31), “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”. Dessa forma, as experiências vividas por ela em diferentes momentos são mais do que uma representação dos adultos. Pontua em

sua obra também que a história seria uma maneira de contar, de narrar, de ligar tempos diversos a um tempo da humanidade, de construir sentidos, de modo a configurar processos históricos, e assim ele fez com a história da infância. O autor destaca ainda que a criança não escreve sua própria história, mas é o adulto que a escreve, então é uma história sobre a criança. Segundo Kuhlmann, a infância não é um mundo imaginário na vida da criança, na verdade é a interação da criança com o mundo real, pois é a partir daí que as crianças se desenvolvem, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, e as relações sociais são parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento.

Neste sentido,

[...] é preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, reconhecê-las como produtoras da história. Torna-se difícil afirmar que uma determinada criança teve ou não infância. Seria melhor perguntar como é, ou como foi, sua infância (KUHLMANN, 1998, p. 31).

De acordo com essa proposta de Kuhlmann (1998), podemos pensar que toda criança tem infância, mas não se trata de uma infância idealizada, e sim concreta, histórica, social. A questão central não é se a criança teve/tem infância, mas de compreendermos que infância a criança vivenciou/vivencia.

Ratificamos que a infância é inerente à criança; como também afirma Marita Redin (2007, p. 12) “a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos”. Porém ainda há muitos casos em que a criança não usufrui deste direito de forma adequada, pois vive em condições precárias. A criança é ator social, participe da construção da sua própria vida e da vida daqueles que a cercam. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas.

Ao compreendermos a criança como sujeito histórico, precisamos de um recorte teórico do estudo da criança. Os discursos e práticas de socialização, ao se dirigirem à criança, “constroem um imaginário sobre a infância, produzindo modelos de gestos, hábitos, comportamentos que são material de socialização nos processos de formação de tais atores. A criança é também produto de tais práticas e discursos” (SARMENTO, 2002, p. 20).

A partir da análise de Sarmiento (2002), a criança tem uma produção simbólica diferenciada, em que o mundo adulto constitui a fonte de sua experiência social e o material de suas formas de expressão. Para o autor, mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, a criança tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. “Nas interações com os adultos, mediadas por produtos culturais a ela dirigidos, a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas tidos como expressões da verdade” (SARMENTO, 2002, p. 21).

1.1- Criança e infância: diferentes caracterizações

A palavra infância (etimologicamente originária do latim, significa ausência de fala, e ainda dependência). Trata-se de um termo cujo significado é difícil precisar, pois são muitas as definições⁶, por sua diversidade, por ser de um tempo, passando entrelaçado de geração em geração. Para Lajolo (2006, p. 229), “enquanto objeto de estudo, a infância é sempre um outro em relação àquele que a nomeia e a estuda”. A autora lembra que as palavras “infante”⁷ e “infância”, ligadas à ideia de ausência de fala, contribuem para entender o silêncio que se infiltra na noção que se tem de infância e que esta continua marcada quando se transforma em matéria de estudo ou ainda de legislação. Assim,

[...] por não falar, a infância não se fala e, não se falando, não ocupa a primeira pessoa nos discursos que dela se ocupam. E, por não ocupar esta primeira pessoa, isto é, por não dizer eu, por jamais assumir o lugar de sujeito do discurso, e, conseqüentemente, por consistir sempre em ele/ela nos discursos alheios, a infância é sempre definida de fora (LAJOLO, 2006, p. 230).

⁶ Postman (1999) considera a infância como uma invenção da modernidade que, da mesma forma como apareceu ou foi concebida, pode estar prestes a desaparecer. Esse sentimento de infância que sofreu diferenciações históricas, políticas, culturais e sociais foi cunhado na modernidade, perdurando no nosso imaginário até os dias de hoje, interferindo e regrido as concepções de infância.

⁷ Diz-se da criança que, em razão da pouca idade, ainda não fala. O infante não se confunde com o menino. O infante deixa de ser infante no momento em que começa a falar de forma inteligível (HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*).

Conforme analisa Lajolo (2006), o sujeito infantil não é o único que é visto como incapaz de dizer-se. Para a autora, junto com crianças, mulheres, negros, índios e até outros grupos da humanidade foram e continuam sendo “outros eles e outras elas, no discurso que os define” (p. 230).

Para Lajolo (2006), a infância passa de objeto a sujeito. Bujes (2002) argumenta que a produção de saberes sobre a infância esteve conectada à regulação das condutas dos sujeitos infantis e às instituições voltadas a eles; assim, a infância tornou-se um domínio de interesse sobre o qual se tinha vontade de saber.

De acordo com Lajolo (2006), esses saberes historicamente construídos marcam as concepções atuais:

[...] Alguns registros mais antigos, quando comparados a outros contemporâneos, ensinam que infantes e infância foram diferentemente concebidos, tratados de maneira diferente em distintos momentos e lugares da história humana (LAJOLO, 2006, p. 230).

Nessa perspectiva é interessante o que nos aponta a autora em relação ao significado da palavra infância. Segundo ela, há uma oscilação conceitual. A própria vida muda. Podemos perceber que infância não significa a mesma coisa, aqui, lá e acolá, ontem, hoje, amanhã, “sendo tantas quantas forem as ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem” (LAJOLO, 2006, p. 231).

Pensando com Lajolo (2006), vimos circular, então, muitas concepções de infância, desde os primórdios, em que se via a criança como um adulto em miniatura, depois como um ser diferente do adulto, como uma tábula rasa, predeterminada pelo adulto, pela sociedade; enfim, percebemos que tais concepções foram criadas, ou seja, constituídas ao longo do tempo, e que continuam presentes em muitos espaços/tempos. Marita Redin (2007) acredita na criança como narradora da sua própria história, das coisas que ela descobre que faz e em que acredita. Para a autora, a criança não chega a ser ouvida nos estudos que investigam “o que é ser criança”, ou “como é ser criança” (p. 15) em um mundo tão complexo em que vivemos atualmente.

Para Marita Redin:

[...] Concepções sobre infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte do nosso imaginário social. Na mentalidade da maioria dos adultos a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada precisa, inclusive, passar antes pela escola (2007, p. 15).

Em conformidade com as ideias de Marita Redin (2007), destacamos o quanto a palavra infância é complexa, pois o que a criança vive é infância, mas depende de muitos fatores. Se a criança vem de classes baixas, onde a pobreza é um fator crucial, levando ao trabalho, ou das classes da burguesia, onde as crianças não possuem carências materiais, faz toda a diferença para a maneira como ela viverá sua infância. Larrosa nos coloca como é movediço pensar a infância:

Se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, ter-se-á de pensá-la na medida em que sempre nos escapa: na medida em que inquieta o que sabemos (e inquieta a soberba de nossa vontade de saber), na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la). Aí está a vertigem: no campo a alteridade da infância nos leva a uma região que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder (LARROSA, 1998, p. 232).

Conforme a análise de Larrosa (2006) sobre “o enigma da infância”, a ideia que se tem de educação como fabricação, como realização do possível, é de que somos nós que definimos a infância, que decidimos como ela é, o que falta para ela, de que ela necessita e quais são suas carências e suas aspirações.

Percebemos, então, que ocorreu uma mudança na perspectiva do que venha a ser infância. Para Larrosa (2006, p.16), cabe pensar “a infância não como aquilo que olhamos, senão como aquilo que nos olha e nos interpela”. Assim, para o autor, a infância é entendida como o outro que nasce, é aquilo que, ao olharmos, nos coloca em questão, tanto em relação ao que somos quanto em relação a todas as imagens que construímos para classificá-la. Se pensarmos neste olhar para a infância, estaremos vivendo, então, um olhar diferenciado sobre ela, pois reconhecemos e assistimos a uma enorme pluralidade do que pensamos, sentimos ou sabemos sobre as caracterizações de infância.

Conforme os pensamentos de Larrosa (2006) em relação a se ter uma caracterização da infância, é pertinente uma contextualização do momento em que se fala e quais referenciais teóricos serão utilizados para dialogar sobre a infância.

Dessa forma, registramos também as ideias propostas por Postman (1999). Para ele, a infância passou por muitas etapas, não se tendo uma palavra para defini-la até a descrição de suas características. Para o autor, só se começa a debater o histórico da infância ou o histórico de qualquer outro assunto quando os conceitos estão em declínio, fato que, para ele, está ocorrendo com a noção que se tem de infância, não propriamente pelo seu desaparecimento, e sim pela mudança das referências utilizadas para conceituá-la. Segundo Postman (1999), a “cultura infantil” tem uma nova conotação na sociedade contemporânea, tendo características próprias, como a vestimenta, a alimentação, a linguagem e principalmente as brincadeiras.

Por esse entendimento de “cultura infantil” ser contemporâneo, vale ressaltar a afirmação de Souza (2007) de que “a criança é sujeito social, investigado, observado e compreendido a partir de perspectivas investigativas e teóricas distintas” (p. 07). Segundo a autora, as temáticas “criança e infância” estão hoje em destaque, não como pano de fundo; elas aparecem na relação do dia a dia das crianças com seus pais, nos discursos deles, nas análises discursivas, nas reflexões teóricas de perspectivas da antropologia histórica, da filosofia, da psicologia, e emergem dos olhares e lugares que os adultos assumem quando se referem pequenos.

Souza salienta ainda que

[...] a criança e sua infância não representam, por conseguinte, a natureza purificada em estado virgem. Nasce marcada pela cultura mesmo que sem ainda apropriar-se dela por completo, cresce como natureza em função das suas necessidades – comuns e específicas, de sono, afeto, amamentação, entre outros cuidados. A tradição do pensamento evolucionista difundido também na esfera educacional traz a ideia de uma criança “individualizada” naturalmente e que se tornará no decorrer do seu desenvolvimento com as devidas condições favoráveis um sujeito “socializado”, a escola tendo assim o papel de socializadora tanto no plano do conhecimento como das relações (SOUZA, 2007, p. 74).

No entendimento de Souza (2007), a cultura que compõe o mundo da criança pode construir condições de autonomia ou de domesticação.

Por causa desse aspecto peculiar de estar na e para a sociedade, a criança e sua infância aparecem em uma visão mais ampla do que simplesmente um discurso vago e solto. O que se percebe a respeito da infância é que ela constitui e é constituída.

O sentimento de infância, então, configura-se como um aspecto de relevância que se vislumbra, que torna possível uma visão mais ampla, pois a ideia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária⁸, à cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda a um tempo linear, mas sim ao acontecimento, a uma história. Infância, nesse, sentido, é aquela que constitui um modo de vida, que inspira maneiras de pensar, que cria momentos de viver.

Para Sarmento:

As condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem perante uma condição infantil comum: a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância (2002, p. 03).

A criança tem papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo; “em suas práticas, existe, para além da estereotipia, uma singularidade nas produções simbólicas e artefatos infantis que configuram o que a sociologia da infância define como cultura infantil” (SARMENTO, 2004, p. 20).

O autor afirma que a questão central na definição de uma cultura infantil é a interpretação da produção autônoma da criança. Sarmento (2004) sustenta que

[...] o debate não se centra no fato, reconhecido, de que as crianças produzem significações autônomas, mas em saber se essas significações se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, cultura (p. 21)

Para Sarmento (2004), a partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças experimentam a cultura em que se inserem distintamente da cultura adulta. Ele

⁸ Segundo Kuhlmann (1998, p. 16), nos dicionários da língua portuguesa, a infância é considerada como período de crescimento no ser humano e vai até a puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13/07/90), criança é a pessoa até os 12 anos. Etimologicamente, infância, originária do latim, significa a incapacidade de falar, e essa incapacidade era atribuída ao período que se chama primeira infância, e às vezes era vista como se estendendo até os 7 anos, que representariam a passagem para a idade da razão.

afirma ainda que “veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo” (p. 21).

Marita Redin (2007, p. 14) retoma as ideias de Sarmiento e sugere que se analisem criticamente as concepções presentes e estereotipadas a respeito da infância. Ele reforça que o conceito de infância “está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”. Sarmiento (2004, p. 62) entende que as crianças, sendo atores sociais, devem ser consideradas como capazes de construir seus próprios mundos sociais. Elas “constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem”.

Rocha (1999) enfatiza que cada vez se torna mais disseminada no mundo contemporâneo a definição de infância como uma fase da vida cheia de especificidades e de grande relevância para a constituição da identidade humana, tanto de forma subjetiva como social.

Essa constatação, para a autora,

[...] tem levado os educadores a dedicar um considerável esforço na busca por ampliar a compreensão sobre essa fase inicial da vida e estabelecer, em consequência, propostas educativas que considerem a especificidade das crianças no âmbito de uma infância historicamente determinada (ROCHA, 1999, p. 367).

Nessa mesma perspectiva, Kramer (2011) salienta que,

[...] ainda que muitas abordagens tenham dado ênfase à dimensão cognitiva, entendendo a criança como sujeito epistêmico, e mesmo que muitos autores considerem as crianças do ponto de vista afetivo, motor, social ou intelectual, de forma dicotômica, separando corpo e mente, a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade (KRAMER, 2011, p. 385-386).

Kramer (2011) manifesta ainda a ideia de que essas construções teóricas abordadas por ela são entrelaçadas por questões pertinentes à distribuição de poder. De acordo com a autora, a infância tem sido uma disputa política no meio de diversas associações científicas, onde o debate envolve não apenas dimensões epistemológicas e metodológicas, mas também aspectos ideológicos e econômicos, “em particular no que se refere aos recursos para a pesquisa e para as publicações, além de tensões presentes nas decisões sobre formas de

organização das corporações científicas, tais como a criação de grupos de trabalhos específicos” (p. 366).

Por outro lado, Kramer (2011) argumenta que o tema infância, em conformidade com Rocha (1999), torna-se cada vez mais importante na área da educação, porém tem sido discutido de maneira peculiar no serviço social, medicina ou enfermagem, que estão constituídas pela perspectiva da busca da verdade e, simultaneamente,

[...] pela necessidade da aplicação de respostas e alternativas práticas, ou seja, esses campos que têm natureza científica interdisciplinar, beneficiando-se das ciências humanas e sociais⁹, configuram-se como áreas que pesquisam a infância e as crianças em contextos institucionais específicos e, ao mesmo tempo, têm compromisso com as políticas e as práticas (KRAMER, 2011, p. 386).

Para Kramer (2011), isso significa dizer que as construções teóricas relativas à infância em áreas específicas do conhecimento científico têm forte vínculo com as políticas e as práticas e estão permeadas por aspectos dialeticamente interligados aos sistemas ideológicos, nos quais circulam construções produzidas nas interações de pessoas, grupos e instituições¹⁰.

Nesse sentido, lembramos Peter Moss (2008), que acredita que a abordagem construcionista social nos afasta da ideia de “criança” ou “infância” como um ser “essencial e universal que fica à espera de ser descoberto, definido e realizado” (p. 237). O autor considera o contrário; para ele, isso nos possibilita muitas e várias infâncias, construídas para e por crianças em contextos específicos. Moss cita Gunilla Dahlberg, que assim se posiciona:

As instituições para a primeira infância, assim como a nossa ideia do que seja uma criança, podem ser e devem ser vistas como uma construção social de uma comunidade de agentes humanos, originada por meio de nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade... As instituições para a primeira infância e as práticas pedagógicas são constituídas por discursos dominantes em nossa sociedade e personificam pensamentos, conceitos e éticas que prevalecem em um determinado momento em uma determinada sociedade (2008, p. 237).

⁹ A psicologia, sociologia, antropologia, etc.

¹⁰ Escolas, hospitais, centros culturais, de assistência, etc.

Nesse sentido, acompanhando as ideias propostas por Redin (2007), as concepções de infância e de criança carregam histórias, ideias, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende, em determinado momento histórico, por criança e infância. Com isso, as práticas e as visões da infância e da criança que empreendemos não são neutras; ao contrário, carregam as características históricas de seu momento.

O olhar sobre a infância e a criança e ainda sua valorização nas sociedades não ocorrem e nem ocorreram sempre da mesma maneira, e sim da forma como a organização de cada sociedade e suas estruturas culturais, sociais e econômicas estavam no momento. Kramer (1994) evidencia que a ideia de infância aparece com a sociedade capitalista urbano-industrial, quando a sociedade muda o papel social desempenhado pela criança. Assim,

[...] se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (“de adulto”) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Esse conceito de infância é, pois determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade (KRAMER, 1994, p. 19).

Pensar a infância e a criança fora do contexto histórico é reduzir seus significados, significa considerá-la apenas como um organismo em desenvolvimento, ou simplesmente uma categoria etária, esquecendo-se de que a criança é uma pessoa enraizada em um tempo e um espaço, uma pessoa que interage com outras categorias, que influencia o meio onde vive e também é influenciado por ele. Kramer (1986) explana que desnaturalizar a infância significa buscar o significado social dela, concedendo valor à criança como ser social que é, e não somente uma possibilidade. Assim:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, 1986, p. 79).

Kramer (1986), em sua citação, relata as relações sociais e culturais das crianças, afirmando que as mesmas não ocupam apenas um espaço geográfico, mas também de valor. Lopes (2007, p.52) defende a ideia de que “existe, portanto, um contínuo movimento entre espaço, sociedade e sujeitos, que faz com que a nossa geografia esteja preñe de espaços, de territórios e lugares; que nos formaram e formam e que carregamos para o resto da vida”.

Em seus argumentos, Lopes ainda explicita:

A geografia da infância é o campo teórico onde todas as tensões se encontram: a geografia, os territórios e os lugares das crianças; a geografia, os territórios e os lugares pensados para elas (pelos adultos, pelas diferentes instituições, pelo poder público e outros agentes produtores do espaço e da infância) (2007, p. 53).

Ainda segundo Lopes (2007, p. 53-54), a geografia da infância está no “entre”, nas fronteiras, nos limiares. Para o autor, “pensar a criança e a infância nesse âmbito é trazer à tona a impossibilidade de falar da infância sem articulá-la com a questão do espaço, dos lugares, do território”. Assim, o autor compreende a criança e sua infância como agentes produtores do espaço que gestam e como agentes que dão significados a suas espacialidades, construindo lugares, territórios e paisagens.

Portanto, falar de crianças, falar da infância torna-se incompreensível fora dessas dimensões, como expõe Lopes:

[...] uma vez que a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, nem na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem e, por serem produtoras de cultura e de geografias, enriquecem nossa condição humana (2007, p. 55).

Assim, a criança, que se torna sujeito de um processo, passa a ter e a fazer história, mesmo concebida e tratada diferentemente pela sociedade e em distintos momentos e lugares da história humana,

[...], portanto, a concepção de criança e infância na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social e político, que encontra nos outros, parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir espaços que a cercam. Apostamos numa concepção que não se

fixa num único modelo, que está aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano (KRAMER, 1999, p. 277).

Na mesma perspectiva, Machado salienta que

[...] a criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempo determinados. Sendo assim, um pressuposto a ser assumido é a necessidade de explicar os fenômenos de natureza psicológica presentes nas interações humanas focando-os em sua gênese, estrutura, movimento e mudança, a partir de uma perspectiva histórica e dialética (MACHADO, 2002, p. 27).

Dessa forma, a existência histórica e social é o que impulsiona o crescimento e desenvolvimento da criança e sua infância e também o referencial ao longo de sua vida. Isto implica considerar a criança um sujeito de direitos, um sujeito em pleno processo de formação.

A criança possui expectativas frente ao mundo, e sua expressão é percebida na medida em que a sociedade volta o seu olhar para esse período da vida. É preciso pensar em espaços para que ela possa viver sua curiosidade, sentir e estar no mundo, como no poema¹¹ de Pedro Bandeira (2009), vivendo dessa forma, a sua infância:

[...] como eu vou saber da terra, se eu nunca me sujar?
 Como vou saber das gentes, sem aprender a gostar?
 Quero ver com meus olhos, quero a vida até o fundo,
 Quero ter barros nos pés, eu quero aprender o mundo! (p. 16).

Entretanto, essa criança à qual se refere o poeta está imersa num ambiente no qual circulam várias visões de infância idealizada, estereotipada, entre outras, a partir das quais, via de regra, as crianças eram (e são) concebidas e caracterizadas. É preciso considerar a criança concreta, social, cultural e historicamente constituída.

Desse modo, podemos dizer que todos os acontecimentos ocorridos na história da criança e sua infância servem para reconhecermos a criança como um ser histórico-cultural,

¹¹ Poema – Vai já pra dentro, menino!

cujo desenvolvimento é condicionado por fatores econômicos e políticos atuando diretamente sobre ela.

Carvalho (2003) menciona que, a partir de uma visão de cunho socioantropológico, reconhece-se a persistência de uma “infância heterogênea” (p. 41), visualizando as diferenças encontradas e a influência de contextos específicos na construção da infância. Para a autora, isso evidencia a existência de diferentes infâncias vividas num mesmo espaço e tempo, refletindo paradoxos vivenciados pelas crianças.

Portanto, segundo a autora, as concepções de criança e infância não devem ser generalizadas, pois a própria infância é uma construção social e há especificidades concretas, diferentes classes sociais, gênero, etnias, espaço e tempo e outros aspectos determinantes.

Estudos contemporâneos buscam mostrar o fato de que as crianças participam coletivamente da sociedade e são sujeitos ativos, rompendo com o adultocentrismo, entendendo a criança como um ser social, histórico, produtor de cultura. Esses estudos buscam, ainda, evidenciar a presença de uma diversidade de infâncias e não uma concepção uniformizadora. Sarmiento (2004) sublinha que

[...] as crianças são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o gênero, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2004, p. 10).

Nesse sentido, percebemos o quanto a concepção de criança e infância mudou ao longo da história. A criança pensa o mundo a partir de suas interações com a sociedade, e, como diz Freire (1983), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (p. 39). Podemos dizer, então, que o ser humano é um ser de relações.

Partindo dessa perspectiva, a criança vai aprendendo a respeito do mundo em que está inserida, vai conhecendo seus valores, suas culturas. Esses valores sociais, entretanto, são frutos de experiências que a criança vai desenvolvendo junto com aprendizados e significados culturais que a rodeiam ao longo de sua vida. Nessa perspectiva, encontramos apoio na afirmação de Freire (1983, p. 390) de que “é fundamental, contudo, partirmos de que o

homem, ser de relações e não só de contatos, não está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é.”

Entre tantas histórias e percursos, principalmente ao longo dos últimos séculos, a criança tem “pressa de viver, e não lhe prometam uma compensação no futuro, a necessidade é urgente, o bálsamo que venha já, amanhã será tarde demais”, como disse Carlos Drummond de Andrade (1987, p. 16).

Segundo Dornelles (2005), o conceito de infância que marca o pensamento atual está de tal forma internalizado em nós que somos incapazes de perceber os discursos generalizados que nos estimularam a formar este conceito e ficamos, assim, impedidos de pensar nas muitas infâncias, nos muitos brasis construídos ao longo dos séculos.

Dornelles (2005) cita Larrosa (1998) para mostrar que a alteridade da infância é algo radical, ou seja, há uma absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo. Para a autora, “tratar da infância e de suas invenções a partir do século XVI tem nos obrigado a repensá-la, tendo em vista que historicamente ela está nos escapando” (p. 12).

Dornelles assim registra:

[...] trato da infância como produto de uma trama histórica e social na qual o adulto que com ela convive busca capturá-la através da produção de saberes e poderes com vistas a seu gerenciamento. Meu propósito principal, no entanto, é problematizar como as crianças historicamente vêm nos escapando (DORNELLES, 2005, p. 12).

Percebemos que, para a autora, o grande desafio do século XXI é darmos conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes.

1.2 - Aspectos históricos da Educação Infantil

Considerar a criança hoje como sujeito de direitos é o “marco principal de toda mudança legal conquistada ao longo do tempo, mas antes dessa nomenclatura que a criança

recebe muitas coisas aconteceram, muitas lutas e desafios foram travados na história para se chegar a uma Educação Infantil de direito” (ROSEMBERG, 2008, p. 74). Não são mais os pais, ou a mãe principalmente, que têm direito a uma instituição de Educação Infantil para seus filhos. Segundo Oliveira (2008, p. 37), “a criança passa a ter direito a uma educação que vá ‘além’ da educação da família”.

Oliveira (2008) registra que até o século XIX não existia o que hoje denominamos Educação Infantil, pois foi com a urbanização e a expansão da escola obrigatória no Brasil que ela surgiu. A autora frisa que as lutas pela democratização da escola pública, que desde a década de 1970 envolveram grande número de educadores, e as pressões feministas e de movimentos sociais de luta por creches possibilitaram a conquista do reconhecimento da educação em creches e pré-escolas.

Já na Europa, segundo Rosemberg (1992), instituições destinadas ao cuidado de crianças até 6 anos de idade começaram a surgir, em vários países, do início até a metade do século XIX, com ideias e concepções de diferentes modelos de organização sobre o que fazer com as crianças enquanto permanecessem nessas instituições. Para a autora, especialmente no campo da Educação Infantil, muitas vezes o que tivemos foram “políticas pobres para pessoas pobres” (p. 27). E elas foram funcionando bem ou mal conforme a força política da Educação Infantil e a compreensão predominante sobre o que é infância, o que é assistência, o que é escolarização, etc.

Conforme já dissemos, as instituições de Educação Infantil começaram a crescer quando parte da Europa se industrializou. Freitas (2003) explica que muitas instituições criadas para cuidar da infância surgiram motivadas pelo fato de que muitas mães estavam sendo deslocadas para o trabalho industrial e as ruas estavam sendo ocupadas por crianças pobres. Na França, lugar de origem da palavra creche, as instituições recebiam crianças de 0 a 2 anos de idade. Após essa idade, a criança era levada para as salas de asilos, que se destinavam às crianças de 3 a 6 anos de idade. Segundo o autor, com o passar do tempo, a creche e as salas de asilo se tornaram etapas que antecediam a escolarização. Esse modelo de instituição estava presente também na Itália, na Inglaterra e, principalmente na Alemanha.

Já no Brasil, segundo Kuhlmann (1998), as creches tiveram início com o sistema republicano em 1889. O autor pontua que embora existissem instituições destinadas à infância na Monarquia, somente após a chegada da República é que as instituições de educação

crianças cresceram em número razoável. Antes disso, o que se via mais constantemente eram tentativas de proteger a infância, fosse por motivação política, econômica ou religiosa, e, nesse caso, predominava a ação caritativa relacionada à criança desamparada.

Mas, segundo o autor, a partir de 1880, já havia jardins de infância, e alguns textos de grande repercussão, como a lei de 1879 assinada por Leôncio de Carvalho, ministro do Império, e um parecer assinado pelo jurista Rui Barbosa em 1882, indicavam a necessidade de oferta de Educação Infantil por parte do Estado. Kuhlmann (1998) aponta que já havia um jardim de infância particular instalado no Rio de Janeiro por José Menezes de Vieira, desde 1875, que se destinava às crianças ricas e utilizava um modelo alemão, que levava à escolarização da criança. Nele eram oferecidas atividades de leitura, escrita, cálculo, jardinagem e ginástica, girando em torno da educação do corpo e do aprendizado da higiene.

Seguindo os estudos de Kuhlmann (1998), a creche é uma instituição do Brasil República, e a primeira creche surgiu ao lado da Fábrica de Tecidos Corcovado, em 1889, no Rio de Janeiro. Nesse mesmo ano, o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro iniciou uma rede assistencial que se espalhou por vários lugares do Brasil.

Entretanto, as creches aumentaram mais precisamente em 1923, quando as autoridades governamentais reconheceram a presença de grande número de mulheres nas indústrias. Dessa forma, as indústrias foram pressionadas a reconhecer o direito de amamentar, que se expandiu para o setor de comércio, provocando a expansão de muitas creches. A situação então colaborou para que, em 1932, o trabalho feminino fosse regulamentado. Segundo Faria (1999), quando o governo de Getúlio Vargas apresentou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), constava entre as obrigações dos estabelecimentos com mais de 30 mulheres empregadas a manutenção de creches para as crianças na “primeira infância”.

No registro de Faria (1999), já existia uma Inspetoria de Higiene Infantil desde 1923, mas foi em 1934 que se criou uma Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância – de caráter exclusivamente assistencialista –, chamada mais tarde, em 1937, de Divisão de Amparo à Maternidade e à Infância. Dessa forma, quando algumas creches passaram a ser chamadas de berçários, isso significou que elas estavam abertas para crianças de 0 a 2 anos, o maternal para a faixa etária de 2 a 4 anos e o jardim de infância para crianças de 4 e 5 anos de idade. Para a autora, mesmo com grande irregularidade e precariedade, a sociedade

reconheceu um período chamado infância com características relacionadas ao tempo de ser criança.

Em 1940, surgiu o Departamento Nacional da Criança, que, em 1942, apresentou à sociedade um plano de instituição única para a assistência à infância – a “Casa da Criança” – lugar na qual funcionavam, ao mesmo tempo, o berçário, o maternal, o jardim e a pré-escola. Faria (1999) aponta que, a partir da década de 1930, uma série de iniciativas relacionadas à Educação Infantil começaram a surgir. Em São Paulo, por exemplo, em 1935, sob a direção de Mário de Andrade, no Departamento de Cultura, teve início o projeto de “Parques Infantis” para pequenos grupos organizados com crianças de 3 anos, ou grupos com crianças de 4 a 5 anos, ou com crianças com mais de 6 anos fora do horário escolar.

Vinte anos depois, mudanças profundas aconteceram na vida educacional das “crianças pequenas”, mais precisamente em 1961. Após mais de uma década de muitas lutas, debates e disputas políticas, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 4.024 de 20 de novembro de 1961, que trazia uma ampla reforma para a educação brasileira. Em seu texto, a criança de 0 a 6 anos aparece como dona do direito de receber educação, especialmente em escolas maternais e nos jardins de infância.

Para Freitas (2003), além de perceber que as mudanças no mundo das leis interferiram também na história da Educação Infantil, é preciso olhar para um aspecto dessa história aparentemente invisível, mas de suma importância, que são as agências internacionais impondo um padrão de atendimento à infância junto aos governos dos países pobres ou em desenvolvimento, incluindo o Brasil. Para o autor, entre essas agências internacionais, o Fundo das Nações Unidas para a Infância, conhecido como UNICEF, da Organização das Nações Unidas (ONU), foi uma forte influência, elaborando um documento como resultado de uma conferência organizada em 1965, intitulada “Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional”.

Freitas (2003) aponta ainda que em 1971, em meio às dificuldades da ditadura, foi aprovada uma reforma educacional, a Lei 5692/11 de agosto de 1971, que reformou os ensinos primário, ginásial e secundário, transformando os ensinos primário e ginásial em ensino de primeiro grau e o secundário em ensino de segundo grau, com objetivos marcados pela ideia de profissionalização, que trouxe danos para o Brasil como um todo e para sua juventude de forma particular. Segundo o autor, para a Educação Infantil essa lei foi uma

“tragédia”, uma vez que ela retirou dos governos as obrigações escolares relacionadas às “crianças pequenas”.

Nessa época, a década de 1970, os militares, os grupos que sustentavam política e economicamente a ditadura e vários sistemas internacionais dividiam a mesma opinião sobre a pobreza. Freitas (2003) salienta que eles diziam que a pobreza era perigosa, que “fabricaria” problemas sociais se não fosse pelo menos um pouco atendida e que, dentro da vida dos pobres, cuidar das crianças seria uma forma de prevenir problemas sociais e, ao mesmo tempo, continuar liberando mães para o trabalho. Dessa forma, foi desenvolvido o Projeto Casulo pela Legião Brasileira de Assistência, a LBA, a partir dos anos de 1976 e 1977, que propunha “baratear” o atendimento às crianças pobres espalhando redes de atendimento baseadas no trabalho voluntário e sem a criação de instituições como a Casa da Criança, considerada muito sofisticada.

Para Freitas (2003), esse era um plano de atendimento de massas que pregava a prevenção dos problemas sociais mediante o amparo das mães e das crianças, não com programas educacionais, mas com ações destinadas a resolver problemas específicos, como “tomar conta” ou “dar merenda”, ou ainda campanhas voltadas para a doação de agasalhos. Para o autor, com esse tipo de ação “preventiva” se fortaleceu a multiplicação dos jardins de infância, assegurada por iniciativa governamental. Freitas (2003) registra ainda ter havido um ataque a essa instituição, o jardim de infância, que se tornava cada vez mais parte de um conjunto de instituições não destinadas à maior parte das crianças brasileiras, entendidas como merecedoras não de políticas educacionais, mas de políticas, quando muito, assistenciais.

Pensamos aqui na necessidade de registrarmos aspectos específicos da história dos jardins de infância, pois, segundo Monarcha (2001), eles são diferentes daquilo que aconteceu com as creches, maternais e asilos. Para o autor, não devemos ver a história das creches sempre de forma assistencial e a história dos jardins de infância como mais próxima do campo educacional; “essa divisão, na realidade, quase nunca aconteceu” (p. 71). Os jardins de infância surgiram também para atender às mães pobres que trabalhavam e precisavam de um lugar para a guarda e educação de seus filhos.

Monarcha (2001) registra ainda que às vezes a história do mundo parece ser a história da Europa (o que não é correto), pois para ele é difícil ver um estudo com

informações sobre a África ou a Ásia. Dessa forma, a história das instituições europeias mostra, o tempo todo, uma espécie de passado das nossas instituições. Sabemos que isso não é verdade, porque na realidade “cada lugar faz sua própria história, ainda que pareça estar seguindo modelos” (p. 87). Analisando sua pesquisa, observamos que na França, em 1769, Oberlin é associado ao início da história das instituições de Educação Infantil. Na Suíça, o maior nome é Pestalozzi, e, na Escócia, Robert Owen criou uma instituição para crianças. Esses fatos acabaram ensejando uma disputa sobre qual modelo realmente foi o primeiro a inaugurar experiências de Educação Infantil.

Nessa trajetória de pesquisa, registramos que, entre tantas influências que ajudaram a fazer circular modelos de Educação Infantil, talvez o mais seguido, citado e estudado seja o criado na Alemanha por Friedrich Fröbel (1782-1852), chamado Kindergarten, e que deu origem, como já dissemos anteriormente, à denominação jardim de infância em 1840, e mais tarde foi bastante reelaborado nos Estados Unidos. Como apontou Monarcha (2001), muitos jardins de infância foram instalados no Brasil, em vários estados, com a afirmação de que se estava criando, no local, um Kindergarten brasileiro, e assim, aplicavam o “modelo fröebeliano”. O autor lembra também que tal modelo foi bastante difundido por missões protestantes que se espalhavam em vários locais, incluindo o Brasil.

Monarcha (2011) lembra que a expressão jardim de infância criava uma comparação entre a primeira infância e o cultivo de plantas, um jeito de pensar o trabalho com crianças a partir das ideias protagonizadas por Fröbel, e o trabalho do professor, por sua vez, nesse sentido, era comparado ao de um jardineiro cuidadoso.

O jardim de infância nem sempre foi aceito de forma pacífica, como aponta Freitas (2003). No final do século XIX, quando se falava sobre o assunto, várias vezes se levantaram e protestaram contra a instalação dos jardins de infância. Os argumentos eram que a instituição não poderia ser considerada de “ensino”, mas de “caridade”. O modelo de escolarização instalado em São Paulo¹² na última década do século XIX, juntamente com o grupo escolar, acabou firmando-se como modelo que, ilusoriamente, parecia estar se repetindo em vários outros estados. O modelo paulista previa a instalação de um jardim de

¹² Escola dividida em séries, com a Escola Normal reformulada para formar professores e um novo pensamento de “ginásio de Estado”.

infância que fosse uma “escola-modelo” para os professores da Escola Normal aprenderem o que se chamava, na época, de “práticas de ensino”.

Freitas (2003) lembra que o diretor da Escola Normal entre 1892 e 1897, Gabriel Prestes, foi um dos grandes responsáveis pela instalação do jardim de infância, completando reformas educacionais que estavam sendo feitas em grande quantidade. Assim, esse jardim de infância, segundo o autor, se firmou na nossa memória como modelo, oferecido para crianças de 3 a 6 anos de idade, e suas técnicas “fröebelianas” tinham tanto prestígio que foram citadas no texto do Regulamento da Escola Normal, tornando-as obrigatórias aos professores do jardim.

De acordo com Monarcha (2001), no início de 1920, Antonio Sampaio Dória criou uma nova definição para o jardim de infância. Essa nova definição defendia uma ligação entre a escola e a família. Assim, vários documentos e publicações defendiam a importância dos jardins e apresentavam claramente a ideia de que esse tipo de instituição não poderia ser confundido com a creche. Em muitas comparações da ação das creches com os jardins de infância, é possível perceber que, por muito tempo, a creche não foi considerada parte da história da educação, não simplesmente porque não fosse reconhecida na lei como parte do sistema educacional, mas por se consolidar a sua imagem como instituição voltada à assistência ao pobre.

Segundo Kuhlmann (1998), quando foi implantada a República (1889), os republicanos pensaram em viabilizar a escola como um lugar onde as crianças receberiam instrução para criar um país mais moderno, mais disciplinado e também para ter higiene, mas, por outro lado, havia demarcações de lugares: “aqui para pobres, ali para não pobres” (p. 67).

Foi com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que houve avanços para a Educação Infantil. Pela primeira vez no Brasil, com a Constituição de 1988, reconheceu-se um direito próprio da criança pequena, o direito à creche e à pré-escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/julho de 1990, em seu artigo 54, determina que o Estado tem o dever de oferecer atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos. Na LDB n. 9394/1996, a nomenclatura Educação Infantil passou a ter forma mais favorável à criança pequena, e a Lei declara que a Educação Infantil se destina a crianças de 0 a 3 anos em creches e de 3 a 5 em pré-escolas, tornando-se parte integrante da Educação Básica brasileira. Ela “tem como finalidade o desenvolvimento

integral da criança até seis anos de idade, em seu aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (LDBEN, Art. 29).

É imprescindível citarmos também, neste momento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 5/2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18), pois essa Lei contém os princípios e determinações que regem a Educação Infantil em nosso país.

A partir deste documento, a Educação Infantil passa por um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças pequenas. Têm se destacado, em especial, as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até 3 anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de 4 e 5 anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

No próximo item discutiremos detalhadamente as questões legais relacionadas à Educação Infantil no Brasil.

1.3- Aspectos legais da Educação Infantil no Brasil

Todos nós temos direito
 Uns menos outros mais
 Mas existem alguns direitos
 Chamados fundamentais
 Direito de nascer
 Direito de mamar
 Direito de crescer e
 Todos temos que saber
 Se quisermos garantir
 O direito de viver.

Eliakin Rufino¹³

Neste item vamos tratar especificamente dos aspectos legais da Educação Infantil. Criança – sujeito de direitos. Isso sempre foi assim? Não. Percorrendo a legislação voltada à criança, descobrimos que nem sempre foi assim. Dessa forma, buscamos apresentar, por meio

¹³ Poeta de Roraima que criou essa versão poética do Estatuto da Criança e do Adolescente.

da análise das leis, quando e como se iniciou um olhar voltado para a especificidade da Educação Infantil para a faixa etária de crianças de 0 a 5 anos, denominada legalmente de “criança pequena”¹⁴, pois para esse referido período ela necessita ter infância, conforme nos aponta Kuhlmann (1998, p. 15), mesmo sendo nos espaços de aprendizado escolar.

Na legislação educacional brasileira, a educação da criança de 0 a 5 anos é considerada como a primeira etapa da Educação Básica e está integrada aos sistemas de ensino¹⁵. Isso quer dizer que ela é compreendida como nível de ensino e que as instituições de Educação Infantil – públicas e privadas – devem ser criadas e devem funcionar de acordo com as leis e normas educacionais vigentes. No Brasil, a educação escolar é organizada e se desenvolve nos sistemas de ensino, que devem agir de acordo com o regime de colaboração, articulados no âmbito de cada ente federado, ou seja, no âmbito dos governos federal, estadual e municipal.

Lembrando nossa lei maior, a Constituição Federal/1988¹⁶ reconhece a criança como sujeito de direito e determina, dentro da estrutura do Estado, as instâncias que devem se ocupar em garantir o seu atendimento. No Artigo 205, estabelece que é dever do Estado o atendimento, em creche e pré-escola, para crianças de 0 a 5 anos.

Estabelece ainda a responsabilidade do poder público – do Estado – para com a Educação Infantil em creches e pré-escolas (Art. 208, inciso IV), garantindo o direito dos trabalhadores, homens e mulheres, à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os 5 anos de idade em creches e pré-escolas (Art. 7º, inciso XXV) e atribui aos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, a responsabilidade pela manutenção de programas de educação pré-escolar e de Ensino Fundamental (Art. 30, inciso VI). Não podemos deixar de registrar a Emenda Constitucional nº. 14/96 que substituiu a expressão pré-escolar ao estabelecer que “os municípios atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil”.

¹⁴ Segmento etário de 0 a 5anos.

¹⁵ Conjunto de instituições de ensino –públicas e privadas, de diferentes níveis e modalidades – articuladas a órgãos educacionais-administrativos, normativos e de apoio técnico (LDBEN, n. 9.394/1996)

¹⁶ A Constituição Federal é a Lei maior do país, sendo a atual promulgada em outubro de 1988, e só pode ser alterada por meio de emendas constitucionais no âmbito do Congresso Nacional, por meio de votação de deputados federais e senadores.

Em seguida, garantindo ainda mais à “criança pequena” seus direitos, citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 – apontado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF como uma das legislações mais avançadas do mundo, no que se refere à garantia dos direitos da criança e do adolescente à vida, educação, saúde, proteção, liberdade, convivência familiar e lazer.

No entanto, o que mais marca a exigência legal em relação à educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN¹⁷ nº. 9.394/1996 Artigo 4º, inciso IV: “o dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade”.

Segundo a LDBEN, a Educação Infantil compete aos municípios. São eles que devem “organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos educacionais da União e dos Estados” (Art.11, inciso D); “oferecer a EI em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados, pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino” (Art.11, inciso V); “Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica” (parágrafo único).

Neste momento, lembramo-nos de Freire (2000) quando escreveu que a capacidade de intervenção no mundo passa por um processo de aprendizagem que começa na infância, no qual a interferência e a opção do educador fazem-se necessárias. Partindo dessa ideia, não podemos deixar de lembrar novamente a LDBEN, para a qual a Educação Infantil é a “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Art. 29). Acreditamos, então, ser a educação um processo contínuo na vida e ainda uma condição de possibilidade para a criança ter infância e que a escola é um espaço privilegiado de aprendizagem para uma prática social, um lugar de cultura, de desafios, de construção de identidades.

¹⁷ Refere-se à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aplica ao campo da educação os dispositivos constitucionais, sendo uma referência fundamental da organização do sistema educacional do país.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil constituem-se nos Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que objetivam orientar as instituições de Educação Infantil dos sistemas brasileiros de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas. Segundo este documento, é obrigatória a matrícula na Educação Infantil de crianças que completam 4 ou 5 anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula. As crianças com 6 anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula deverão ser matriculadas no Ensino Fundamental; as que completarem 6 anos após esta data devem ser matriculadas na Educação Infantil. A frequência na Educação Infantil não é pré-requisito para a matrícula no Ensino Fundamental (DNEI, 2010, p. 15).

Em relação às propostas pedagógicas de Educação Infantil, o documento registra que as instituições devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades;
Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática;
Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (DNEI, 2010, p. 16).

Mencionamos ainda o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Parecer nº 22/1998 e Resolução nº 1/99), publicação desenvolvida com o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 5 anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. O Referencial pretende também contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país.

Na legislação sobre a Educação Infantil no Brasil, não podemos deixar de mencionar também o Parecer CNE/CEB¹⁸ nº. 022/1998 – Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DNEI: “para os programas que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 5 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus

¹⁸ CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.

propósitos e pela relevância de suas consequências para a Educação Infantil no âmbito público e privado”. Fazem parte desse conjunto de leis ainda a Resolução CNE/CEB nº. 01/1999 – Regulamenta as DNEI para que sirvam de base para nortear a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, considerando princípios éticos, estéticos e políticos, bem como o Parecer CNE/CEB 04/2000, que objetiva esclarecer dúvidas geradas pela LDBEN/96, relativas à Educação Infantil. Tal Parecer contempla aspectos normativos, considerando: vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores/as e outros/as profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil.

Vale lembrar neste momento o Art. 3º das Diretrizes, pois trata especificamente dos saberes da criança pequena: “O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (DNEI, 2009, Art. 3º).

Aqui registramos, então, a importância de que os professores da infância conheçam os referidos documentos, pois a escola tem um papel imprescindível para que as crianças sejam ouvidas, ou ainda, conforme já afirmamos anteriormente, que sejam vistas como sujeitos de direitos; “inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, que circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, de sentir e de refazer o mundo” (SOUZA, 2000, p. 86).

Temos ainda o Plano Nacional da Educação – PNE, Lei nº. 10.172/2001, que propôs a mobilização de organizações da sociedade civil. Decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade de Educação Infantil. A criança não está obrigada a frequentar uma instituição de Educação Infantil, mas sempre que sua família deseje ou necessite, o poder público tem o dever de atendê-la.

E, finalmente, destacamos a Lei 11.114/05/2005, que altera a LDB/1996, que inclui a criança de 6 anos no Ensino Fundamental de oito anos, pela Resolução CNE/CEB 03/08/2006. A Lei 11.114/05/2005 define normas nacionais para a ampliação do Ensino

Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos. A organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil fica com a seguinte nomenclatura: Creche com a faixa etária até 3 anos de idade e Pré-escola com a faixa etária de 4 e 5 anos de idade; o Ensino Fundamental de nove anos até 14 anos de idade; anos iniciais do Ensino Fundamental com a faixa etária de 6 a 10 anos de idade e com a duração de cinco anos; anos finais do Ensino Fundamental com a faixa etária de 11 a 14 anos de idade com a duração de 4 anos.

No Brasil, o direito à educação para “as crianças pequenas” foi conquistado a partir da Constituição Federal de 1988 e das legislações subsequentes, como já dissemos. Esse direito, segundo Machado (2002), é resultado de lutas sociais das mulheres das periferias urbanas, das feministas e dos trabalhadores como um todo. Dessa forma, a criança adquire o direito de frequentar instituições especialmente organizadas para a educação e o cuidado em função do seu período peculiar de desenvolvimento, com profissionais qualificados e em ambientes que respeitem e possibilitem à criança viver o seu tempo de infância.

1.4 - A Educação Infantil no contexto atual

“O ato de estudar, no fundo, é uma atitude ao mundo...”

Paulo Freire (1983, p. 38).

A Educação Infantil, antes de ser um campo de conhecimentos e de atuação específica com crianças, pode ser vista como parte de uma política social, destinada a promover o bem-estar de crianças e de suas famílias. É um espaço de amplo trabalho, principalmente de mulheres; um espaço de convivência de muitas concepções de como desenvolver e atender aos direitos da criança e de como efetivar o dever do Estado.

Pensar a Educação Infantil em um sentido amplo envolve toda forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na escola. É importante salientar que, após a longa trajetória anteriormente mencionada, a criança brasileira é hoje concebida como

um sujeito que tem direito à educação, dever do Estado e opção da família. Dessa forma, a legislação, ao definir a ação da Educação Infantil como complementar à ação da família e da comunidade, permite-nos inferir que, para se efetivar como nível de ensino, ela pressupõe uma organização adequada, necessitando estar bem estruturada no âmbito dos sistemas de ensino.

Os padrões básicos de funcionamento são estabelecidos como aqueles que se relacionam com a infraestrutura e a formação dos profissionais, visando proporcionar condições para que as instituições infantis cumpram sua finalidade educativa com qualidade. Rosemberg (2008) expressa que, para efetivar essa ideia, ou seja, infraestrutura e formação de profissionais, as instituições precisam promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade, e, ainda, promover igualdade de oportunidades para homens e mulheres, como determina a Constituição Federal/1988.

Pensamos, então, na importância das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil em seu Artigo 5º, que ora apresentamos para ilustrar melhor o que diz a Constituição Federal: “A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (DNEI, 2009).

Com isso, queremos dizer também que, como na nossa sociedade a criação e a educação de filhos pequenos têm sido, sobretudo, da responsabilidade feminina, a Educação Infantil, de acordo com Rosemberg (2008), assume um compromisso de promover a igualdade de acesso ao trabalho para homens e mulheres, facilitando assim às mulheres trabalharem fora de casa. Chama-nos a atenção que, ao permitirmos que os pais ou responsáveis combinem as suas responsabilidades pelos filhos com suas atividades profissionais, a Educação Infantil também pode ser pensada como parte integrante de uma política de apoio à família e, assim, como parte de uma política de apoio ao trabalho.

No entanto, como já dissemos anteriormente, acreditamos que o desafio de integrar as instituições infantis ao sistema educacional não pode ser reduzido ao processo de

normatizações ou apenas regulamentação. Seu foco é dependente das concepções que marcam o processo de sua formação, construção e, ainda, da forma como é conduzida e depois implementada. Dessa forma, um fator nessa relação é primordial: assegurar às crianças o direito a uma Educação Infantil de qualidade.

De acordo com Machado (2002), é possível sistematizar pontos que envolvam a regulamentação, pois, mesmo não sendo a solução dos problemas da Educação Infantil, ela expressa uma exigência social e critérios, tornados públicos, aprovados em instâncias legítimas e sustentados em processos democráticos, para o funcionamento de instituições infantis de cuidado e educação. Para tanto, segundo a autora, o estabelecimento desses critérios e sua implementação levam ao debate social e ajudam a mostrar as graves distorções existentes no atendimento e nas políticas, levando à mobilização pela qualidade.

Para Machado (2002), a regulamentação de uma Educação Infantil de qualidade funda-se primeiramente na formação de professores e professoras, por exemplo, a definição de prazos para que todos tenham a formação mínima¹⁹; os espaços físicos, estabelecendo parâmetros para assegurar higiene, segurança, conforto e adequação dos espaços para a educação da criança pequena; a relação entre docente e criança, que, segundo a LDB, deve contemplar a capacidade de atendimento por parte do docente, a faixa etária atendida e a proposta pedagógica a ser desenvolvida, que deve estar em conformidade com a legislação nacional e com as normas internas do sistema local. Ainda segundo a autora, a gestão das instituições deve estar fundamentada na proposta vigente, que contempla a participação e colaboração dos diferentes segmentos da comunidade escolar, incluindo família e docentes.

Nesse sentido, podemos afirmar que não existe um sentido único para a Educação Infantil. Pensada em um sentido amplo, ela pode englobar todas as modalidades educativas vividas pelas crianças pequenas na família e na comunidade, antes de chegarem à idade da escolaridade obrigatória. É nesta perspectiva que a Educação Infantil pode ser relacionada às formas de socialização e de experiência educacional institucionalizada que precedem a escola fundamental e que, atualmente, são demandadas por um número cada vez maior de famílias de todas as classes sociais. Machado (2002) diz que isso faz com que a presença de crianças

¹⁹ Nível de formação dos(as) profissionais que atuam diretamente com as crianças – LDB, art. 62 – ao exigir, no mínimo, o nível médio, na modalidade Normal.

pequenas fora da família, em espaços coletivos de cuidado e educação, seja um fenômeno de dimensões crescentes nas sociedades contemporâneas.

Isto nos permite dizer que, no plano da lei, rompe-se com a tradição de atribuir à família a responsabilidade exclusiva pela socialização e educação de crianças nessa faixa etária. Tal pensamento tem suas implicações e consequências. De acordo com Haddad (2000), além da família, existem outros contextos em que a criança vive e se desenvolve, cada um com potencial diverso para seu desenvolvimento. As políticas públicas devem considerar a criança de forma contextualizada, compreendendo que seu bem-estar e a formação das pessoas que fazem parte do seu processo de socialização são fundamentais.

As instituições de Educação Infantil são contextos potenciais de desenvolvimento humano, não só das crianças, mas também de seus pais, dos profissionais da educação, da comunidade e sociedade em geral. Por isso, citamos a seguir um importante ponto das Diretrizes Curriculares em relação a esse assunto, o Art. 7º. Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

- I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Percebemos que, com o passar do tempo, parece haver uma compreensão maior de que é bom para a criança conviver com outras crianças, valorizando a atividade sistemática da criança, a sua relação com outro adulto com formação e qualificação profissional para atuar com elas. Assim, a Educação Infantil é reconhecida como espaço de socialização, integração e produção das crianças.

Nesta perspectiva, é possível verificar que, além de ser um campo de conhecimento e de atuação, como já dissemos, a Educação Infantil pode ser vista também como parte de uma política social, destinada a promover o bem-estar das crianças e suas famílias. Sabemos que é um campo de trabalho, também um campo de lutas, lutas por conceitos e valores que orientam a organizações de leis, políticas e programas.

Reconhecemos, assim, que a Educação Infantil é um campo social complexo, no qual observamos a convivência de diferentes concepções de como atender aos direitos da criança e, dessa forma, de como efetivar o dever do Estado. Pensamos, então, que estas concepções de Educação Infantil variam de acordo com a época, a cultura e a sociedade. Variam ainda de acordo com a forma como a família é organizada, com as tendências de crescimento e organização da população, com o lugar da mulher na família e na sociedade e com as visões que são construídas sobre o trabalho feminino fora de casa. E não podemos deixar de mencionar também que elas variam segundo as concepções de criança e infância.

Para Rosemberg (2002), os movimentos sociais conseguiram conquistas importantes em relação à educação da criança pequena. Transformar direitos proclamados em realidade e não deixar que sofram retrocessos é a luta dos que atuam nessa área. A autora ainda afirma que a organização de Fóruns Estaduais de Educação tem importante papel para enfrentar esse desafio, que, para ela, apresenta dois aspectos: “conseguir que maior número de crianças tenha acesso às creches e pré-escolas e que essas instituições tenham qualidade” (p. 28).

No item anterior apresentamos que tanto a Constituição Federal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação definem os valores fundamentais da educação brasileira: o pluralismo de ideias, a liberdade de pensamento, a solidariedade, o respeito às diferenças, a abertura para a experiência de vida dos educandos, mas definem também as três grandes justificativas da importância da educação para a sociedade: o desenvolvimento pessoal, a cidadania e o trabalho,

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Art. 205).

Historicamente, a educação, segundo Campos (2004), definiu-se justamente por essa necessidade de formar as novas gerações para atuar como pessoas, cidadãos e trabalhadores em uma sociedade que se desejava democrática. Para a autora, a educação diz respeito aos direitos coletivos e se baseia nos ideais que uma determinada sociedade define para si em um dado período histórico. Lembramos, então, que esses ideais constituem consensos obtidos depois de muitas lutas e disputas entre grupos com interesses conflitantes, consensos que, quando rompidos, ocasionam crises que podem resultar em novos avanços ou em retrocessos.

A LDBEN estabelece, em seu Artigo 29, um desenvolvimento integral da criança pequena, e, de acordo com Campos (2004), nessa definição, o que está em foco é o momento presente da criança, mais especificamente seu desenvolvimento integral, e não o seu preparo para um papel futuro a ser desempenhado na sociedade. Dessa forma, parece haver um reconhecimento de que, nessa fase, aqueles objetivos mais gerais de preparo para a cidadania e para o mundo do trabalho devem estar integrados ao desenvolvimento da pessoa, no caso a criança pequena, que vive uma fase importante: seus primeiros anos de vida.

Então, acreditamos que o desafio da Educação Infantil está justamente aí, pois dessa maneira ela cumpre essas duas tarefas: garantir os direitos das crianças no presente, no seu dia a dia, levando em consideração as características e necessidades de sua faixa etária, favorecendo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, cultural, e, ao mesmo tempo, ajudar na formação de uma nova geração que seja capaz de viver como sujeitos de direitos e ainda contribuir para melhorar a vida de um mundo complexo, cheio de contradições e conflitos.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pessoa e o aprendizado da cidadania envolvem valores, atitudes, desenvolvimento de sensibilidades e predisposições. Para Campos (2004), essas dimensões de formação da pessoa são adquiridas por vivências e significados compartilhados,

[...] no cotidiano, nos relacionamentos entre pares e com os adultos, no contato com a natureza, nas experiências refletidas que permitam a superação dos preconceitos, das intolerâncias, dos egoísmos, da ignorância, da alienação, das visões estreitas, na direção de maior liberdade, autonomia e solidariedade (CAMPOS, 2004, p. 23).

Assim, organizar os espaços e os tempos nas instituições infantis de modo que favoreçam esse desenvolvimento, tanto das crianças como dos adultos que com elas trabalham, é o grande desafio de uma proposta educativa para a Educação Infantil.

1.5 - Questões curriculares da Educação Infantil

[...] a criança não é um adulto em miniatura. Ela modela sua própria cultura primitiva; embora não possua a arte da escrita, ainda assim escreve; e ainda que não possa contar, ela conta, todavia (LURIA, 1989, p. 102).

Em algum momento de nossa vida, todos nós temos uma relação próxima com crianças pequenas. Essa relação ocorre por vários motivos e nos proporciona variados níveis de conhecimento do vasto mundo infantil. Concordamos que, no decorrer do período que vai do nascimento até os 6 anos, muitas mudanças ocorrem. Isso nos leva a considerar que as crianças pequenas cada vez mais formam parte da nossa cultura e, dessa forma, da nossa comunidade e, assim, com o passar do tempo, assemelham-se cada vez mais aos adultos.

Dessa forma, o desenvolvimento pode ser considerado como um processo de interação entre a criança e o adulto. Sendo assim, é preciso que as instituições de Educação Infantil organizem-se em torno de situações cotidianas por meio das quais tornarão possível a aprendizagem de habilidades, atitudes, conceitos e estratégias por parte da criança, que, por conseguinte, caminhará no sentido de desenvolver suas capacidades envolvidas neste processo. Assim,

[...] entendemos que a escola infantil é um contexto de desenvolvimento, pois nela têm lugar as condições ótimas para desenvolver-se como pessoa. As vivências, as experiências compartilhadas, os sentimentos, as frustrações, as ilusões são tudo o que a criança apresenta na escola infantil (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999, p. 54).

De toda maneira, é por isso que hoje se pensa em dar uma identidade específica à etapa da criança pequena nas instituições, ou seja, creche e pré-escola, com metodologias centradas na valorização do ser criança. É importante, então, que se incorporem práticas próprias, considerando educativas todas as situações escolares; isso quer dizer que, “durante o

tempo que a criança fica na escola infantil, é necessário que lhe seja permitido aceder aos conhecimentos próprios da cultura”²⁰ (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999, p. 55).

Para as autoras, é relevante lembrar que, na escola, as crianças estão em contato com o conhecimento do meio social e, ainda, que a escola deve ser um lugar onde as crianças se sintam bem, onde convivam em um ambiente agradável, e que isso as ajude a desenvolver as diferentes capacidades humanas.

Segundo Bassedas, Huguet & Sole (1999),

[...] a escola também precisa favorecer um desenvolvimento pessoal do aluno que lhe permita participar e atuar de maneira crítica em relação aos saberes culturalmente organizados, com o qual colabora desenvolvê-los e adequá-los para as gerações posteriores (p. 56).

A partir dessa concepção, as autoras afirmam que “os currículos são o conjunto de saberes culturais” (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999, p. 56). As políticas públicas e os especialistas concordam que é importante trabalhar nas instituições para formar pessoas que vivem em um contexto social e cultural. Quanto às especificidades do currículo na Educação Infantil, registramos uma afirmação de Kramer (2003) que coloca em evidência a questão central do currículo na Educação Infantil, ou seja, o binômio cuidar e educar:

Do meu ponto de vista, não é possível educar sem cuidar [...] Há atividades que uma criança pequena não faz sozinha e são atividades básicas de cuidado, que garantem sua sobrevivência. Ou seja, há atividades de cuidado que são específicas da educação infantil, contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos sempre do outro. Ou deveríamos cuidar! [...] Só uma sociedade que teve escravos – expressão máxima da desigualdade, que teve seu espaço social dividido entre a casa-grande e a senzala, poderia separar essas duas instâncias da educação e entender que cuidar se refere apenas à higiene, e não ao processo integrado, envolvendo a saúde, os afetos e valores morais [...] já não será hora de assumir o educar, entendendo que abrange as duas dimensões? (KRAMER, 2003, p. 76).

Concordamos com a ideia de Kramer e, por isso, passamos a tratar especificamente o tema “currículo na Educação Infantil”. Dessa forma, percebemos aqui a importância de se entender a questão curricular como uma questão multidimensional e

²⁰ Para as autoras, o acesso a todos os sistemas de representação da realidade que as pessoas adultas utilizam (língua escrita, linguagem matemática, linguagem plástica, etc.) pode ser iniciado já na pré-escola.

complexa que envolve distintas áreas do conhecimento, sendo a base para as ações realizadas no dia a dia das instituições. Sobre tal assunto, encontramos suporte nas palavras de Zabalza, quando escreve:

A pergunta sobre o que deve ser a Educação Infantil não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva. As finalidades que lhe são atribuídas dependerão daquilo que se pensa sobre o mundo, o ser humano, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o seu desenvolvimento, mas dependem também do momento histórico e do contexto social e cultural no qual se propõe a pergunta (1998, p. 144).

Nessa perspectiva, um currículo para a Educação Infantil precisa, então, atender dimensões biológicas, cognitivas, sociais, culturais e lúdicas da criança em pleno desenvolvimento, como um sujeito de direito, vivenciando a infância em sua plenitude. Dessa forma, o professor precisa ser um profissional que considere essas dimensões, bem como os dois eixos que devem ser vistos como centrais na Educação Infantil: o cuidar e o educar. Neste sentido, destacamos a importância do papel do profissional da Educação Infantil:

O profissional da Educação Infantil deverá ter um preparo especial, porque para a infância se exige o melhor do que dispomos [...] Deverá ter um domínio dos conhecimentos científicos básicos, tanto quanto conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia, história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos (REDIN, 1998, p. 51).

Partindo dessa ideia registrada por Redin, citamos Berticelli (1999, p. 167): “O professor se afigura personagem importante deste cenário – currículo – juntamente com seus alunos e não com alunos hipotéticos. O conceber um currículo demanda experiência (vivência) e reflexão teórica.” Pensando então na Educação Infantil, como situar o professor da infância neste contexto? Citando ainda Berticelli (1999, p. 159): “Currículo é construção, é tempo, espaço e lugar”, insistimos em registrar que a Educação Infantil é o espaço para a criança ter infância, pois é um espaço cheio de possibilidades.

A educação enquanto espaço de possibilidades da criança tem a obrigação de reconhecer a pluralidade histórica da Educação Infantil. Escola nos lembra de tempo/espaço e, conseqüentemente, do currículo, que na Educação Infantil inicia-se no processo de escolarização de modo lúdico, estimulando a autonomia e promovendo o desenvolvimento em um contexto integral, no qual o cuidar e o educar estão inseridos entre os objetivos principais.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 13), os princípios norteadores de um currículo que atenda às especificidades de desenvolvimento biopsicossocial e histórico das crianças são:

- . O respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas;
- . O direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação, à interação e comunicação infantil;
- . O acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- . A socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- . O atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.

A materialização destes princípios requer intenso trabalho nas instituições de Educação Infantil, referendado em um desenho curricular que atenda às especificidades educativas de nossas crianças, pois, conforme Zabalza:

O ato educativo é um ato complexo com o qual se deseja que o aluno (a) simultaneamente aprenda a pensar, desenvolva um pensamento autônomo e tenha acesso aos conteúdos do mundo cultural ao que pertence, faça uma aprendizagem de experiência humana culturalmente organizada. Que esta apropriação seja feita de forma crítica é naturalmente o desejo de uma posição moderna na educação (1998, p. 167).

Um currículo é um caminho trilhado coletivamente. “Uma aposta que contém concepção de infância, de homem, de educação, de conhecimento e de cultura, fundamentada em referenciais teóricos que se articulam na prática e, para ser efetivada, deve-se contar com a colaboração de todos” (KRAMER, 1999 p. 78).

Dessa forma, para que a educação seja de fato um espaço pleno de significados e aprendizagens, é importante não esquecer que é na interação com o outro e com o mundo que se edifica o conhecimento e se compreende a realidade. Neste sentido, o currículo não pode ser vivido como uma listagem de conteúdos e objetivos a serem alcançados. O currículo, em si, é algo vivo e dinâmico e pede um olhar sensível para o espaço e tempo em que se efetiva.

De acordo com Redin (1998), o tempo e o espaço das relações da criança na família têm sua especificidade “na fragilidade do ser infantil e na sua dependência, inicialmente total, depois vagarosamente relativizada nos aspectos físicos, intelectuais, emocionais e afetivos, de aprendizagens básicas para a sobrevivência e a convivência com as outras pessoas e com o mundo” (p. 49).

Agora, o espaço e o tempo da Educação Infantil, institucionalizados e formalizados como espaço público e obrigatório por parte do Estado e como direito da criança, têm todas as características do espaço familiar, e mais:

[...] o fazer intencional, organizado em função da convivência estimulante, cooperativa, ‘inter pares’; o fazer organizado, para acesso a experiências, conhecimentos e formas de expressão ali facilitados, e o tempo e o espaço das relações pedagógicas purificadas de qualquer autoritarismo, pressão, ameaças, temores e medos – tempo e espaço estes conhecidos pelos avanços da psicologia no estudo do psiquismo infantil (REDIN, 1998, p. 50).

Acreditamos que a mudança (um currículo aberto e flexível, um documento orientador para as práticas educativas e esclarecedor para tomadas de decisões mais coerentes e compartilhadas) no currículo escolar centra-se numa pedagogia voltada para uma Educação Infantil lúdica, dialógica, cidadã, em escolas com um currículo comprometido com a “infância” da “criança pequena”. Ao refletirmos sobre a trajetória da Educação Infantil no âmbito legal, almejamos que o acesso e a permanência aconteçam na realidade, pois de nada adiantarão projetos, decretos, documentos e pareceres, se a escola não estiver comprometida com a infância, se a infância não for prioridade absoluta e a criança a personagem principal no processo educacional da nossa sociedade.

Pensamos, então, que o currículo na Educação Infantil pode ser compreendido, conforme a concepção de Silva (1996), como produção que se estabelece por meio da relação entre pessoas, contrapondo-se às concepções que o têm como uma coisa ou uma ideia, ou

seja, como algo pronto, um “pacote”, um fetiche ou reificação. O autor aponta que “currículo é aquilo que os professores e os estudantes fazem com as coisas e também aquilo que as coisas que são feitas fazem aos seus autores [...] Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (p. 162).

É necessária então, a construção de um pensar coletivo, de novas formas de convivência, e “a escola como um lugar de trabalho é *lòcus* de produzir diferentes formas de constituição de sujeitos e de subjetividades” (KRAMER, 2003, p. 76). Para a autora, isso quer dizer que, ao acreditarmos na educação, estamos afirmando que ela, por si só, tem um papel transformador e nos dá a possibilidade de trabalharmos por caminhos mais libertários, em que o sujeito deixe suas formas transformadoras atuarem em direção contrária à daquelas que amarram. “Que tenha um olhar mais potente para a compreensão de sua trajetória e de sua identidade histórica” (p. 77)

CAPÍTULO II

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Decida-se, senhor escritor, e pelo menos por uma vez seja a flor que perfuma em vez de ser cronista do aroma. Escrever o que se vive é coisa de pouca ou nenhuma graça. O desafio está em viver o que se escreve (GALEANO, 1984, p. 32).

Esta pesquisa é de abordagem qualitativa. Como apontam Lüdke e André (1986), este tipo de pesquisa é uma atividade de interesse imediato e continuado. A abordagem qualitativa busca a complexidade do fenômeno, fatos e processos particulares e específicos de grupos mais ou menos delimitados em extensão. Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a entrevista semiestruturada, pois “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e coerente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

O campo empírico da pesquisa está delimitado ao município de Aquidauana, interior do Mato Grosso do Sul/MS, e, para fazer parte desta investigação, foram selecionadas oito professoras de quatro instituições de Educação Infantil que atuam no atendimento de crianças de 0 a 5 anos, ou seja, creches e pré-escolas, e os critérios da escolha dos sujeitos da pesquisa foram: 1) Professores que estejam atuando na Educação Infantil no mínimo há um ano; 2) Professores da Rede Pública Municipal, pois é a rede com o número mais elevado de matrículas; 3) Professores com diferentes processos formativos e de diferentes escolas.

Essas instituições localizadas no Município de Aquidauana/MS são mantidas e administradas pelo poder público municipal, sendo duas centrais e duas na periferia da cidade. As quatro instituições atendem, durante o período integral, crianças de 0 a 3 anos (creche) e

durante meio período crianças de 4 e 5 anos (pré-escola) dentro de um espaço físico e educativo compatível com esse tipo de atendimento.

Conforme já dissemos, a pesquisa teve a participação de oito professoras, todas do sexo feminino, sendo uma do berçário (4 meses a 2 anos), três do maternal (2 e 3 anos) e quatro da pré-escola (4 e 5 anos). Não constitui objetivo deste trabalho efetuar uma comparação, mas estabeleceremos um diálogo suficiente para dar conta dos objetivos desta pesquisa.

2.1 - Objetivo geral

Analisar as concepções de criança, infância e Educação Infantil dos professores deste nível de ensino da Rede Pública em um município do interior do Mato Grosso do Sul.

2.2 - Objetivos específicos

- a) Compreender o processo histórico da construção da infância;
- b) Identificar as diferentes abordagens da Educação Infantil ao longo da história;
- c) Caracterizar as concepções de criança, infância e educação dos professores.

2.3 - Especificações metodológicas

Utilizamos como procedimento básico para a coleta dos dados as entrevistas com as professoras. Para a análise das diferentes categorias, tivemos como base o referencial teórico exposto acima. A partir da leitura e releitura das respostas que foram dadas em termos do que se desejava identificar, construímos, progressivamente, as categorias que permeiam

cada um dos aspectos analisados, para, posteriormente, construir a análise das diferentes concepções de criança, infância e Educação Infantil.

A categoria por si mesma não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso, “ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Em nosso percurso durante esta pesquisa, pudemos visitar e dialogar com oito professoras, cujos depoimentos, a partir de suas realidades socioculturais, nos permitiram chegar a elementos que ora apresentaremos e para os quais as contribuições teóricas apresentadas anteriormente constituem o referencial de análise, bem como do entendimento da criança como sujeito ativo e participativo do seu processo educacional e sua atuação enquanto ator social, principalmente em instituições de Educação Infantil.

2.4 - Perfil das profissionais pesquisadas que atuam nas instituições de ensino

Os dados que representam o perfil profissional das oito professoras foram extraídos do item “dados de identificação” do instrumento de coleta de dados utilizado para esta pesquisa. Um dos momentos mais tensos desta pesquisa foi a caracterização dos sujeitos envolvidos, pois nosso desejo foi nominá-los sem deixar transparecer frieza, algo distante, com nomes de objetos, flores, pedras preciosas, números ou uma letra, pois essas designações não refletiriam o quanto ser professora representa para nós. Então, utilizamos nomes fictícios, de pessoas que em determinado momento da minha vida deixaram marcas, lembranças, desejos...

Durante o período de construção do instrumento de coleta de dados e uma vez delimitado o foco de investigação e sua configuração espaço-temporal, foram ficando cada vez mais evidentes os aspectos que nos interessavam e a maneira estruturar a melhor forma de captar tal realidade. A atividade de pesquisa teve, numa fase inicial, um período de elaboração

das perguntas com um cronograma de visitação nas instituições de Educação Infantil, previamente discutido e aceito por elas.

A entrevista foi o instrumento utilizado para a identificação das concepções de criança, infância e Educação Infantil das professoras. Recorremos à entrevista por pensarmos, junto com Mazzotti (2004 p. 168), que “a entrevista permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados por meio de questionários, explorando-os em profundidade”. A entrevista, segundo André (1995, p. 28), “tem por finalidade aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”.

Dessa forma, pensamos ser esse um momento de registrarmos ideias, conhecimentos, expectativas e até mesmo incertezas. Foram momentos de descobertas, curiosidades e construções de um novo aprendizado. Não podíamos simplesmente dar nomes de personagens a elas, pois são pessoas reais; então optamos por homenagear as professoras que fizeram parte da infância desta pesquisadora e muito significaram no início de sua escolarização, no antigo primário e ginásio, lembrando sempre que são pessoas com personalidades diferentes, culturas, aprendizados e conhecimentos também diferentes:

Professora Elza é formada em Pedagogia/Educação Infantil e Séries Iniciais com especialização em Gestão Escolar. Está no magistério há 22 anos, mas na Educação Infantil trabalha há nove anos. Sua turma é o Maternal (faixa etária até 3 anos), ela tem 40 anos e sua escola localiza-se na periferia.

Professora Letice é formada em Letras/Licenciatura Plena, é professora há 20 anos, mas na Educação Infantil está há 18 anos. Sua turma agora é da pré-escola (faixa etária até 4 anos), ela tem 39 anos e sua escola localiza-se na periferia da cidade.

Professora Conceição é formada em História/Licenciatura Plena com Especialização em História da América Latina. Leciona desde 1964, mas na Educação Infantil está desde 1985. Já é aposentada de um período, e sua turma atualmente é da pré-escola (faixa etária 4 e 5 anos). Ela tem 60 anos e a instituição em que trabalha localiza-se na periferia.

Professora Adail é formada em Pedagogia/Educação Infantil e Séries Iniciais, com especialização em Educação Especial. É professora há dez anos e na Educação Infantil está desde 2003. Trabalha no Maternal (faixa etária 3 e 4 anos), tem 43 anos e sua escola localiza-se na periferia.

Professora Sarah formou-se há dois anos em Pedagogia/Licenciatura Plena e atua na Educação Infantil desde sua formação. Está com o Maternal (faixa etária 2 e 3 anos), tem 33 anos e sua instituição localiza-se na periferia da cidade.

Professora Delmira é formada em Geografia/Bacharelado e está no 3º ano de Pedagogia. É professora há quatro anos na Educação Infantil e atua em uma turma de Pré-Escola (faixa etária 4 e 5 anos). Tem 49 anos e a instituição na qual trabalha localiza-se na área central da cidade.

Professora Lenis é formada em Pedagogia/Licenciatura Plena e Especialização em Educação Infantil. É professora há 12 anos e está na Educação Infantil há dez anos. Sua turma é da Pré-Escola (faixa etária 4 e 5 anos), ela tem 39 anos e sua instituição está na área central da cidade.

Professora Marly é formada em Pedagogia/Licenciatura Plena e Especialização em Educação Inclusiva. Está lecionando há sete anos, sempre na Educação Infantil, e trabalha com o Maternal (faixa etária 6 meses a 2 anos). Ela tem 34 anos e a escola se localiza na área central da cidade.

Para que a pesquisa pudesse ser estruturada, primeiramente fizemos uma visita à Secretaria de Educação do município, a fim de apresentarmos e consolidarmos o nosso trabalho. A recepção foi calorosa, e nossa visita nas instituições infantis das professoras entrevistadas foi aceita. Em seguida, buscamos estruturar nossas entrevistas conforme a disponibilidade tanto das professoras como das instituições oferecidas, pois, para que a entrevista ocorresse, foi disponibilizado o tempo da hora atividade de cada professora, na própria instituição de Educação Infantil de cada uma delas. Após esse primeiro momento, construímos o instrumento de coleta de dados, por meio de um roteiro de entrevista semiestruturada, conforme Apêndice I.

As perguntas foram feitas no sentido de captar a concepção de ser criança, a concepção de infância e a concepção de Educação Infantil, bem como captar a forma como as professoras atuam em relação ao processo educacional da criança. Os dados coletados com as perguntas também foram utilizados para delimitar como se dá a prática pedagógica das professoras e saber como ocorre o trabalho com a criança pequena nas instituições infantis do município pesquisado.

O nosso diálogo, ou seja, a entrevista, ocorreu dentro de um clima de confiança, conforme sugerem os teóricos da pesquisa qualitativa. Nas instituições, tanto as localizadas no centro do município como as da periferia, em toda visita fomos prontamente atendidas no horário marcado. Percebemos que as professoras sentiram prazer em colaborar com nossa pesquisa, respondendo e justificando sempre suas respostas. Sentimos, nesse momento, uma vontade estampada em seus rostos de mostrarem que são importantes, por fazerem parte da educação do município, o que nos fez lembrar a poetisa Cora Coralina, quando escreveu: “Feliz é o professor que aprende ensinando [...]. Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina [...]” (2001, p. 164).

Os dados da pesquisa foram organizados começando pela concepção de criança, depois da de infância, seguida da concepção de Educação Infantil e, finalmente, questionando como elas interferem na prática pedagógica.

No próximo capítulo apresentaremos as análises dos dados coletados juntos às professoras entrevistadas que atuam nas creches e pré-escolas. Exporemos o que elas pensam e vamos, ao mesmo tempo, relacionar essas concepções com a prática pedagógica utilizada por elas.

CAPÍTULO III

CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer?
 O que eles pensam de mim é o que eu queria saber!
 Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer?
 Pensam que não sou nada? Só vou ser quando crescer?
 Que não me venham com essa, pra não perder o latim.
 Eu sou um monte de coisas e tenho orgulho de mim!
 Essa pergunta de adulto é a mais chata que há!
 Por que só quando crescer? Não vou esperar até lá!
 Eu vou ser o que já sou neste momento presente!
 Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente!
 (PEDRO BANDEIRA, 2009, p. 18).

É muito propícia essa poesia de Pedro Bandeira para iniciarmos este capítulo que traz as concepções das professoras entrevistadas, ou seja, as professoras sujeitos da nossa pesquisa, pois o poeta se transforma em criança para dizer que ela existe aqui e agora, que será o que ela é no momento presente, e que vai continuar sendo gente.

Para nós, compreender as relações entre as crianças e as professoras implica os aspectos da realidade dos sujeitos e suas ações.

Dessa forma, consideramos que as relações entre pessoas, segundo Kramer (2011, p. 19), “são atravessadas por determinações e significações sociais/culturais que constroem suas posições uma diante da outra”. Para a autora, é preciso ainda compreender que as relações sociais não se esgotam na mera presença física subjetiva de duas ou mais pessoas. Para ela, “é preciso o encontro delas para sua concretização” (p. 19).

Nós buscamos compreender esses aspectos de maneira peculiar, pois entendemos que o contexto da criança, infância e Educação Infantil caracteriza-se pela potencialidade das crianças e suas professoras, porque se encontram com múltiplas pessoas, de diferentes origens, que convivem “durante muitas horas, dias, meses e anos com elas, ou seja, um tempo/espço constituído dialeticamente pelas configurações histórico-sociais que circunscrevem os modos relacionais e pelas ações dos sujeitos que o compõem” (KRAMER, 2011, p. 20).

3.1 - Criança: o que pensam as professoras

Eu fico com a pureza da resposta das crianças, é a vida, é bonita, é bonita, e
é bonita ... viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar, cantar e cantar a
beleza de ser um eterno aprendiz...

Gonzaguinha

A pureza das crianças, conforme Gonzaguinha, instiga-nos a dizer que, de modo geral, as concepções das professoras se caracterizam por compreenderem a criança como um sujeito feliz. Em todas as respostas, essas características se fizeram presentes.

Segundo Marita Redin (2007), “crianças sempre existiram independentemente das concepções sobre elas” (p.11). De acordo com a autora, o estudo histórico de Ariès (1981) mostrou que, durante a Idade Média, as crianças eram consideradas seres biológicos, sem estatuto social, nem identidade específica. No entanto, mais recentemente, para Marita Redin (2007), surge uma ideia contemporânea de infância como categoria social, que emerge com a modernidade, tendo como berço a escola e a família.

Pinto e Sarmiento (1997) entendem que as crianças, sendo atores sociais, devem ser consideradas como capazes de construir seus próprios mundos sociais, ou seja, “as crianças constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem” (p. 70). Apesar disso, o olhar para a criança sempre é o olhar do adulto, transformando o discurso naquilo que se diz sobre a criança, seja ele do professor, dos pais, de um médico, dos filósofos, psicólogos, de um político, ou seja, de muitos adultos. Conforme já registramos

anteriormente, o olhar não é da criança, mas reflete o que esses adultos pensam sobre a criança. Neste trabalho, então, privilegiaremos o entendimento das professoras.

Segundo o depoimento das professoras, criança tem a ver com sonhos, liberdade e ser feliz:

... ser criança é fantasia, é você colocar para fora essa coisa infantil, pois criança não tem noção dos problemas dos pais, é também passear, brincar, brincar de faz-de-conta, é trabalhar a imaginação (Professora Elza).

Ser criança é ter liberdade de brincar, de ser feliz, realizar seus sonhos (Professora Adail).

Criança, deixe eu ver, acho que é ter sonhos, é ter imaginação, e nós temos que contribuir para a formação deles, ajudar no caráter, uma vida de sonhos, mas com instrução, que é nosso papel instruir (Professora Delmira).

Bom, acho que ser criança é ser feliz! Bem, acho que é isso, ser criança é ser feliz! (Professora Conceição).

Percebemos que as concepções expostas pelas quatro professoras se aproximam do que o filósofo Rousseau propôs no século XVIII sobre a importância da infância, afirmando que a ocupação principal das crianças deve ser brincar e ser feliz. Rousseau, segundo Streck (2004), também já se preocupava com o tipo de educação oferecida às crianças. Afirmava ser melhor viverem livres do que receberem “instrução” inadequada:

[...] uma criança mal instruída encontra-se mais longe da sabedoria do que aquela que não recebeu nenhuma instrução. Vós vos preocupais ao vê-la gastar seus primeiros anos em não fazer nada? Como! Ser feliz será não fazer nada! Não será nada pular, correr, brincar o dia inteiro? Em toda a sua existência não andarás mais ocupada (Rousseau, apud Streck, 2004, p. 91).

Podemos constatar também que em nenhuma resposta dessas quatro professoras foi dito que a criança é um ser social, ativo, em pleno desenvolvimento, portador e produtor de cultura; ou, como diz Kramer, “conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem...” (1986, p. 79). Nessa perspectiva, também Machado (2004, p. 27) salienta que a “criança é um ser social, o que significa dizer que seu desenvolvimento se dá entre outros seres humanos, em um espaço e tempos determinados”.

Observamos também que não houve referência, por parte das quatro professoras, aos Parâmetros Nacionais Curriculares e nem às Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, que reconhecem a criança como ator social. Percebemos também que as professoras não fazem referência ao documento do Ministério da Educação sobre a política de Educação Infantil (MEC, 1998, Brasil²¹), escrito depois da Constituição Federal de 1988, que mostra um entendimento sobre a criança como sujeito social.

Conforme já explicitamos anteriormente, o direito à educação para a criança pequena só foi conquistado a partir da Constituição Federal de 1988 e é resultado de lutas sociais das mulheres das periferias urbanas, das feministas e dos(as) trabalhadores(as) em geral. Sendo assim, a criança conquista o direito de frequentar instituições especificamente organizadas para a educação e o cuidado em função do seu período etário de desenvolvimento, com profissionais qualificados e em ambientes que respeitem e possibilitem à criança viver o seu tempo de infância.

Quando a professora Delmira diz “com instrução, pois nosso papel é instruir”, podemos pensar que ela tem ao mesmo tempo uma sensibilidade: “é ter sonhos, é ter imaginação”, mas está igualmente preocupada em instruir, ensinar, dizendo que é seu papel, sua função. Neste sentido, aproxima-se de uma visão tradicional²². Percebemos que mesmo sem uma referência a Comenius, ela traz em sua fala um discurso voltado ao que propôs Comenius, segundo Narodowski (2006, p. 31): “deve-se começar a formação muito cedo, pois não se deve passar a vida a aprender, mas a fazer”. No pensamento humanista do pedagogo tcheco, o homem pode entender a si e a todas as coisas. Portanto, para Comenius, de acordo com Narodowski (2006, p. 31), “deve se dedicar a aprender e a ensinar”, concluindo que o mais importante na vida não é a contemplação, e sim a ação, ou seja, “o fazer”.

²¹ O Brasil é signatário da Carta Internacional dos Direitos da Criança e da Convenção Internacional de 1989 e, em 1990, aprovou o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal no 8.069, 1990), que simboliza o acesso da criança e do adolescente à condição de sujeito de direitos e à dignidade de pessoa. Além disso, o país definiu, na Constituição Federal de 1988, como já vimos, a responsabilidade do pela educação das crianças de 0 a 6 anos em creches e pré-escolas, e o direito de crianças, bem como de trabalhadores – homens e mulheres – a essa educação.

²² Segundo Gadotti (1999), o modelo da pedagogia tradicional é simplesmente de repetição, regras, disciplina, distinção social, instrução para governar e para trabalhar. Contra a educação tradicional, acredita que a escola, nesta concepção, “modela as crianças, sujeitando-as às concepções adultas. A criança tem que ter liberdade para a escolha dos objetos a serem manipulados por ela e desenvolver a capacidade de estar no mundo sem a constante interferência do adulto” (p. 90).

Para Araújo (2008), na concepção tradicional “o aluno, polo da referida reciprocidade, é concebido como depositário” (p. 51). A intersubjetividade se realiza fundada na autoridade do professor, que é definido como “aquele que disciplina, que verbaliza, que se apresenta como modelo a ser imitado, que faz repetir em vista da necessária memorização, que impõe hábitos” (p. 51). Considerando essa caracterização, percebemos que a Professora Delmira traz de forma mais recorrente as marcas dessa Pedagogia.

Para a Professora Letice, ser criança é lembrado como uma saudade: “Nossa! Acho que é tudo de bom, tenho saudade da minha infância, acho que é a melhor fase da vida. Aqui, elas são espontâneas, são verdadeiras, são felizes.”

Acreditamos que todos os envolvidos numa prática pedagógica trazem uma história de vida, como aponta a professora. A Professora Letice, ao planejar suas aulas, pensa: “Será que eles vão dar conta? E quando não dá certo, mudo e penso nas possibilidades de atividades para que eles consigam realizar o que foi proposto.” Podemos dizer que a Professora Letice acredita na potencialidade das crianças e muda suas atividades quando percebe a dificuldade delas em desenvolvê-las.

Neste sentido, a professora rompe com o que aponta Marita Redin (2007) em seus estudos, a saber, que a escolarização, com todo seu aparato, produz maneiras de ser criança, aprisionando corpos e sequestrando mentes. Diz a autora:

Dos manuais com sugestões de atividades, até as prescrições e/ou diretrizes decorrentes de diferentes pedagogias no decorrer da história da educação das crianças, o currículo tem se constituído em normatizador da infância. Nos últimos cinquenta anos, conhecemos tendências, pressupostos teóricos advindos de diferentes campos do conhecimento, teorias que tentaram situar o papel da escola infantil na sociedade e na vida das crianças (p. 90-91).

Outras concepções mostraram que ser criança é viver sem mágoa, marcada pelo meio social no qual vive e que também a marca, ter outro ao seu lado interagindo e vivendo, cumprir uma etapa de sua vida, não esquecendo o meio educacional em que as crianças vivem:

Ser criança é viver cada etapa, cada momento, livre, mas com um processo de aprender regras, comportamentos para a vida adulta (Professora Marly).

Ser criança é brincar, é o interagir com o outro, é também ter brinquedo para brincar, isso para mim é ser criança, é realizar o que querem (Professora Lenis).

Ser criança, ser criança, bom, acho que é estar de bem com a vida, não tem preocupação, porque a criança, quando briga com a outra, não guarda mágoa, fica brava só na hora, depois passa (Professora Sarah).

Utilizamos mais uma vez as palavras de Marita Redin (2007) sobre a escolarização das crianças pequenas. A autora acentua que a escola, para a criança pequena, no atual contexto sócio-histórico, precisa transcender a mera preocupação com o comportamento das crianças, com a criação de hábitos e habilidades, ou com o desenvolvimento cognitivo, resquícios do campo da psicologia experimental que deixou marcas na educação, também presentes nas palavras da Professora Marly. Já a Professora Sarah, que pensa a criança como alguém sem preocupação, ao responder sobre seu planejamento, diz pensar na criança, apresenta uma profunda preocupação com os conteúdos: “O que vem em primeiro lugar para mim, quando estou planejando, são as crianças, visto às crianças no meu planejamento, no que elas já sabem e no que elas não sabem e o que eu tenho que dar como conteúdo.”

Voltamos a utilizar as palavras postas por Marita Redin (2007, p. 91): “Acreditamos que a escola infantil contemporânea tem acima de tudo o compromisso com a criança, com a sua cidadania, com a sua cultura.” O que podemos notar é que as professoras têm uma preocupação lúdica²³ em relação à criança, ao mesmo tempo em que algumas, como as professoras Marly e Delmira, também centram suas preocupações no ensino.

Para o Referencial Curricular, a criança é um ser que pensa e sente o mundo de um jeito que lhe é peculiar, sendo capaz de construir o conhecimento na interação com o meio e com as outras pessoas de forma ativa, a partir da criação de hipóteses sobre o que deseja pesquisar. Lembramos também, segundo o Referencial, que a criança, sujeito de direitos, é um ser possuidor do direito de desenvolver-se em um ambiente propício, sem a intervenção de nenhum fator que possa tolher seu desenvolvimento (BRASIL, 1998, p. 50).

²³ Segundo Kramer (2009), a criança é essencialmente lúdica, utiliza o brincar como um aprendizado sociocultural. O brincar é um indicativo revelador de culturas, e sua análise permitirá ou não que os traços culturais da sociedade em questão sejam evidenciados. Sendo a criança sujeito cultural, o seu brinquedo tem as marcas do real e do imaginário vividos por ela.

Registramos a afirmação acima para ilustrar a fala da Professora Elza quando perguntamos a ela quais são os fatores importantes que devem ser observados no processo de educação das crianças: “O próprio conteúdo em si, ou seja, quando utilizam no dia a dia o que aprenderam aqui, vejo a aprendizagem, por exemplo, quando ensino uma cor e, depois de dias, eu pergunto e eles acertam.” Isso também ilustra a fala da professora Conceição, que observa “o aprendizado deles, o que eles já sabem e ainda o que devem aprender, lembro-me das dificuldades, o que não aprenderam direito”. Percebemos nessas falas uma preocupação, novamente, com o ensino de forma mais restrita, em que as outras dimensões do ser criança ficam secundarizadas.

Partindo das concepções apontadas pelas professoras, observamos que todas respondem a pergunta se as crianças brincam e em que momento, dizendo que sim:

Brincam, brincam sim, mas temos um problema, o pátio não é coberto, e é muito sol, muito sol mesmo. Vamos toda sexta-feira ao parque, fora isso brincamos em sala mesmo (Professora Elza).

Sim, brincam! Sempre sobra tempo após as atividades, uns 20 minutos mais ou menos, gostam bastante da TV e do parque na sexta-feira, todo dia perguntam se já é sexta, mas brincam, sim (Professora Letice).

Brincam na quinta-feira no parquinho e na sexta na brinquedoteca com os jogos pedagógicos e na sala também tem uns joguinhos de encaixe, e sempre quando terminam as atividades eu deixo brincar um pouquinho até dar 11 horas (Professora Conceição).

O que podemos concluir dessas falas é que, ao mesmo tempo em que as professoras acreditam que é importante brincar, pensam automaticamente no tempo e nas atividades a serem aplicadas primeiro. O RCNEI, que as professoras não mencionam em nenhum momento, pontua que a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. Brincar funciona como um cenário no qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida, como também, transformá-la (BRASIL, 1998, p. 22).

A brincadeira, para o RCNEI, é uma linguagem que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não brincar” (BRASIL, 1998, p. 27). O documento salienta ainda que a brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, o que implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica. O lúdico torna-se papel primordial na vida

das crianças, e o principal indicador da brincadeira, entre as crianças, é o papel que assumem enquanto brincam. A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar, então, contribui para a interiorização de determinados modelos de adulto, no âmbito de grupos sociais diversos.

Percebemos nas falas das professoras que essa ideia de brincar não está presente em suas rotinas, e elas mencionam um conhecimento específico. Já o mencionado documento afirma que no ato de brincar os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. “[...] ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 1998, p. 27).

Sendo assim, elencamos também a concepção de criança registrada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (2010, p. 12).

O pensador inglês John Locke, segundo Arce (2010), via na mente da criança uma tela em branco que o professor deveria preencher, fornecendo informações e vivências. Para ele, o aprendizado depende primordialmente das informações e vivências às quais a criança é submetida e que ela absorve de modo relativamente previsível e passivo. Notamos basicamente nas respostas das professoras entrevistadas sobre o que levam em consideração na hora de elaborar o planejamento que a preocupação principal delas é com a aprendizagem dos conteúdos, e, neste sentido, elas se aproximam da ideia de “tela em branco” apontada por Arce (2010):

A minha preocupação é a aprendizagem, se realmente estou alcançando meu objetivo, se não, procuro mudar a metodologia até conseguir alcançar o que eu estou propondo para a aprendizagem deles. Vejo, então, o lado da aula, penso na “aula”, depois no conteúdo, pois a linguagem aqui tem que ser infantil (Professora Adail).

Eu observo o desenvolvimento deles, pois até eles perceberem que eles precisam aprender a ler, escrever demora um pouco, que eles estão aqui para estudar demora, mas com o tempo eles acostumam, eles amadurecem, pois também vejo a necessidade de aprender, pois paro e penso: será que vão dar conta? É bem gratificante ver nosso trabalho valer a pena (Professora Delmira).

Temos aqui uma contradição de ideias, pois a Professora Adail disse que ser criança “é ter liberdade de brincar, de ser feliz, realizar seus sonhos” e a Professora Delmira disse que ser criança “é ter sonhos, é ter imaginação...”, como já registrado por nós e mencionado novamente para indicarmos o quanto as concepções são ambíguas e representam a visão lockiana de educação, em que, de acordo com Arce (2010) “a mente humana é tabula rasa” (Locke), precisando o aprendizado, segundo as professoras, primordialmente das informações; trata-se, portanto, de um aprendizado somente de fora para dentro.

No dizer de Gouvea (2009), a criança tem uma produção simbólica, e o adulto constitui a fonte de sua experiência social e material de suas formas de expressão. Para a autora, a criança, mesmo sendo um sujeito ativo no processo de socialização, tem uma peculiaridade, advinda de seu lugar no mundo social. Ainda segundo ela, é nas interações com os adultos que a criança recebe, significa, introjeta e reproduz valores e normas. Neste sentido, ressaltamos a importância da compreensão do processo educativo da criança pela professora, pois é fundamental nesse processo.

Podemos dizer que as professoras sentem-se responsáveis por mediar, ou até mesmo sentem-se responsáveis pela formação das suas crianças. Vemos isso ainda quando a professora Delmira diz que o que mais observa em suas crianças “é o amadurecimento delas, pois até perceberem que precisam aprender a ler, a escrever, demora um pouco, que eles estão aqui para estudar, demora, mas acostumam e entendem”. O que questionamos, com base nos autores utilizados, é a ênfase demasiada no ensino.

A entrada no mundo das palavras escritas nem sempre foi fácil ou prazerosa. Percebemos essa preocupação na fala da Professora Delmira, tentando fazer de suas aulas um espaço para as crianças entenderem que ali precisam aprender a ler e a escrever. Citamos nesse momento Nóvoa (1992), que diz:

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não deve se fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (p. 17).

Considerando a Educação Infantil um espaço da criança pequena, pensamos que para que esse nível de ensino se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam políticas que garantam teorias elaboradas sobre o desenvolvimento

infantil. Para Freire (1999, p. 78), “as pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil e viver como criança”.

Dentro do universo do ser criança, pensamos que ela ganha o seu lugar na história, e o modo como as professoras entendem o ser criança interfere de forma direta no modo de elaboração e condução de suas práticas pedagógicas.

3.2 - Infância: “é viver como criança”²⁴

“Porque é de infância que o mundo tem precisão”

THIAGO DE MELLO (1964, p. 34).

O poeta Thiago de Mello (1964) nos diz que o mundo precisa de infância, e isso nos instiga a acrescentar que hoje, mais do que nunca, as crianças, os jovens, os adultos precisam da infância. Pensando na história da infância, podemos pensar o quanto essa concepção nos atrai, o quanto ainda se tem a dizer desse sentimento que é tão difícil definir. Por essa inquietação, apresentaremos agora o pensamento das professoras pesquisadas, que passam boa parte de seus dias com crianças.

De modo geral, podemos dizer que as concepções de infância das professoras pesquisadas estão baseadas nas lembranças de suas histórias pessoais, ou como uma fantasia ou etapa de vida. Em todas as respostas, essas características se fizeram presentes.

Pinto e Sarmiento (1997, p. 67) emitiram há um bom tempo um alerta quanto às concepções estereotipadas a respeito da infância, reforçando que o conceito de infância “está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”. Já Kuhlmann (1998) considera que a infância, na pluralidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Para o autor, a criança e sua infância contribuem não só para a sua representação como fazendo parte de uma categoria social, mas também como algo que deixa marcas para a vida da pessoa.

²⁴ Fala da Professora Lenis.

Partindo dessa ideia, as concepções de infância das professoras pesquisadas apontam parcialmente que “é preciso considerar a infância como uma condição da criança”, como mostra Kuhlmann (1998, p. 31), pois a professora Elza, mesmo entendendo ser uma condição de a criança brincar, destaca uma responsabilidade referente a regras e condutas,

[...] ter infância é poder participar dessa fantasia, é poder viver essa fase fantástica da vida, é viver como criança, mas com limite e responsabilidade, porque não é porque é criança que não vai ter limite (Professora Elza).

As Professoras Sarah e Lenis mostram um conhecimento mais específico, reconhecendo a importância do brincar como direito da criança, inclusive culpabilizam os pais por não perceberem esta condição,

Eu penso assim... Bom, tudo na nossa vida tem uma fase, essa é a de brincar, é o momento de prazer, e isso é muito importante, pois vejo que os pais querem ver seus filhos como adultos (Professora Sarah).

É viver como criança, é ser respeitada, é ser tratada como criança e não como adulto em miniatura (Professora Lenis).

Outras professoras enfatizam a infância como uma fase lúdica:

Infância? Você já brincou quando criança? É o que me vem na cabeça para responder... É bem diferente de hoje, vejo as crianças só no computador, não sobem em árvores, não brincam de roda, de pique... bom, ter infância é se expressar, é ter liberdade! (Professora Adail).

Ter infância? O que é ter infância? Bom, até quando somos crianças? Então acho que é ter liberdade de brincar, é dar continuidade de realizar coisas, pois as crianças que trabalham não brincam (Professora Delmira).

Outras professoras recorrem às suas infâncias, lembram-se de um tempo diferente do de hoje, mas ainda não conseguem defini-la como uma categoria social; percebem a infância como uma etapa da vida. Para Sarmiento (2009, p. 52), nesse sentido, “a infância, como uma etapa da vida, adquire sentido em função de sua projeção de um tempo contínuo e sucessivo”:

Nossa! Quanta saudade da minha infância! Acho que é ter oportunidade de brincar, de aproveitar essa fase da vida, vejo que a nossa infância foi bem diferente das de hoje (Professora Letice).

É poder aproveitar todas as etapas da vida de maneira natural (Professora Marly).

Sarmiento (2009) aponta que a infância pronuncia uma palavra que não se entende. Para ele, a infância pensa um pensamento que não se pensa. Sarmiento está nos dizendo que a infância é uma nova língua, outro lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros.

A Professora Marly, quando solicitada a responder sobre o que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento, afirma: “O que minha criança é capaz de desenvolver dentro e fora da escola, pois preciso desenvolver nela esse processo de melhor crescimento, aqui e na sua casa, então fico analisando o que dar de atividade que elas consigam desenvolver melhor e então planejo.” Percebemos que a Professora Marly procura uma interação da vida da criança com a escola, alterando suas atividades para melhor desenvolver suas crianças.

Essa visão que a Professora Marly tem de formar, instruir suas crianças para o futuro, é a mesma da Professora Delmira: “Nós temos que contribuir para a formação deles, ajudar no caráter, uma vida que tem sonhos, mas com instrução, que é nosso papel instruir.” Observamos nessas falas um momento de transição, pois, ao mesmo tempo em que acreditam que a infância é uma fase do brincar, antecipam a todo momento essa fase, pensando no amanhã, esquecendo-se da importância da criança viver o seu tempo de infância. Isso se observa também na seguinte fala da mesma professora: “Sim, aqui proporcionamos por meio de brincadeiras, por exemplo em um passeio livre, mas sempre cuidando da segurança e ensinando regras” (Professora Marly).

O Referencial Curricular traz a ideia de integração entre cuidar e educar como componentes indissociáveis da educação para atingir padrões de qualidade com a criança pequena. O educar está diretamente relacionado às condições de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento de brincadeiras espontâneas e situações pedagógicas orientadas pelas professoras. Quando perguntada sobre a oportunidade de as crianças viverem sua infância na instituição em que trabalha, a Professora Lenis direciona essa infância dizendo: “Sim, quando estão no parque, quando deixo se expressarem, falarem, quando estão cantando, dramatizando, quando brincam, sinto que aqui realizam sua imaginação”, mas percebemos

que para isso ocorrer a professora tem que autorizar: “quando deixo se expressarem”. Podemos pensar, então, que, nesse momento, ela quis dizer que suas crianças se expressam naturalmente, são livres para imaginar, mas em suas palavras mostra uma autoridade e um desejo de ensinar mais uma vez regras para uma idade na qual se aprende brincando, pois a infância é uma condição de ser criança, como já assinalamos anteriormente, baseados em Kuhlmann (1998).

A Professora Delmira, que acredita que ser criança é ter liberdade de brincar, ao falar da infância em sua instituição, diz que ali elas vivem sua infância: “Sim, sim, brincando, né! Mostrando para elas o que é certo, o que é errado, conversando, dando carinho e recebendo elas sempre com alegria, como faço todos os dias.” Embora enfatize o brincar, percebemos que também é importante para ela ensinar regras, o certo e o errado. Que infância as crianças estarão vivendo neste momento?

Para Rocha (1999), a instituição de Educação Infantil deve ser um espaço de convívio coletivo, onde a criança viva relações educativas. É neste espaço também que ela viverá momentos que marcarão sua vida para sempre. Concordando com a autora, trazemos a seguinte citação:

Enquanto a escola se coloca como espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o aluno, e como objeto fundamental o ensino nas diferentes áreas, através da aula, a creche e a pré-escola têm como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade (ROCHA, 1999, p. 70).

Recorrendo mais uma vez a Marita Redin (2007), observamos que a concepção de infância torna-se cada vez mais complexa; “o que se discute atualmente é se a infância, como categoria social, pode ou não ser considerada como um grupo específico, com características comuns, embora vivendo em espaços diferenciados, com culturas diversificadas” (p. 13).

A Professora Sarah, que acredita que ser criança é estar de bem com a vida, diz que a infância é a fase do brincar, como já citamos anteriormente, mas atribui grande importância ao conteúdo, quando solicitada a dizer se na sua instituição a criança tem a oportunidade de viver a sua infância:

Sim, apesar de termos conteúdos a serem trabalhados, visto com os alunos, eu procuro, sim, proporcionar esse momento para as minhas crianças, pois por meio das brincadeiras conseguimos muito aprendizado, conseguimos ensinar brincando, e a instituição consegue isso, sim (Professora Sarah).

Variadas características da infância têm se infiltrado nos registros históricos, psicológicos, filosóficos e, sobretudo, pedagógicos, procurando responder o que é ser criança e como ela se constitui como criança nos diferentes tempos e espaços. Acreditamos que, ao dizer que “aprendem brincando”, a Professora Sarah procura oportunizar uma infância lúdica às suas crianças.

Na mesma perspectiva da Professora Sarah, a Professora Adail diz o seguinte sobre viver a infância na instituição em que trabalha:

Sim, mas aqui precisa colocar regras, pois mais para frente, “infelizmente”, é assim, com ludicidade, “pode, não pode”, para eles tenho que colocar regras, limites, para terem responsabilidade mais tarde (Professora Adail).

Entendemos, com Kramer (1999), ser necessário mostrar regras, limites, trabalhar a disciplina com a criança pequena, mas isso tem necessariamente que ser de forma lúdica, planejada, pensada e avaliada, pois a criança é capaz, “e o espaço de recreação seria, por excelência, um local onde brincar é a atividade privilegiada, não só o brincar, como também muitas facetas que cercam essa atividade” (p. 205). Ainda segundo a autora, “o lúdico é, sem dúvida, um dos caminhos para o trabalho pedagógico, que encontra, assim, um meio de manifestação e expressão” (p. 206).

O criador dos jardins de infância Friedrich Fröebel, de acordo com Arce (2010), defendia um ensino sem obrigações porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática. Para ele, por meio do brinquedo há a possibilidade da criança “treinar habilidades” que ela já possui, mas também adquirir habilidades novas e, dessa forma, exteriorizar seu mundo interno e interiorizar as novidades vindas de fora.

A Professora Conceição, ao planejar, leva em consideração o conhecimento prévio de suas crianças: “o que eles já sabem e ainda o que devem aprender”, e diz “que ter infância é ter liberdade, é brincar, correr...”, como já citado anteriormente. Embora revele uma grande preocupação com as regras e responsabilidades: “sim, porque eles estudam,

aprendem regras, limites, responsabilidades e brincam ao mesmo tempo aqui, então elas têm infância”, também enfatiza o lúdico.

Lembramos que, segundo o Referencial Curricular, a brincadeira é fundamental. O documento pontua a importância do brincar, sendo pautado na realidade, na diferenciação de papéis pelas crianças, sobretudo no faz-de-conta, onde as crianças vivenciam diferentes papéis e, conseqüentemente, aprendem:

[...] a fantasia e a imaginação são elementos fundamentais para que a criança aprenda mais sobre a relação entre as pessoas, sobre o eu e sobre o outro. Brincar funciona como um cenário na qual as crianças tornam-se capazes não só de imitar a vida, como também transformá-la (BRASIL, 1998, p. 22).

As professoras mostram uma tensão permanente entre uma infância voltada ao lúdico e uma preocupação excessiva com a escolarização da infância, com conteúdos, regras e normas.

Ao perguntar sobre a oportunidade dada às crianças viverem a ludicidade era verificar como esse processo se dá nas instituições infantis das professoras pesquisadas. Ao responderem o que significa infância, percebemos a preocupação em relação à infância prazerosa, feliz; como diz a Professora Letice:

Eu acredito que tem, são felizes aqui, eles não faltam, então são felizes aqui, eles não faltam! Eles não estariam aqui se não gostassem. Acho que sim, proporcionamos, sim.

Mas, ao mesmo tempo, ao falar sobre o momento, o tempo em que as crianças brincam na instituição, ela mostra uma restrição dos momentos lúdicos:

Sim, brincam, sim! Sempre sobra um tempo após as atividades, uns 20 minutos mais ou menos, gostam bastante de TV e do parque na sexta-feira, todo dia perguntam se já sexta-feira, mas brincam, sim.

Acreditamos na criança como construtora de conhecimentos, cujo direito de expressar-se deve ser garantido; já o professor, conforme explicita Arce (2010, p. 27), “atua como um facilitador, um orientador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o

ambiente para que elas pesquisem e experimentem livremente, sempre acalentadas por uma atmosfera acolhedora e repleta de afetividade”. Dessa forma, estaremos proporcionando à criança viver a sua infância desenvolvendo suas habilidades cognitivas, sua identidade, a capacidade de socialização, independência, autonomia, autoestima e criatividade.

No dizer de Gouvea (2009, p. 97), “a infância refere-se a uma determinada classe de idade, remetendo ao conceito de geração”. Para a autora, o conceito de geração foi trazido da sociologia. Segundo Sarmiento (2005), esse conceito se refere ao modo como são investidos de estatutos e papéis sociais os atores de uma determinada classe etária, em cada período histórico concreto. Citamos essa ideia de Gouvea (2009) por visualizar na fala das professoras pesquisadas a ideia de uma infância como uma faixa etária, propícia, como disse em sua entrevista a Professora Elza, para suas crianças viverem sua ludicidade:

Olha, a gente busca, sim, oportunizar às crianças essa fantasia nessa fase de suas vidas, pois cada dia é um dia, uns mais difíceis, outros mais alegres; tento, além do estudo, proporcionar o brincar de forma harmoniosa.

Cabe salientar que, mais uma vez, temos o estudo como parte integrante e importante do processo educacional das crianças pequenas nas instituições das professoras pesquisadas. Trazendo tal questão para o campo da história da infância, podemos dizer que há pouco espaço para o lúdico na vida infantil das crianças que frequentam tais instituições e que elas não vivem de forma plena a sua infância. Recorremos, então, às palavras de Kuhlmann (1998, p. 31) para melhor ilustrar esse aspecto:

[...]a criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história sobre a criança. A história da infância seria, portanto, a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com esta classe de idade, e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e com a sociedade.

Portanto, para o autor, a infância seria a condição de ser criança, enquanto que na fala das professoras percebemos a ausência de uma discussão em torno da criança e sua infância, mostrando sempre uma preocupação excessiva com o estudo. Sarmiento (2003) afirma que a infância pode ser caracterizada por meio de um conjunto de traços comuns às diferentes crianças, em diferentes tempos e espaços, como a ludicidade, a interatividade, a fantasia e a capacidade que a criança tem de construir o mundo que a rodeia.

Percebemos, então, que as aparentes contradições nas falas das entrevistadas não refletem uma maneira errada de pensar a infância, ou de dizer o que significa infância, mas refletem a maneira possível para elas conceberem suas crianças, considerando o contexto histórico-cultural e institucional no qual estão inseridas.

O diálogo com as professoras nos faz registrar algumas inquietações apontadas por Arroyo (1999) em relação ao sentimento de infância que teria se desenvolvido pela consciência da alteridade das crianças em relação aos adultos. Nos processos de sua construção como sujeito civilizado, o adulto descobre a infância:

Qual o lugar dado à própria infância no processo de sua construção? Este tempo e as crianças adolescentes que o vivenciaram não importam? Suas experiências concretas desse tempo podem ser ignoradas? Nesta perspectiva, a infância em si tem interesse como objeto direto de estudo? Importam as vivências concretas das crianças, se estas tiveram, têm ou não têm infância? A construção dessa categoria social seria independente das crianças concretas que em cada momento a integram, por ela passam e dela saem? (ARROYO, 1999, p. 124).

Não é objetivo dessa pesquisa saber onde as professoras buscaram elementos para responder o que significa infância, mas dialogar com vários autores, apontando estudos sobre o nosso objeto de pesquisa e elencar quais concepções construíram. Encontramos em Kuhlmann (1998) palavras apropriadas para situar um pouco mais a infância:

[...] na pluralidade das suas configurações, a infância é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Temos a criança concreta, datada, situada, fazendo parte de um contexto favorável ou hostil a sua pessoa, contribuindo não só para a sua representação como fazendo parte de uma categoria social, mas também deixando marcas (KUHLMANN, 1998, p. 31).

Como todo processo histórico, e neste caso, o processo educacional das crianças também é marcado por experiências. O que queremos dizer é que, ao responderem, as professoras se reportam à sua infância, como aconteceu com a Professora Adail: “Infância? Você brincou quando criança? É o que me vem na cabeça para responder...”. Não temos aqui um entendimento concreto do que venha a ser infância como categoria social, porém podemos visualizar um ambiente de descobertas com informações diversas e, assim, com muitas trocas de relatos, de experiências entre crianças e professoras. Como relata Kramer (1996, p. 28):

Estudar a infância exige consciência interdisciplinar, mas exige também o entendimento de que a interdisciplinaridade, longe de significar justaposição de perspectivas teóricas diversas, só pode ser gerada se as ciências humanas e sociais se tornarem dialéticas, tomando o sujeito social, neste caso, a criança no âmago da vida social.

No dizer de Kuhlmann (1998), a infância ou as infâncias estão situadas em diferentes lugares que as diferentes sociedades guardam para elas, ou seja, há infâncias múltiplas, diversificadas, constituídas em diferentes culturas, contextos sociais, tempos e espaços de vida. Como vivemos em diferentes culturas, diferentes lugares, diferentes níveis sociais, podemos perceber que todos esses fatores elencados por Kuhlmann influenciam as concepções expressas pelas professoras pesquisadas.

Dessa forma, Marita Redin (2007, p. 14) relata que,

[...] por isso, ao mesmo tempo em que a infância se apresenta como única, como um período de vida que não volta mais, a não ser nas memórias dos poetas, também se mostra múltipla, marcada pelas diferenças de direitos, de deveres, de acesso a privilégios, de faltas, de restrições. Então, não pode ser vista como uma infância do passado e nem mesmo uma infância do futuro. Só pode ser vista a partir de um outro lugar, de um outro olhar.

Paulo Freire (1999) registrou que não existe neutralidade na educação; o que dizemos, fazemos, pensamos é sempre uma opção, uma escolha, isso significa que ela precisa, sim, ser pensada, pois muitas vezes, construindo ou desconstruindo paradigmas, rompendo barreiras, estaremos experimentando novas alternativas. No dizer de Marita Redin (2007), vivemos em uma sociedade contemporânea em crise, “e acreditamos na educação das crianças ou no tempo e espaço em que elas ficam na escola como uma das alternativas para ressignificar o mundo em que vivemos” (p. 84). Entendemos, com a autora, que precisamos tornar os saberes mais próximos dos sabores, sendo ousados nos nossos sonhos, vislumbrar saídas e contemplar o mundo em que vivemos.

3.3 - Educação Infantil: a tensão entre o lúdico e o “conteúdo”

Canteiro de obras: as crianças... sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram, elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos, elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer, entre os mais diferentes materiais, por meio daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo das coisas, mundo pequeno inserido em um maior.

BENJAMIN (1987, p. 45).

No dizer de Walter Benjamin, a criança pequena sonha com espaços e materiais diversos, transformando o simples em coisas fantásticas em um mundo que permite sonhos e fantasias. Muitos são os desafios hoje postos para a Educação Infantil e seus profissionais. Por isso, fomos buscar concepções para enfrentar esses desafios, dialogando com as professoras entrevistadas, que, ao mesmo tempo em que acreditam em uma base lúdica da educação, escolarizam a todo momento a primeira etapa da educação básica, como podemos verificar nas falas de cada uma delas. De modo geral, podemos afirmar que as concepções de Educação Infantil das professoras se caracterizam por uma preocupação com o aprender a ler, o aprender a estudar, o aprender a ter responsabilidade e dar uma contribuição para o futuro. Essas características apareceram em todas as respostas, escolarizando demasiadamente esta etapa da Educação Básica.

Lembramos que a Educação Infantil é definida pela LDB como primeira etapa da Educação Básica, tendo por finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29), e deve ser oferecida em creches e instituições equivalentes para crianças de até 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos (Art. 30, inciso I e II). Apenas uma professora respondeu que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica: “[...] é a primeira etapa da Educação Básica, é aqui que se prepara para o mundo” (Professora Lenis).

Embora as professoras percebam que a Educação Infantil é a base, restringem essa fase da vida a aprender a ler, a ter noção de estudo, a gostar de estudar, ou seja, escolarizam demasiadamente essa etapa, enfatizando a alfabetização como prioridade:

A Educação Infantil é o alicerce da educação, percebemos a diferença da criança que fez o pré quando entra no Ensino Fundamental (Professora Conceição).

Desenvolver o gostar de estudar, ensinar o “vir para a escola”, o gostar mesmo de estudar, com prazer, para quando crescer continuar a estudar, acho que é aqui na Educação Infantil que eles vão aprender a estudar, a gostar de estudar (Professora Adail).

Para mim a Educação Infantil é muito importante, é a base do ser humano, aqui precisamos mostrar o valor da vida, o respeito, ensinar a ter responsabilidade, ensinar que tem que estudar, é assim que eu vejo a Educação Infantil (Professora Sarah).

Considerando a especificidade da criança, sabemos que não se podem antecipar, para este nível de educação, padrões de condutas e exigências pedagógicas que pressupõem uma antecipação da escolarização apropriada aos níveis de educação seguintes, conforme aponta Machado (2002). Concordamos que não existe um sentido único para a Educação Infantil, mas ela deve ser vista e compreendida englobando todas as modalidades educativas vividas pela criança pequena na família e na comunidade, antes mesmo de atingir a idade da escolaridade obrigatória.

Não observamos nas respostas a ideia de que a Educação Infantil, além de ser um campo de conhecimentos específicos, pode ser vista também como parte de uma política social mais ampla, de um sistema maior de apoio destinado a promover o bem-estar das crianças e das famílias. No dizer de Machado (2002), a legislação, ao definir a ação da Educação Infantil como complementar à ação da família e da comunidade, nos permite inferir, entre outras coisas, que, para se efetivar como nível de ensino, a Educação Infantil pressupõe uma organização adequada, necessitando estar bem estruturada no âmbito dos sistemas de ensino.

Por outro lado, nas falas das outras professoras entrevistadas, outros fatores foram apontados:

Acho que a Educação Infantil é um processo do trabalho para os dias futuros, estamos contribuindo para o futuro dessas crianças (Professora Elza).

Hoje ela é muito importante, pois aqui eles encontram carinho, cuidado, educação, então acho que é o início de tudo na vida, e nós temos que estar preparados para recebê-los, pois na minha época não tinha pré-escola, então hoje é muito importante, importante mesmo (Professora Delmira).

Temos nessa linha de pensamento das Professoras Elza e Delmira uma compreensão que enfatiza que a criança pequena está na Educação Infantil, sobretudo, para aprender a vida de forma a pensar no futuro e que ela é a “base”, como elas mesmas dizem, é o “início de tudo na vida”. As crianças precisam exercitar os seus saberes, têm o direito de escolher, opinar, construir conhecimentos. Kramer (2003) faz algumas considerações sobre a dinâmica do trabalho de professores que atuam com crianças, para que se possa construir um ambiente de confiança e cooperação, de segurança e afetividade, e não de total escolarização:

[...] a dinâmica do trabalho do professor é sustentada principalmente pelas relações que estão estabelecidas com as crianças e entre elas. Conhecer os próprios limites, enfrentar os problemas e expô-los aos demais colegas e à equipe pedagógica são requisitos capazes de auxiliar os professores a perceber e ultrapassar algumas defasagens ainda existentes entre a sua prática e a proposta pedagógica que a norteia (p. 85).

A concepção de Educação Infantil da professora Lenis não fica tão distante das ideias de suas colegas; ela acredita na escolarização e pensa ser a Educação Infantil um espaço primordial para se aprender e para saber viver no futuro:

É desenvolver a criança em vários aspectos, elas vão mais preparadas para o Ensino Fundamental, e sinto que a preparação é muito importante, elas saem falando melhor, o raciocínio é mais rápido, a coordenação motora fica avançada e têm uma noção melhor então no primeiro ano do fundamental (Professora Lenis).

Kramer (1993) acredita que o professor é sujeito fundamental para mudanças no fazer da educação, e nós concordamos com a autora, pois as professoras, no fazer pedagógico, ou seja, em seu dia a dia, têm presentes práticas que valorizam de alguma forma as crianças. Acreditamos que elas elaboram, pensam e exercitam momentos coerentes no sentido de fortalecer as crianças, elaborando regras e criando espaços para facilitar, orientar e auxiliar suas crianças. Percebemos que o que elas fazem, pensam, realizam visa buscar o bom desenvolvimento da turma e alcançar os objetivos, como bem coloca a Professora Marly;

[...] uma integração social, familiar e pelo convívio das outras crianças como um processo que vai favorecer, vai conduzir a criança a se estabelecer no mundo educacional, mas de forma prazerosa.

Esta é mais uma concepção do futuro da criança pequena, pensada de maneira carinhosa, mas elevando ou conduzindo a criança a um mundo adulto muito cedo, em um espaço que é da criança e deveria ser pensado para realmente favorecer a sua infância, vivida historicamente. Kramer (1993) aponta que neste espaço existem regras, sim, que devem ser respeitadas, limites que precisam ser traçados. Lembra que essas regras servem para facilitar, orientar o cotidiano e que podem e devem ser modificadas, ou melhor, substituídas:

As razões concretas que geram a criação de determinadas regras devem ser sempre apresentadas para que as crianças compreendam claramente os porquês de certas atitudes dos professores, e para que possam agir autonomamente segundo as regras que orientam o bem-estar do grupo e a atividade coletiva, aprendendo também a modificá-las ou criar novas, caso seja necessidade do grupo e de desenvolvimento do trabalho (KRAMER, 1993, p. 85).

Difícilmente esse pensar da autora Kramer acontecerá de maneira expressiva nas aulas das professoras entrevistadas. A professora Elza, ao nos contar sua rotina na Educação Infantil, relata um excesso de atividades em que a ludicidade não se faz presente:

[...] Faço a acolhida, sento com todos, cantamos, às vezes uso livros de histórias ou conto uma história conhecida, mas depende do dia; vejo como eles estão, agitados ou calmos, e improviso. Vem o café da manhã, higiene, e sentamos em círculo, fazemos o trabalho do dia, inicio o conteúdo, com a chamada dos nomes, e já vou trabalhando a música da rotina, trabalho a literatura e o conteúdo voltado ao eixo temático, os projetos, por exemplo, no 1º bimestre foi a Família e o Índio, é difícil, estamos apegados aos conteúdos, os pais cobram, e seguimos o que a Secretaria de Educação determina, então as atividades são dirigidas, e, depois desse trabalho, às vezes brincamos sem intencionalidade e, após o almoço, um pouco de TV até os pais virem buscar às 11 h.

A Professora Elza é formada em Pedagogia, e aqui lembramos Arroyo (2000, p. 39) para dizer que “é difícil pensar em educadores e infância, em separado, pois existe uma cumplicidade de séculos e de cada dia”. Neste caso, podemos identificar uma cumplicidade com o que solicita a Secretaria de Educação do município e também com a cobrança dos pais, o que notadamente se distancia do que Arroyo aponta:

A figura do pedagogo vai se configurando no mesmo movimento da configuração histórica da infância. A infância não é um simples conceito, é

um preceito, um projeto de ser, vinculado a ideias de felicidade e emancipação, nos lembra Phillipe Ariès. Ou vinculada a um ideal-projeto de harmoniosa maturação, nos adverte J. J. Rousseau. Um projeto vinculado muito antes à Paideia, que nasce preocupada com a educação justa da infância. Maturação, felicidade, emancipação, harmonia ou educação justa... tudo valores, ideais e projetos onde a infância e seu artífice, o pedagogo, se configuram (ARROYO, 2000, p. 40).

Entendemos a preocupação da Professora Elza, mas não podemos deixar de considerar que esta perspectiva é uma questão curricular enfrentada no dia a dia das instituições infantis, o que nos faz registrar aqui que observamos a interface com os projetos político-pedagógicos que embasam as práticas educativas das professoras, como se percebe na fala da Professora Letice, ao responder sobre como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças:

Na verdade, temos uma ficha avaliativa, mas essa ficha fica distante da nossa realidade, vem pronta da Secretaria, já falei para a diretora, precisamos melhorar a ficha, pois precisamos elaborar uma nossa aqui, uma que seja de acordo com o que trabalhamos em sala, tem nomes lá que a criança não alcança, não temos nas nossas atividades. Não participamos das reuniões para elaborar nada, então fica difícil, mas temos que seguir.

Para explicar esse contexto, embasamo-nos na afirmação de Zabalza (1998) de que a pergunta sobre o que deve ser a Educação Infantil não pode ser objeto de uma única resposta, completa e definitiva. Para o autor, as finalidades que lhe são atribuídas “dependem daquilo que se pensa sobre o mundo, o ser humano, a vida, a natureza, a criança, a aprendizagem e o seu desenvolvimento” (p. 144), e dependem “também do momento histórico e do contexto social e cultural no qual se propõe a pergunta” (p.145).

Notamos a angústia da Professora Letice ao solicitar maior participação nas decisões de sua instituição. Percebemos, então, que as professoras procuram de alguma forma se inteirar do desenvolvimento infantil para suprir as necessidades de suas crianças. Arce (2010) acredita ser necessário que as educadoras infantis reflitam sobre suas posturas e práticas, pois, para ela, a avaliação em Educação Infantil precisa urgentemente considerar o sentido de acompanhar o desenvolvimento de crianças em seu dia a dia, “como elo na continuidade da ação pedagógica” (p. 23).

Segundo Souza (2007), os professores da educação, estejam eles no campo das decisões, do pensar ou do fazer, precisam alargar suas concepções propedêuticas que ainda os dominam, caminhando na direção de uma nova concepção, ou seja, para a autora, “pensar na emancipação das crianças implica pensar em uma lógica de organização de vida e formação que as considere e as eleve a um estado diferenciado daquele em que se encontram” (p.73). Dessa forma, parece-nos fundamental pensar a instituição de Educação Infantil de forma cultural e social, não a reduzindo a programas ensinados. Para a Professora Letice, o objetivo da Educação Infantil é o seguinte:

Eu acho que o principal é uma integração, o brincar, saber compartilhar e não alfabetizar, sabe, aqui é o começo, é a base, o aprender a dividir, o começo de aprender conceitos, é... Acho que começam a aprender tudo aqui.

No dizer de Marita Redin (2007), a escola pode e deve ser considerada um espaço privilegiado, onde a aprendizagem deve acontecer como criação, como resposta aos desafios da vida, um espaço fértil de produção do novo e do inusitado; “a escola para a infância precisará constituir-se nesse tempo e espaço transformado em lugar, ou seja, um *locus* de sentido, de construção de identidades” (p. 17). E o profissional da Educação Infantil deverá ter um preparo especial, porque entendemos que para a infância é necessário exigir o melhor do que dispomos,

[..] mesmo porque, na relação pedagógica, não basta estar presente para ser um bom companheiro. Deverá ter um domínio dos conhecimentos necessários para o trabalho com a criança pequena (conhecimentos de saúde, higiene, psicologia, antropologia e história, linguagem, brinquedo e das múltiplas formas de expressão humana, de desenvolvimento físico e das questões de atendimento em situações de necessidades especiais). Precisa ainda ter sob controle seu próprio desenvolvimento, bem como estar em constante processo de construção de seus próprios conhecimentos e ter elaborado, maduramente, a questão de seus valores, cultura, classe social, história de vida, etnia, religião e sexo (REDIN, 1998, p. 51).

No caso específico da Educação Infantil, de acordo com Kramer (2005), em termos legais, podemos apontar que nunca o Brasil teve uma legislação tão moderna no que se refere à infância: a Constituição de 1988, que garante a Educação Infantil como direito das crianças e suas famílias; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica; o Plano Nacional de

Educação de 2001; o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, um instrumento que reconhece a criança como sujeito social de direitos, como já mencionamos anteriormente.

Entretanto, para a autora, entre os próprios professores existem dúvidas quanto às reais funções da Educação Infantil.

Segundo ela, a herança histórica de constituição da Educação Infantil como etapa de escolarização da criança pequena muitas vezes impede a visão de que “a Educação Infantil não se restringe aos aspectos sanitário ou assistencial, mas não se resume, tampouco, à mera antecipação da escolaridade nem à transmissão sequencial de informações” (KRAMER, 2005, p. 134).

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais, a

[...] Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não antecipem processos do Ensino Fundamental. (BRASIL, 2010, p. 02)

Reiteramos que as contradições e tensões nas falas das entrevistadas não refletem uma maneira errada de pensar como se define ou caracteriza a Educação Infantil, mas refletem a maneira possível que as professoras tem de pensar o papel que exercem, considerando o contexto social, histórico e institucional no qual elas estão inseridas. Trata-se de um contexto notadamente de cobrança permanente, alienando seu próprio trabalho, reduzindo-as à condição de meras executoras de tarefas. Nas entrevistas, revela-se um sentimento de impotência, constituindo um desafio para aqueles que buscam compreender sua formação, revendo seus conhecimentos, procurando desenvolver sua autonomia tanto sobre seu fazer quanto sobre sua própria formação.

3.4- Criança, infância e Educação Infantil: diálogos possíveis...

A criança é colecionadora, dá sentido ao mundo, produz história e pertence a uma classe social. Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode

revelar contradições e dar novos contornos à realidade e conhecer a infância e as crianças favorece que o ser humano continue sendo sujeito crítico da história que ele produz (e que o produz).

KRAMER (2009, p.71).

Com base em Kramer (2009), podemos afirmar que a criança é um sujeito histórico, que vive num tempo, numa classe social e num determinado contexto sociocultural. A criança não pode ser considerada uma cidadã do futuro, mas devemos concebê-la como um ser no presente que vive a sua história. Infância traduz-se para nós como um direito da criança, ou seja, segundo Kuhlmann (1998), a infância, “na pluralidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos” (p. 53). Entendemos a Educação infantil, conforme Marita Redin (2007), como um espaço/tempo para que a criança possa viver a sua infância, “um lugar de ser, de sentir, um lugar de conhecer, um lugar de descobrir, um lugar de encantar [...] um lugar de compartilhar [...] um tempo de nada e um tempo de tudo [...] um pequeno grande mundo, onde dimensões múltiplas se mesclam” (p. 17).

Pensamos que a concepção de criança, infância e Educação Infantil não se fixa num único modelo. Embora ela esteja aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano, neste trabalho usamos como parâmetro as caracterizações apontadas por diferentes autores, cuja síntese temos em Kramer (2009, p. 207): “A concepção de criança na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social, político, que encontra parâmetros e informações que lhe permitem formular, construir e reconstruir o espaço que a cerca.”

Podemos pensar neste momento a criança como um ser que sempre existiu, conforme Redin (2007), precisando viver a sua infância, momento este que pode e deve ser vivido também em instituições infantis. Este é um direito claro da criança hoje, saindo de um modelo assistencialista para um momento em que a Educação Infantil realmente está voltada ao ser criança.

Para Sarmiento (2007), falar e pensar na criança e sua infância significa saber como vivem e pensam as crianças sobre elas mesmas e sobre várias instâncias que compõem seu aspecto social. De acordo com o autor, faz-se necessário entender as crianças e seus mundos a partir de seus próprios pontos de vista. Nós, concordando com Sarmiento (2007), pensamos que as instituições de Educação Infantil devem representar o espaço/tempo para se

viver momentos lúdicos, e não uma abordagem adultocêntrica neste nível de ensino. Tais instituições devem possibilitar e proporcionar conhecimentos, produções artísticas, diversos materiais pedagógicos, novas leituras e prazer lúdico. Todas essas atividades devem ter significados para a criança, e valorizar saberes sempre em articulação com as diferentes vivências das crianças.

Sarmiento (2007) afirma que o tempo pode ser organizado a partir do ritmo, interesse, concentração e prazer demonstrados pelas crianças e constituído por atividades que possibilitem novas aprendizagens; o espaço também precisa ser pensado e organizado em relação à quantidade e à qualidade, com cantos de leituras e de brinquedos viabilizando a produção de conhecimentos, diversificando, assim, todo o trabalho pedagógico.

Conforme aponta Arroyo (1999, p. 149), “o professor deve desenvolver seu trabalho vinculando a sua cultura, as condições adversas, inventando atividades, ampliando saberes, conhecendo outras linguagens e planejando coletivamente”.

Apoiados em Kramer (2005), salientamos a necessidade da construção de uma nova relação com o conhecimento, com a prática e experiências do lugar onde acontece a Educação Infantil – a escola. Neste espaço, as práticas englobam diversas funções, desde as cognitivas, as socializadoras e as culturais, até de planejamento, condições de materiais, espaços e tempos. Para a autora e para nós, estas relações traduzem funções educativas da escola.

Relembrando as entrevistas, ratificamos as expressões utilizadas pelas professoras quando expressam que ser criança é ser feliz, brincar, imaginar, sonhar, mas, ao mesmo tempo, outras expressões nos inquietam, quando a Educação Infantil é definida como um espaço/tempo para as crianças aprenderem a ler, escrever, conforme a Professora Conceição:

Dou uma atividade escrita de acordo com o planejamento: um dia uma atividade de língua escrita, no outro dia uma atividade de matemática, e ainda temos o conteúdo de natureza e sociedade, que faz parte do eixo temático da Secretaria de Educação, e, como as crianças não têm intervalo, elas lancham e voltam para a sala e dou outra atividade, até dar 11 horas, e essa atividade é mais na oralidade.

Autores como Kramer (2003), Garcia (2002), Pinto e Sarmiento (1997) nos dão elementos para pensarmos uma infância que tem subjacente a condição da criança, e isto significa, entre outros, o cuidado para não intensificar a escolarização da infância.

Para esses autores, um papel secundário atribuído à criança, fundamentado numa imagem dela como ser puro, sem consciência e sem voz nos processos sociais, políticos e econômicos, incapaz de opinar e de se expressar, imaturo para responsabilidades e sem direito de expor seus próprios desejos, ainda está presente nas práticas sociais e institucionais.

Pensar as crianças como seres angelicais é negar sua condição de sujeitos sociais e históricos, capazes de expressar ideias e sentimentos, que têm o desejo de alterar a escola para que possam ser simplesmente crianças, atores sociais, “cidadãos de pouca idade” (KRAMER, 2003, p. 81).

Considerar “as crianças como atores sociais” (KRAMER, 2003, p. 134) implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados. Pinto e Sarmiento (1997) entendem a escola como um espaço privilegiado de atuação das crianças, uma vez que passam nessa instituição boa parte de sua infância, e indagam:

[...] os profissionais de Educação Infantil se dão conta de que a criança é capaz de produzir história e cultura? Como a escola tem se inscrito nas histórias dos meninos e meninas que a ela chegam? Onde fica a criança como sujeito social? Sua história, seu saber, sua identidade, que espaço ocupam nas políticas públicas voltadas à infância? Que espaço tem ocupado a criança como sujeito histórico-cultural nas políticas de formação dos professores de Educação Infantil? (p. 20).

O que observamos nas instituições pesquisadas, por meio de suas professoras, é uma ênfase na transmissão de conteúdos, uma preocupação com os aspectos da criança como um ser modelado de acordo com a sociedade na qual está inserida, como podemos constatar nas falas das professoras:

Ser criança é viver cada etapa, cada momento, livre, mas com um processo de aprender regras, comportamentos para a vida adulta (Professora Delmira).

Ter infância é viver como criança, mas com limite e responsabilidade, porque não é porque é criança que não vai ter limite (Professora Lenis).

A Educação Infantil é um processo do trabalho para os dias futuros, estamos contribuindo para o futuro dessas crianças (Professora Adail).

Início minha rotina com o conteúdo, com a chamada dos nomes e já vou trabalhando a música da rotina; trabalho a literatura e o conteúdo voltado ao eixo temático, os projetos, por exemplo, no 1º bimestre foi a Família e o Índio, é difícil, estamos apegados aos conteúdos, os pais cobram, então as atividades são dirigidas, e, depois desse trabalho, às vezes brincamos sem intencionalidade e, após o almoço, um pouco de TV até os pais virem buscar às 11 h (Professora Elza).

Ter a Educação Infantil como espaço privilegiado de interação da criança pequena é pensar no seu desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e psicológico e, portanto, possibilitar sua infância nas interações pessoais dentro das instituições de Educação Infantil junto às famílias. Para Redin (2007), é preciso instalar no coração da infância o riso, o bem querer mútuo, a fruição do belo, a gratuidade, a festividade, o sentir-se pacificado consigo mesmo e com os outros; “está posto aí o oxigênio fundamental às pessoas para a criação de momentos de liberdade fecunda da utopia” (p. 17). Para o autor, é tempo de instalar na escola o libelo contra as inúmeras e multiformes formas de tortura que se construíram historicamente para dominar as crianças: “tortura nunca mais”, “malditas todas as cercas”, “um outro mundo é possível” (p. 17).

Na concepção de Redin (1998, p. 71), a Educação Infantil desejada é aquela “que privilegia a existência plena da criança naquilo que lhe é próprio e específico, sem desistência, concessões nem transferências”. Fica claro que, para isso acontecer, exige-se a contribuição de todos os elementos que compõem o universo escolar, que de acordo com Redin (1998, p. 71), são: “a pessoa da criança, dos profissionais, seus colaboradores, os conteúdos escolares e curriculares, os objetos, a instituição”.

A escolarização excessiva na infância pode ser vista na fala das professoras entrevistadas; elas mostram preocupação em oportunizar uma infância brincante, mas ficam evidentes o controle e as regras colocadas institucionalmente. De acordo com Sarmiento (2001), o imaginário infantil é inerente ao processo de formação e desenvolvimento da personalidade e racionalidade de cada criança. Para ele, isso acontece no contexto social e cultural que fornece as condições e as possibilidades desse processo, ou seja, as condições sociais e culturais são heterogêneas, mas incidem sobre uma condição infantil comum: “a de uma geração desprovida de condições autônomas de sobrevivência e de crescimento e que

está sob o controle da geração adulta. A condição comum da infância tem a sua dimensão simbólica nas culturas da infância” (p. 39).

Criança, infância e Educação Infantil como concepções nem sempre expressam os mesmos significados:

[...] carregam histórias, ideias, representações, valores, modificam-se ao longo dos tempos e expressam aquilo que a sociedade entende em um determinado momento histórico por criança, infância, educação, política de infância e instituição de Educação Infantil (MACHADO, 2002, p. 45).

Para Dornelles (2007), a “criança recebe, transforma e recria aquilo que absorve, modifica e dá-lhe novos significados” (p. 42). Segundo a mesma autora, não é possível, então, continuar a falar de infância, mas deve-se falar de “infâncias”, assumindo, dessa forma, que ela, “a criança, varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupos aparentemente uniformes” (p. 42).

Sarmiento (2000) e Dornelles (2007) apontam que as crianças são produtoras de culturas próprias, as culturas da infância. Para os autores, as crianças não são seres pré-sociais, objeto de processos de indução social pelos adultos, mas são seres sociais plenos, como qualquer outro, em pleno processo de ação social, influenciando a sociedade e sendo por ela influenciadas.

Nesta perspectiva, Corsaro (1997, apud Dornelles 2007) considera a criança como agente social ativo e criativo que produz a sua própria cultura enquanto contribui para a produção das sociedades adultas. A autora considera como um período construído socialmente, no qual a criança vive a sua vida, e essa categoria é uma parte da sociedade, tal como são a classe social ou grupos etários. Para ela os adultos, quando questionados acerca das crianças, referem-se àquilo que elas serão e não àquilo que já são. Um exemplo disso encontra-se nas palavras da professora Elza: “Acho que a Educação Infantil é um processo do trabalho para os dias futuros, estamos contribuindo para o futuro dessas crianças.”

De acordo com Sarmiento e Dornelles (2007), a noção de culturas da infância assume-se como uma conquista do estudo da infância e da criança. A existência de culturas próprias distintas das dos adultos é um aspecto importante no estudo das crianças, pois

[...] a infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e se estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância (SARMENTO, 2002, p. 157).

Para o autor, o estudo das culturas da infância implica encontrar metodologias e estratégias que permitam compreender a complexidade dos mundos das crianças, as (re) apropriações que “as crianças fazem do mundo que as rodeia e, finalmente, a forma como contribuem para a mudança social” (p. 47).

Nesse sentido, para Carvalho (2012), a infância deveria ser considerada como a intensidade de tempo e/ou de abertura para o “inesperado” que “crianças e adultos, pessoas, grupos e instituições portam no tempo que habitam e que os habitam, sendo assim, a infância o devir jovem de cada idade” (p. 20).

Dessa forma, Kramer (1995) alerta sobre as dificuldades e riscos de se abraçar um conceito de infância que se restringe às diferenças faixas etárias, biológicas, em que a infância seria apenas caracterizada pela pouca idade, de tal maneira que se poderia ter uma criança universal, com características comuns, independentemente de qualquer outra coisa; assim,

[...] ao se realizar o corte com base no critério idade, procura-se identificar certas regularidades de comportamento que caracterizam a criança como tal. Entretanto, a definição deste limite está longe ser simples, pois ao fator idade estão associados determinados papéis e desempenhos específicos. E esses papéis e desempenhos (esperados ou reais) dependem estreitamente da classe social em que está inserida a criança. Sua participação no processo produtivo, o tempo de escolarização, o processo de socialização no interior da família e da comunidade, as atividades cotidianas (das brincadeiras às tarefas assumidas) se diferenciam segundo a posição da criança e de sua família na estrutura socioeconômica. Sendo essa inserção social diversa, é impróprio ou inadequado supor a existência de uma população infantil homogênea, ao invés de se perceber diferentes populações infantis com processos desiguais de socialização (KRAMER, 2011, p.374).

Machado (2002) afirma que a Educação Infantil, no Brasil, tem uma história de aproximadamente 150 anos, e, diferentemente de outros países, em que a Educação Infantil é concebida como uma tarefa pública socialmente compartilhada, à qual, frequentemente, associam-se outras políticas sociais voltadas para a família, no Brasil “ainda não temos conseguido viabilizar um funcionamento razoável desses serviços” (p. 44).

Isso nos impulsiona a ressaltar neste momento, sobre a articulação entre criança, infância e Educação Infantil, a importância dos profissionais deste nível de ensino, e ilustramos essa importância nas palavras do poeta Manoel de Barros: “[...] A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros [...]. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós” (1998, p.18).

Nesta constante, Marita Redin (2007) aponta que a criança é um ser que dá sentido ao mundo em que vive, “tem, portanto, no decorrer da vida, não só a possibilidade de aprender como também de contribuir para a constituição de um novo momento histórico e social, feito da diversidade cultural e da singularidade dos sujeitos” (p. 17). Para a autora, o cotidiano na Educação Infantil será significativo para as crianças se for um espaço de trocas, de intercâmbio, de valorização de diferenças, e o

[...] professor precisa estar aberto ao novo e ter habilidade para torná-lo rico de possibilidades, transformando situações aparentemente simples e desprovidas de novidades em formas criativas e interessantes que possibilitem a participação e envolvimento do grupo (MARITA REDIN, 2007, p. 17).

Para marcar a importância dos profissionais da infância, como dissemos anteriormente, Marita Redin (2007) expressa que o papel dos educadores é fundamental, e afirma que eles são responsáveis pela organização do espaço, dos materiais, dos brinquedos e jogos, pela oferta de literatura infantil e pela condução de um projeto, de uma pesquisa. Para a autora, nas atividades dos professores e na forma de planejá-las e acompanhá-las “estão presentes suas concepções de infância, de educação, de ensino, de aprendizagem, ou seja, de cultura” (p. 17).

Pensando com a autora, registramos o importante papel crítico da escola. Ela é o espaço/tempo onde as crianças e os professores podem exercer sua voz e vez, criar, transformar sentidos, desconstruir padrões e fazer cultura. Para Marita Redin (2007), “a Educação Infantil é um espaço/tempo onde as crianças possam ser ouvidas, consideradas como sujeitos sociais, para além de puramente sujeitos ou objetos” (p. 18).

Dessa forma, podemos dizer que a criança, infância e Educação Infantil, se dialogam, podem caminhar juntas em uma instituição infantil, como afirma Marita Redin

(2007). Concordamos também com Redin (1998) sobre os objetivos gerais da Educação Infantil: “estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades...” (p. 63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Felicidade é a gente poder olhar para trás e encontrar esse vago mundo em “sol menor” que se chama infância. Adivinhação da vida. Bem sei que, com muita gente, acontece essa coisa estranha: torna-se adulto sem ter sido criança. Ou o que é pior: ter sido criança, sem ter tido infância. A infância, para mim, não é apenas e simplesmente uma idade, mas justamente aquele mundo de pequeninas coisas que tornam inconfundível na lembrança um tempo de alegria, um tempo em que conhecemos a felicidade sem ao menos nos apercebermos dela [...]. Sim: posso encontrá-la viva, intensa, apenas volto o rosto, em cada curva da lembrança [...].

(J. G. DE ARAUJO JORGE, 1969).

Antes de apresentarmos a síntese desta pesquisa, queremos dizer que chegamos ao final lembrando de J. G. de Araujo Jorge (1969) por termos, ao longo da escrita, esse sentimento de podermos a cada curva lembrarmos de que um dia fomos criança e de que um dia tivemos infância. E isso nos remete também a um tempo de professora da infância e também professora de futuros professores da infância. Por esse motivo, como dissemos anteriormente, essa pesquisa teve como objetivo analisar as concepções de criança, infância e Educação Infantil dos professores deste nível de ensino da rede pública em um município do interior do Mato Grosso do Sul.

Essa busca pautou-se no reconhecimento de que as concepções interferem no fazer pedagógico das professoras pesquisadas, pois, segundo Marita Redin (2007), as atividades planejadas para as crianças pequenas e seu acompanhamento dependem, entre outras, das concepções que as professoras têm de criança, infância e de educação.

Ao longo dessa pesquisa, dialogamos com oito professoras da Educação Infantil de diferentes formações, tempo de serviço e também de diferentes concepções, como já apresentado anteriormente. A entrevista composta por 17 perguntas nos deu a base para este trabalho, cuja síntese apresentamos nesse momento.

Como vimos, os resultados foram apresentados em quatro categorias, cuja divisão foi apenas no sentido de permitir uma análise mais precisa e compreensiva, sem, contudo, comprometer a unidade do trabalho.

Na primeira categoria, que tratou da compreensão das professoras acerca da criança, observamos que as falas das professoras vão todas na mesma direção. A análise mostrou que elas apresentaram uma concepção de criança idealizada, que é feliz, brincante, sem fazer referências aos possíveis sofrimentos que uma criança também pode ter, seus conflitos, suas dificuldades e outros. Porém, ao mesmo tempo em que as professoras colocam as crianças como esses seres idealizados e felizes, quando se referem à educação destas crianças, há uma passagem desta ideia de criança brincante para a ideia de uma criança que necessita aprender os conteúdos escolares, e o ensino desses conteúdos é mencionado sem uma preocupação com a ideia da suposta criança feliz. Embora a preocupação constante das professoras em educar seus alunos e alunas possa ser vista como positiva, a não articulação desta educação com a “criança feliz” acaba contribuindo para tornar o espaço/tempo da Educação Infantil um espaço demasiadamente marcado pela rotina e pelo cumprimento de tarefas.

Na segunda categoria, que tratou da compreensão das professoras sobre a infância, a análise de suas falas mostrou que a ideia mais marcante é a necessidade de limites e de educação (vista como cumprimento de atividades). As inúmeras formas em que as crianças vivem suas infâncias não foram nomeadas. Embora a atuação com crianças seja uma marca dessas professoras, ocupando grande parte de suas vidas, sendo de se supor que conheçam diferentes realidades, em nenhum momento fizeram referência às infâncias subtraídas por meio do trabalho infantil, da pobreza, do sofrimento e outros. A criança como ser social, tão amplamente discutida na nossa pesquisa com a contribuição dos autores e autoras, é vista pelas professoras muito mais como um indivíduo que aprende, um indivíduo destituído de características sociais. Neste sentido pensamos que outras pesquisas podem contribuir para aprofundar esta questão, trabalhando, por exemplo, com a compreensão de sociedade que essas professoras possuem.

Na terceira categoria, que tratou da compreensão da Educação Infantil, a análise mostrou uma tensão entre o lúdico e o conteúdo. Percebemos, pela análise das falas, que, para as professoras, a importância da Educação Infantil está no fato de ela ser um momento de construção da base para as etapas subsequentes do Ensino Fundamental. Elas antecipam claramente uma responsabilidade por regras e condutas a serem seguidas. Embora esta

compreensão encontre respaldo inclusive na LDB, há a recomendação, tanto legal como dos teóricos e teóricas que sustentaram esta pesquisa, de que não haja uma antecipação do Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e que está incorporada aos sistemas de ensino, sendo, portanto, regida pelos mesmos princípios e fins da educação nacional. Dessa forma, a Educação Infantil é um direito da criança, dever do Estado e opção da família. A análise mostrou que a forma como as professoras entendem a importância deste nível de ensino implica a falta de um espaço/tempo maior para o brincar, para que a aprendizagem aconteça de forma lúdica e dinâmica. Rocha (1999) caracteriza a escola como espaço privilegiado para o domínio de conhecimentos básicos, mas aponta que crianças de 0 a 6 anos precisam nesse espaço aprender com o convívio coletivo de forma prazerosa e lúdica. Kramer (1999) acredita ser necessário mostrar regras, limites e ainda trabalhar a disciplina com as crianças pequenas, mas “precisa ser necessariamente de forma lúdica, planejada, pois esse é o caminho para o trabalho pedagógico de manifestação e expressão” (p. 206).

Por fim, na quarta categoria procuramos trazer um dos possíveis diálogos entre criança, infância e Educação Infantil. Nesta categoria, observamos novamente que há uma escolarização excessiva da Educação Infantil. A criança não é percebida como ser histórico e cultural, portanto, também como produtora de história e cultura, e não somente receptora da cultura e história dos adultos. Ou seja, é importante que toda a sociedade e principalmente os educadores e educadoras percebam na criança e nas suas diferentes formas de viverem a infância e a Educação Infantil a possibilidade de desconstrução de determinadas práticas instituídas e a construção de outras formas de fazer a educação e a nossa história.

Esses resultados contribuíram para entender a importância da concepção que temos de criança, infância e Educação Infantil para melhor fundamentar o trabalho desenvolvido com a criança pequena. Colocamos isso para nós mesmos e para as professoras pesquisadas, que, em certos momentos, voltavam às suas infâncias, memórias e aprendizagens para responderem à entrevista. Não podemos em nenhum momento culpabilizá-las pelas respostas às nossas perguntas, pois, como aponta Lajolo (2006), à infância não significa a mesma coisa para todos, “sendo tantas quantas forem ideias, práticas e discursos que em torno dela e sobre ela se organizem” (p. 231). E, para Postman (1999), a infância passou por muitas etapas, não se tendo uma palavra para defini-la até a descrição de suas características.

Os resultados também contribuíram para **pensarmos** que o desenvolvimento da pessoa e o aprendizado da cidadania envolvem valores, atitudes, desenvolvimento de sensibilidades. Sentimos isso no decorrer de nosso diálogo com as professoras, sujeitos da pesquisa. Percebemos que as dimensões de formação da pessoa são adquiridas por vivências e significados compartilhados no dia a dia, em situações do cotidiano, nos relacionamentos entre pares, nas experiências refletidas que permitem, de acordo com Campos (2004) “a superação dos preconceitos, das intolerâncias, dos egoísmos, da ignorância, da alienação, das visões estreitas, na direção de maior liberdade, autonomia e solidariedade” (p. 45).

Com essa pesquisa aprendemos que é preciso reler a história para que o presente possa ser mudado e para que também outro futuro possa ser construído, diferente de uma visão determinista que nos impede de transformar a realidade. Estamos frisando essa mudança por lembrar neste momento as palavras da professora Elza ao dizer que segue a Secretaria de Educação na elaboração da ficha de avaliação de suas crianças, mesmo não concordando com ela, e, mesmo sabendo que é diferente da sua realidade cotidiana, precisa preenchê-la.

A análise dos resultados da pesquisa de campo também nos fez perceber que para enfrentar as situações vividas pelas professoras da pesquisa é preciso trabalhar numa perspectiva de humanização, de conquista da capacidade de ler o mundo, escrevendo a história coletiva, apropriando-se, segundo Kramer (1999), “das diferentes formas de produção da cultura, criando, expressando, mudando” (p. 279). Sabemos e entendemos que tal mudança é muito difícil acontecer, mas de acordo com a autora, com experiências de educação e socialização que pratiquem a solidariedade entre as crianças, jovens e adultos, em que existam laços de coletividade, elos capazes de gerar o sentido de pertencimento com reconhecimento das diferenças, será mais fácil pensar em uma mudança significativa. Para a mesma autora, “precisamos de escolas e de espaços de educação capazes de fazer a diferença, precisamos mostrar outros modos de ser criança, ou seja, outros modos de viverem suas infâncias” (p. 279).

Conforme já apresentamos, a LDB, em seus artigos 29 e 30, tem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e determina que ela deve ser oferecida em creches e pré-escolas, desenvolvendo a criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Entretanto, o que percebemos pela pesquisa é que as professoras muitas vezes restringem essa etapa ao

aprender a ler, a ter noção de estudo, a gostar de estudar, escolarizando demasiadamente esse momento da criança, enfatizando a alfabetização como prioridade.

Antes de terminarmos, queremos registrar o nosso desejo de que as professoras pesquisadas e tantas outras possam, no decorrer de sua profissão, considerar a criança como o “ser social que ela é, sujeito de sua história e também produtora de cultura” (KRAMER, 1999, p. 244). Que possam entender a infância como “categoria social, carregada de cultura” (SARMENTO, 2009, p. 24) e “a infância como condição do ser criança” (KUHLMANN, 1998, p. 15), e que possam ainda compreender que a Educação Infantil, a primeira etapa da Educação Básica, deve ser o “espaço/tempo onde a criança possa viver a sua infância” (REDIN, 2002, p.136). De acordo com esses autores, a criança dá sentido ao mundo em que vive, e a escola para a infância se constitui em um espaço/tempo transformado em lugar, ou seja, “um *locus* de sentido, de construção de identidades” (MARITA REDIN, 2007, p. 17). Entendemos que fazer pesquisas sobre essas temáticas é importante para que esse desejo se torne realidade.

Com este pensar, podemos dizer que essa pesquisa não se conclui aqui e agora, pois terminamos apenas uma etapa para iniciarmos outra, problematizando os dados coletados com as professoras, para que, assim, possa existir um olhar crítico que vira do avesso a ordem das coisas. Que essa pesquisa possa mostrar o que é específico da infância, ou seja, a imaginação, fantasia, criação; possa mostrar “as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas” (KRAMER, 1999, p. 272). E ainda, que possa aguçar um novo modo de ver as crianças e, assim, acreditarmos que elas podem nos ensinar a não só compreendê-las, mas também a vermos o mundo do ponto de vista delas e aprendermos com elas.

Para finalizar, reiteramos que, mesmo que os dados coletados e analisados indiquem que as concepções de infância estão baseadas nas lembranças das histórias pessoais das professoras, expressando uma crença em um tipo de criança idealizada, feliz, sonhadora, brincante; que a concepção de Educação Infantil aponta a preocupação do aprender a ler, escolarizando excessivamente esta etapa da educação básica; que há uma tensão entre a compreensão das professoras da necessidade do brincar e a exigência da instituição de ensinar os chamados conteúdos escolares, essas concepções não são fixas e imutáveis. De certo modo, queremos acreditar que a leitura dessa dissertação pelos sujeitos dessa pesquisa poderá fazer parte da transformação de suas concepções. Acreditamos ainda, pautadas na contribuição dos

autores e autoras estudados nesta pesquisa, que é possível uma instituição infantil voltada ao pensamento de um tempo/espaço como devir-criança, como nos aponta Carvalho (2012, p. 23), “que a relação entre o devir-criança e a concepção dos professores sobre o processo aprender e o espaço/tempo experienciado para que, nesse processo, o pensamento se faça movimento”.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Carlos Drumond. A salvação da alma. In: _____. **Contos de aprendiz**. Rio de Janeiro: Record, 1987.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- ARAUJO, José Carlos Souza. Disposição da aula: os sujeitos entre a Técnica e a Pólis. In: VEIGA, Ilma Passos. **Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008. p. 48-51.
- ARAUJO, J. G. Jorge. Retrato da Infância. In: **No Mundo da poesia – Crônicas**. Edição do Autor, 1969.
- ARCE, Alessandra. (Re)colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (Org.). **Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?** Campinas: Editora Alínea, 2010. p. 13-36.
- ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARROYO, Miguel G. **Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo**. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- _____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel. A etapa da educação infantil. In: _____. (Org.). **Aprender e ensinar na educação infantil**. Tradução: Cristina M. de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 50-87.
- BANDEIRA, Pedro. **Mais respeito, eu sou criança!** Série risos e rima. 3. ed. São Paulo, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **A criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Summus, 1987.
- BERTICELLI, Ireno Antônio. Currículo: tendências e filosofia. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p.161-172
- BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998 (v. I, II, III).
- BRASIL. Ministério da Educação. Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 2009.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- CAMPOS, Maria Malta. **A constituição de 1988 e a educação de crianças pequenas**. São Paulo: FDE, 1989.
- _____. A legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (Org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-25.
- CARVALHO, Eronilda Maria Góis. **Educação infantil: percurso, dilemas e perspectivas**. Ilhéus: Editus, 2003.
- CARVALHO, Janete Magalhães. Potência do “olhar” e da ‘voz” não dogmáticos dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: _____ (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et alii, 2012. p. 15-48.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- COMENIUS. **Didática magma**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- CORALINA. Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 8. ed. São Paulo: Global, 2001.
- CORAZZA, Sandra Mara. E os pequeninos, senhor? Inocência e culpa na pastoral educativa. In: MEYER, Dagmar F; GANDIN, Luis Armando; DORNELES, Malvina; SHAFFER, Margath; HERMANN, Nadja (Orgs.). **Educação e realidade: os nomes da infância**. Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 1-16, jan./jun. 2001.
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- _____. Produzindo pedagogias interculturais na infância. In: SARMENTO, M. J. (Org.). **Culturas infantis e interculturalidade**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 19-39.
- FARIA, Ana Lúcia Goulart. **Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. São Paulo/Campinas: Cortez, 1999.
- FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- _____. **A educação na cidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- FREITAS, Marcos Cezar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: _____ (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 11-18.

- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Porto Alegre: L&PM, 1984.
- GARCIA, Regina Leite. Histórias e narrativas na Educação Infantil. In: _____ (Org.). **Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- GARCIA, Regina Leite. Discutindo a escola pública de Educação Infantil- a reorientação curricular. In: _____ (Org.). **Revisitando a Pré-escola**. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2005. p. 11 a 20.
- GOUVEA, Maria Cristina Soares de. A escrita da História da Infância: periodização e fontes. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (Orgs.). **Estudos da infância: Educação e Práticas Sociais**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 97 a 118.
- HADDAD, Lenira. Sistemas públicos de educação infantil: as dimensões do cuidar e educar numa perspectiva ecológica. In: _____. **Anais do Seminário Internacional da OMEP**, Rio de Janeiro, 2000.
- HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Encontros e desencontros na formação dos profissionais da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 107-115.
- KRAMER, Sônia. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: _____ (Org.). **Infância e educação infantil**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2002. p. 269-289.
- _____. **A política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 117-132.
- _____. **O papel social da pré-escola**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).
- _____. Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré-escola: Questões teóricas e polêmicas. In: KRAMER, Sônia (Org.). **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/Coedi, 1994.
- _____. **Infância e produção cultural**. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Alfabetização, leitura e escrita: Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2009.
- _____. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a educação infantil**. São Paulo: Ática, 1989.
- _____. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. In: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (Orgs.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. Campinas: Papirus, 2011. p. 385-395.
- _____. Crianças e adultos em instituições de educação infantil; o contexto e a pesquisa. In: _____ (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Editora Ática, 2009. p. 12-23.
- _____. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola.** São Paulo: Ática, 1993.

KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

KUHLMANN Jr., Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR, M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância. In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 22 a 37.

LAJOLO, Marisa. Infância de papel e tinta. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2006.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas.** 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, Jader Jane Moreira. Geografia das crianças, geografia da infância. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43-56.

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

LURIA, A. R. Diferenças culturais de pensamento. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone – Editora da Universidade de São Paulo, 1989.

MACHADO, Maria Lúcia (Org.). **Educação Infantil em tempos da LDB.** São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 2002. (Textos FCC).

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. **O método nas ciências naturais: pesquisa quantitativa e qualitativa.** 3. ed. São Paulo: Pioneira, 2004.

MELLO, Thiago de. **Faz escuro, mas eu canto.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964.

MONARCHA, Carlos. **Educação da infância brasileira (1875-1983).** Campinas: Autores Associados, 2001.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador.** São Paulo: Loyola, 1993.

MOSS, Peter. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, Maria Lucia (Org.). **Encontros & desencontros em Educação Infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 235-248.

MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias: cidades e escolas amigas das crianças.** Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

NARODOWSKY, Mariano. **Comenius & a educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Don Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Docência em formação na educação infantil: fundamentos e Métodos.** São Paulo: Cortez, 2008.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Coords.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Bezerra, 1997. p. 62-70.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância.** São Paulo: Editorial, 1999.

REDIN, Euclides. **O espaço e o tempo da criança:** se der tempo a gente brinca! 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Limites e horizontes na educação da infância. **Cadernos de Educação,** Faculdades de Educação, FaeL/UFPeL Pelotas, n. 39, 2005.

_____. Uma cidade que acolha as crianças: políticas públicas na perspectiva da infância. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 23-36.

REDIN, Marita Maria. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-22.

_____. Planejando na educação infantil com um fio de linha e um pouco de vento. In: REDIN, Euclides; MULLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins (Orgs.). **Infâncias:** cidades e escolas amigas das crianças. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 83-96.

_____. **Entrando pela janela:** o encantamento do aluno pela escola. Porto Alegre: Mediação, 2002.

ROCHA, Eloisa A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, Eloisa, A. C.; KRAMER, Sônia (Orgs.). **Educação infantil:** enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 1999. p. 267-384.

ROSEMBERG, Fúlvia. Do embate para o debate; educação e assistência no campo da educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 63-78.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Creches e pré-escolas no Brasil.** São Paulo: Cortez e Fundação Carlos Chagas, 1992.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação.** São Paulo: Martins, 1994.

SARMENTO, Manuel J. **Imaginário e culturas da infância.** Texto produzido no âmbito das atividades do Projeto “As marcas dos tempos: a interculturalidade nas culturas da infância”. Projeto POCTI/CED/2002.

_____. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (Coords.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação. Porto: Asa, 2004.

_____. Visibilidade Social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SILVA, Azevedo. **Reestruturação curricular:** teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Gisele. **A criança em perspectiva:** o olhar do mundo sobre o tempo infância. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Regina Célia de. **A práxis na formação de educadores infantis.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos. Infâncias e crianças visíveis. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 7-23.

ZABALZA, Miguel. **A qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

APÊNDICE I

- 1) Conte sua rotina na Educação Infantil.
- 2) Como as crianças participam de sua aula? De que forma elas participam?
- 3) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais chama a sua atenção nas atividades que elas realizam?
- 4) Quais fatores são importantes observar no processo de educação das crianças?
- 5) O que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento?
- 6) Qual ou quais teóricos você utiliza?
- 7) Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças?
- 8) Quem é responsável pelas crianças em sua instituição quando não estão em sala de aula?
- 9) As crianças brincam? Em que momento? De que forma esse momento acontece?
- 10) Existe para você diferença entre cuidar e educar?
- 11) Em relação às crianças, você percebe diferença entre elas? Quais?
- 12) Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças?
- 13) Como define ou caracteriza a Educação Infantil?
- 14) Para você, o que significa ser criança?
- 15) O que é ter infância para você?
- 16) Para você, toda criança tem infância?
- 17) E as crianças, seus alunos e alunas, têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha?

APÊNDICE II

ENTREVISTA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação = 1

Formação = Pedagogia – Ed. Infantil e Séries Iniciais e Especialização em Gestão Escolar.

Quanto tempo de magistério = 22 anos e 9 anos na Ed. Infantil.

Nível ou Turma que trabalha = Maternal – 3 anos

Idade = 40 anos

Rede de Ensino = () Pública () Privada

Instituição = () Central () Periferia

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Conte sua rotina na Educação Infantil.

Faço a acolhida, sento com todos, cantamos às vezes uso livros de histórias ou conto uma história conhecida, mas depende do dia; vejo como eles estão, agitados ou calmos e improviso. Vem o café da manhã, higiene e sentamos em círculo, fazemos o trabalho do dia, inicio o conteúdo, com a chamada dos nomes e já vou trabalhando as músicas da rotina, trabalho a literatura e o conteúdo voltado ao eixo temático, os projetos, por exemplo, no 1º bimestre foi a Família e o Índio, é difícil, estamos apegados aos conteúdos, os pais cobram, então as atividades são dirigidas e depois desse trabalho, às vezes brincamos sem intencionalidade e após o almoço, um pouco de TV até os pais virem buscar 11h.

2) Como as crianças participam de sua aula?

Sim, assim, por exemplo, cada um canta uma música, nas atividades vou perguntando um por um, quando vou trabalhar o tamanho, vou medindo um de cada vez, a cor na roupa e eles participam dessa forma.

3) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais te chama à atenção nas atividades que elas realizam?

A pré-disposição de cada um, o incentivo, gosto de aplaudir, pois quando tem um aluno que não participa o outro “vai na dele” e isso é ruim. Então fico observando aquele ou aquela que gosta das atividades que eu trouxe para aquele dia.

4) Quais fatores são importantes observar no processo de educação das crianças?

O próprio conteúdo em si, ou seja, quando utilizam no dia-a-dia o que aprenderam aqui, vejo a aprendizagem, por exemplo, ensino uma cor e depois de dias, pergunto e eles acertam, fico feliz, então quando há uma evolução, na fala, no medo de que quando chegam aqui, pois no início não vão ao banheiro sozinho e depois de um tempo já conseguem, então perdem o medo, observo então a atitude que vai mudando, a educação, quando dizem, por favor, muito obrigada.

5) O que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento?

Aqui no município, temos 4 eixos temáticos, no 1º Bimestre a Ética e Cidadania, agora no 2º sobre o Meio Ambiente, então procuro planejar de acordo com o que solicita o Referencial, então penso na socialização e sempre começo pelo nome.

6) Qual ou quais teóricos você utiliza?

Não tenho um único, gosto do Vygotsky, gosto do que ele fala sobre a interação, ou seja, do sócio interacionismo, acredito na mediação, acho importante esse trabalho de mediação em sala de aula. Tem hora que pergunto: será que esse planejamento foi em vão? Por exemplo, quando dou os blocos lógicos de início eles acham que não vão fazer nada, aí eu faço a mediação e eles constroem coisas maravilhosas, castelos, barcos e usam a imaginação.

7) Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças?

Temos uma ficha aqui na escola, mas não gosto muito, porque a questão do “X”, eu não concordo, é complicado; faço então um relatório bimestral, mas também como não anoto todos os dias, fica difícil e outra coisa sobre a ficha é que ela é bem diferente do que fazemos em sala, ela é diferente da realidade, não somos nós que elaboramos vem pronta da secretaria.

8) Quem é responsável pelas crianças em sua instituição quando não estão em sala de aula?

Elas ficam sempre em sala, só tem uma pessoa que é a inspetora, não tem intervalo, saímos para o café da manhã, para a higiene e depois para o almoço e em seguida vão para casa, chega onze horas.

9) As crianças brincam? Em que momento? De que forma esse momento acontece?

Brincam, brincam sim, mas temos um problema, não temos pátio coberto, e é muito sol, sol mesmo. Vamos sempre sexta-feira ao parque, agora as outras atividades são feitas na sala mesmo. Outra coisa, às vezes aparece cobra, caramujo, por isso também evitamos sair... Ah, ganhamos uma cozinha e de vez em quando as crianças brincam de faz de conta.

10) Existe para você diferença entre cuidar e educar?

Para mim existe sim, por exemplo, o cuidar é da parte física, para não cair, machucar, cuidar da higiene, na alimentação e o educar é a forma intelectual, estou ensinando um conceito, os trabalhinhos em sala.

11) Em relação às crianças, você percebe diferença entre elas? Quais?

Sim, sim, no comportamento, umas são mais calmas, outras mais agitadas, umas são mais participativas, outras tudo que você propõe não consegue participar, outras realizam tudo e vejo também que a família tem papel fundamental nesse processo.

12) Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças?

O objetivo é realmente cuidar e educar, pois vejo que as crianças estão aqui pelo trabalho dos pais, tanto para a higiene, alimentação e estamos preparando essas crianças para a vida, a socialização e o respeito.

13) Como define ou caracteriza a Educação Infantil?

Acho que é um processo do trabalho para os dias futuros, estamos contribuindo para o futuro dessas crianças.

14) Para você o que significa ser criança?

É fantasia, é você colocar para fora essa coisa infantil, pois criança não tem noção dos problemas dos pais, é também passear, brincar, brincar de faz de conta, é trabalhar a imaginação.

15) O que é ter infância para você?

Ter infância é poder participar dessa fantasia, é poder viver essa fase fantástica da vida, é viver como criança, mas com limite e responsabilidade, porque não é porque é criança que não vai ter limite.

16) Para você, toda criança tem infância?

Não, tem criança que não tem essa caracterização, muitas são tratadas como adultos.

17) E as crianças, seus alunos e alunas, têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha?

Olha, a gente busca sim, oportunizar as crianças essa fantasia, pois cada dia é um dia, uns mais difíceis, outros mais alegres; tento além do estudo, proporcionar o brincar de forma harmoniosa.

ENTREVISTA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação = 2

Formação = Letras-Licenciatura Plena

Quanto tempo de magistério = Desde 1992, mas com a Ed. Infantil, desde 1994.

Nível ou Turma que trabalha = Pré-escola/4 anos

Idade = 39 anos

Rede de Ensino = () Pública () Privada

Instituição = () Central () Periferia

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Conte sua rotina na Educação Infantil.

Chego, recebo as crianças, esperamos todos e vamos para o café da manhã, quando voltamos para a sala, fazemos a roda de conversa é como um diálogo, cantamos, falamos qual o dia da semana e entro no conteúdo do dia, duas vezes por semana tenho hora atividade, então coloco TV e parque uma hora e meia, gosto de colocar vídeo do conceito que estou trabalhando, por exemplo, essa semana, profissões, gosto do parque

porque vejo o desenvolvimento deles de forma livre, aí vem o almoço, como tenho os dois períodos iguais, vejo minhas aulas renderem mais a tarde, o conteúdo, trabalho o nome, as letras, as vogais, pois os pais cobram muito.

2) Como as crianças participam de sua aula? De que forma elas participam?

Eles participam sim, vejo pelo retorno, quando já ensinei uma coisa e passa o tempo eles lembram, os da tarde são mais participativos, mais agitados.

3) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais te chama à atenção nas atividades que elas realizam?

Me chama a atenção as perguntas que eles fazem, quando trazem exemplos de casa, quando entendem o que coloco, o que eu explico.

4) Quais fatores são importantes observar no processo de educação das crianças?

A valorização do que já sabem, do que trazem e as suas diferenças, pois não são iguais, também a relação dos pais com a escola, pois quando há participação da família o rendimento é maior, por exemplo, tem uma mãe que ajuda a filha em casa e a aluna está super bem.

5) O que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento?

Eu penso: será que eles vão dar conta? E quando não dá certo, mudo e penso nas possibilidades de atividades para que eles consigam realizar o que foi proposto.

6) Qual ou quais teóricos você utiliza?

Gosto bastante de Piaget, pois acredito que cada criança precisa passar por todas as etapas, essas etapas segundo Piaget, deve ser cumprida. Então procuro respeitar o desenvolvimento de cada criança que passa por mim. Outra coisa que eu sinto é que quando a gente para de estudar, como eu, fica alheia aos novos nomes da educação, mas procuro sempre lembrar do que aprendi na faculdade e faço o melhor possível para atender as crianças.

7) Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças?

Na verdade temos uma ficha avaliativa, mas essa ficha fica distante da nossa realidade, já falei para a diretora, precisamos melhorar a ficha, pois precisamos elaborar uma nossa aqui, uma que seja de acordo com o que trabalhamos em sala, tem nomes lá que a criança não alcança, não temos nas nossas atividades.

8) Quem é responsável pelas crianças em sua instituição quando não estão em sala de aula?

Não temos intervalo, por isso todos nós cuidamos, temos o cuidado de olhar as crianças, não temos uma pessoa específica.

9) As crianças brincam? Em que momento? De que forma esse momento acontece?

Sim, brincam! Sempre sobra tempo após as atividades, uns vinte minutos mais ou menos, gostam bastante da TV e do parque na sexta-feira, todo dia perguntam se já é sexta, mas brincam sim.

10) Existe para você diferença entre cuidar e educar?

Eu acho, que... Deixa eu ver, ao mesmo tempo é tudo junto, nossa é difícil de separar, acho que não tem como separar, é, cuidar e educar é tudo junto, acho que quando cuido estou ensinando alguma coisa também, né?!

11) Em relação às crianças, você percebe diferença entre elas? Quais?

Elas são diferentes sim, ninguém é igual a ninguém, vejo na aprendizagem, no desenvolvimento, mas ao mesmo tempo são iguais, pois são crianças e cada uma tem uma família diferente.

12) Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças?

Eu acho que o principal é uma integração, o brincar, saber compartilhar e não alfabetizar sabe, aqui é o começo, é a base, o aprender a dividir, o começo de aprender conceitos, é... Acho que começam a aprender tudo aqui.

13) Como define ou caracteriza a Educação Infantil?

Olha, não é a mesma coisa? Acho que é o mesmo, para definir? É a mesma coisa.

14) Para você o que significa ser criança?

Nossa! Acho que é tudo de bom, tenho tanta saudade da minha infância, acho que é a melhor fase da vida, elas são espontâneas, são verdadeiras, são felizes.

15) O que é ter infância para você?

É ter oportunidade de brincar, de aproveitar essa fase, vejo que a nossa infância foi bem diferente das de hoje.

16) Para você, toda criança tem infância?

Acho que não, vejo tantas crianças maltratadas, sem carinho, sem ninguém, sozinhas, abandonadas, abusadas então infelizmente perdem um pouco da infância.

17) E as crianças, seus alunos e alunas, têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha?

Eu acredito que tem, são felizes aqui, eles não faltam, então são felizes aqui, eles não faltam! Eles não estariam aqui se não gostassem acho sim, proporcionamos sim.

ENTREVISTA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação = 3

Formação = História-Licenciatura e Especialização em História da América Latina.

Quanto tempo de magistério = Leciona desde 1964, mas na Ed. Infantil está desde 1985, já é aposentada de um período.

Nível ou Turma que trabalha = Pré-escola/4 e 5 anos

Idade = 60 anos

Rede de Ensino = (x) Pública () Privada

Instituição = () Central (x) Periferia

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Conte sua rotina na Educação Infantil.

Início com uma oração, porque acho muito importante e em seguida o canto de entrada, músicas e histórias, faço isso todos os dias, ou conto uma história antiga ou leio uma história nova de um livro que eu trago. Dou uma atividade escrita de acordo com o planejamento: um dia uma atividade de língua escrita o no outro dia uma atividade de matemática e ainda temos o conteúdo de natureza e sociedade que faz

parte do eixo temático da Secretaria de Educação e como as crianças não tem intervalo, elas lancham e voltam para a sala e dou outra atividade, até dar onze horas, e essa atividade é mais na oralidade.

2) Como as crianças participam de sua aula? De que forma elas participam?

Participam, nossa e como participam! Eles perguntam, cantam de “cor” as musiquinhas, já contam sozinhas as historinhas, aqui eles já sabem os números e o alfabeto.

3) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais te chama à atenção nas atividades que elas realizam?

Bem, deixe eu ver... O que mais me chama a atenção... é, é, a curiosidade deles, nossa, isso me chama a atenção!

4) Quais fatores são importantes observar no processo de educação das crianças?

O que é importante? Na educação deles? Acho que é o interesse, a criatividade e para mim o mais importante é a socialização.

5) O que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento?

Bom, eu levo em consideração o aprendizado deles, o que eles já sabem e ainda o que devem aprender, lembro das dificuldades, o que ainda não aprenderam direito.

6) Qual ou quais teóricos você utiliza?

Nosso currículo é baseado na Emília Ferreiro, em Piaget e também em Vygotsky.

7) Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças?

Por meio da observação, daqueles que conseguiram os que alcançaram os objetivos propostos e marcamos na ficha individual que cada um tem.

8) Quem é responsável pelas crianças em sua instituição quando não estão em sala de aula?

Bom, como não ficam fora de sala, fica comigo e com a assistente pedagógica, elas ajudam a cuidar na hora do lanche e quando vão ao banheiro.

9) As crianças brincam? Em que momento? De que forma esse momento acontece?

Brincam na quinta-feira no parquinho e na sexta na brinquedoteca com os jogos pedagógicos e na sala também com alguns joguinhos de encaixe e sempre quando terminam as atividades eu deixo brincar um pouquinho até dar onze horas.

10) Existe para você diferença entre cuidar e educar?

Acho que existe diferença sim, porque educar é você colocar responsabilidade na criança, entra na fila, espera sua vez, não fala alto, espera sua vez de falar e cuidar é assim... deixe eu ver, para não se machucar, zelar pela criança, pelo seu bem.

11) Em relação às crianças, você percebe diferença entre elas? Quais?

Sim claro que existe diferença em desde dividir com os colegas, quer ver, olha uns são egocêntricos, outras são mais criativas, outras são mais tímidas, então existe diferença sim, elas são diferentes, nenhuma criança é igual à outra.

12) Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças?

Acho que é a socialização, a interação para a criança e a sociedade, elas vêm buscar isso aqui.

13) Como define ou caracteriza a Educação Infantil?

A Educação Infantil é o alicerce da Educação, percebemos a diferença da criança que fez o pré quando entra no Ensino Fundamental.

14) Para você o que significa ser criança?

Bom, é, acho que ser criança é ser feliz! Bem, acho que é isso, ser criança é ser feliz!

15) O que é ter infância para você?

É ter liberdade, é brincar, correr, ouvir histórias, acho que é isso!

16) Para você, toda criança tem infância?

Não, de forma alguma, nem toda criança tem infância, porque às vezes desde cedo à criança precisa trabalhar e colocam elas no trabalho duro, com responsabilidade.

17) E as crianças, seus alunos e alunas, têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha?

Sim, porque elas estudam e brincam ao mesmo tempo aqui, então elas tem infância aqui.

ENTREVISTA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação = 4

Formação = Pedagogia em Ed. Infantil e Séries Iniciais, com Especialização em Educação Especial.

Quanto tempo de magistério = Já dá aula há mais de 10 anos e na Ed. Infantil está desde 2003.

Nível ou Turma que trabalha = Maternal-3 e 4 anos

Idade = 43 anos

Rede de Ensino = () Pública () Privada

Instituição = () Central () Periferia

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Conte sua rotina na Educação Infantil.

A partir do Planejamento semanal, temos que cumprir os projetos que agora aborda a Indisciplina, então, começo sempre a aula com uma música, depois a oração, pois acho que tem que ter essa rotina e faço a leitura do que vamos fazer no dia, por exemplo, hoje comecei pelo alfabeto, acredita!? E também com a coordenação motora essa, sempre em folha, mas eles ainda estão na garatuja, no rabisco e já falo do Projeto, na sala tem uma cadeirinha no canto para pensar sobre o que fez de errado, pois esse trabalho abrange sobre briga e damos assistência, pois quando educo, cuido ao mesmo tempo. Penso que o planejamento é flexível e aqui no maternal eles são muito agitados e quando vejo não deu para dar o que eu planejei para o dia... Temos o café da manhã, mais ou menos 20 minutos, logo vem o banho que eu sempre ajudo e o almoço às 10h e já vão escovar os dentes, a assistente pedagógica faz alguns dormirem e os que não conseguem ficam comigo um pouco, até as onze que é o meu horário, ou assistem vídeos, conto histórias e depois a tarde eles ficam com a assistente, pois é período

integral e brincam, ficam até às 17h, então eu sinto que o pedagógico comigo que sou a professora é muito pouco.

2) Como as crianças participam de sua aula? De que forma elas participam?

Eu não cobro muito, mas procuro chamar a atenção, participam, participam, eles gostam e eu também procuro fazer atividades curtas, porque aqui no maternal eles cansam muito rápido.

3) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais te chama à atenção nas atividades que elas realizam?

A atenção deles, pois quando no outro dia eles lembram do que eu falei, ensinei, nossa! Fico muito realizada, por exemplo, as cores, as letras do alfabeto, a parte da fala deles, a oratória me chama a atenção também, sobre o projeto Indisciplina, vejo que as crianças conseguem assimilar, quando já cobram um do outro, por favor, da licença.

4) Quais fatores são importantes observar no processo de educação das crianças?

A minha preocupação é a aprendizagem, se realmente estou alcançando meu objetivo, se não procuro mudar a metodologia até conseguir alcançar o que eu estou propondo para a aprendizagem deles.

5) O que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento?

Vejo o lado da aula, penso na “aula”, depois do conteúdo, pois aqui é o maternal, então tem que ser lúdico, a linguagem tem que ser infantil, entende?

6) Qual ou quais teóricos você utiliza?

Não tenho nenhum em específico, acho que utilizo um pouquinho de cada um, agora acho também que eu preciso estudar fazer um mestrado ou outra especialização, mas utilizo um pouco de cada, é, é isso.

7) Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças?

Pela observação diária, por exemplo, quando elas lembram da aula passada me realizo, nossa! Um menino ou menina de 3 anos, nossa! Acho também que avalio bem, gosto de ouvir as crianças, acho que é meu papel, dessa forma as crianças estão me dando uma resposta.

8) Quem é responsável pelas crianças em sua instituição quando não estão em sala de aula?

Eu e a assistente pedagógica, eu tenho uma pela manhã, a tarde chega outra, que fica então duas com as crianças, pois é período integral.

9) As crianças brincam? Em que momento? De que forma esse momento acontece?

Brincam diariamente, logo após as atividades, principalmente brincadeira livre, mas sempre estão comigo e com a assistente, faço o trabalho de organização, ensino a guardar os brinquedos, consigo nas brincadeiras ensinar regras.

10) Existe para você diferença entre cuidar e educar?

No maternal sinto constantemente estar dando assistência, sinto um assistencialismo, pois quando dou banho, sinto que ao mesmo tempo estou educando.

11) Em relação às crianças, você percebe diferença entre elas? Quais?

Sim, existe sim, tenho crianças bem cuidadas, que a família cuida muito bem, ajuda nas tarefas de casa e outras não, são bem desleixadas, não vem com a tarefinha, vem sem banho tomado, com roupa dormida. Mas vejo diferença em vários aspectos, muitos aprendem rápido, outros não, vejo diferença no cuidado, quando coloco regras, quando cobro os combinados, uns obedecem outros não, mas eles brincam juntos, não tem esse negócio de menino e menina, brincam juntos.

12) Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças?

É o aprender brincando, sem massacre, vejo a parte lúdica, assim... colocar regras, limites, responsabilidade, mas brincando.

13) Como define ou caracteriza a Educação Infantil?

Desenvolver o gostar de estudar, ensinar o “vir para a escola”, o gostar mesmo de estudar, com prazer, para quando crescer continuar a estudar acho que é aqui na Educação Infantil que eles vão aprender a estudar, a gostar de estudar.

14) Para você o que significa ser criança?

Ser criança é ter liberdade de brincar, de ser feliz, realizar seus sonhos.

15) O que é ter infância para você?

Infância??? Você brincou quando criança?? É o que me vem na cabeça para responder... É bem diferente de hoje, vejo as crianças só no computador, não sobem em árvores, não brincam de roda, de pique... bom, ter infância é se expressar, é ter liberdade!

16) Para você, toda criança tem infância?

Nem todas, vejo crianças com responsabilidades em casa, são privadas de viverem a liberdade de serem crianças.

17) E as crianças, seus alunos e alunas, têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha?

Sim, mas aqui precisa colocar regras, pois mais para frente, “infelizmente”, é assim, com ludicidade, “pode, não pode”, para eles tenho que colocar regras, limites, para terem responsabilidades mais tarde.

ENTREVISTA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação = 5

Formação = Pedagogia – Licenciatura Plena

Quanto tempo de magistério = 02 anos e os dois na Educação Infantil

Nível ou Turma que trabalha = Maternal – 02 e 03 anos

Idade = 33 anos

Rede de Ensino = () Pública () Privada

Instituição = () Central () Periferia

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Conte sua rotina na Educação Infantil.

Início meu trabalho com a acolhida, cumprimentando minhas crianças e em seguida cantamos a musiquinha do Bom-dia e vamos para a roda de conversa sobre o dia de

ontem, sobre o que viram no caminho de casa para a escola e ficamos conversando até a hora do café da manhã, depois disso inicio com as atividades planejadas para o dia, essa atividade é gráfica, um dia é com historinha, outra é sobre as regras, sobre o comportamento, sempre com um objetivo, não dou nenhuma atividade sem objetivo, todas são dirigidas. Eu tenho um planejamento a ser seguido, mas quando vejo que alguém não aprendeu nada, volto com o assunto, trabalho novamente, por exemplo, com os nomes das crianças, dali mesmo já trabalho as iniciais dos nomes com as letras, trabalho também cores, números, as vogais cantadas, gosto de colocar vídeos com músicas que ensinem as letras. Temos também um projeto que deve estar integrado no nosso planejamento, agora é sobre o meio ambiente, reciclagem, jogar lixo no lixo, cuidar do ambiente, essas são as atividades, aí, chega a hora do almoço, todos comem, almoçam direitinho, não tenho problemas e logo depois da higiene, vem a hora do sono, todos dormem, também não tenho problemas, todas dormem, às 11h eu vou embora e no período da tarde elas ficam com as assistentes.

2) Como as crianças participam de sua aula? De que forma elas participam?

Bem, olha... eles participam, participam sim, por exemplo, quando canto com eles, todos batem palmas e cantam juntos, todos participam de forma prazerosa e aí eu consigo perceber que algo acontece, sinto que eles estão aprendendo comigo.

3) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais te chama à atenção nas atividades que elas realizam?

O que me chama a atenção, é... é... a atenção deles, quando eles conseguem parar e prestar atenção naquilo que eu estou explicando, pois é rápido a atenção, não posso demorar muito tempo em uma atividade, então quando se envolvem, fico feliz e quando planejo uma atividade que não dá certo, mudo na hora.

4) Quais fatores são importantes observar no processo de educação das crianças?

Acho importante a conversa deles, quando eles conversam entre si, vejo que eles estão aprendendo, quando interagem com o conteúdo, quando conta uma história que já li, já contei, eles não sabem ler, então pegam o livro, é muito lindo, é como se eles estão lendo.

5) O que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento?

O que vem em primeiro lugar para mim , quando estou planejando penso nas crianças, visto as crianças no meu planejamento, no que elas já sabem e no que elas não sabem.

6) Qual ou quais teóricos você utiliza?

Gosto muito do Vygostky em relação ao brincar, na faculdade vimos que as crianças aprendem brincando, brincar com um objetivo, ensinar com as brincadeiras, um brincar pedagógico e o outro é Paulo Freire, aprendi nas palavras de Paulo Freire que a criança já sabe muita coisa, vem de casa com um conhecimento e eu respeito muito isso, o que eles trazem de casa.

7) Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças?

Avalio o todo, a participação por meio da observação é depois lanço na ficha que é individual, que às vezes deixa a desejar, não tem tudo o que precisamos ou tem coisas em excesso que nem desenvolvemos com os alunos.

8) Quem é responsável pelas crianças em sua instituição quando não estão em sala de aula?

As crianças só saem da sala na aula de recreação e jogos que é um professor específico, elas nunca ficam sozinhas, ou comigo ou com as assistentes pedagógicas.

9) As crianças brincam? Em que momento? De que forma esse momento acontece?

Brincam, brincam, eu gosto muito de resgatar a cultura antiga, eu vejo uma oportunidade das crianças vivenciarem esse momento de uma época antiga, então brincamos de corre-cutia e cantamos algumas cantigas. As brincadeiras acontecem em dias diferentes e também tem o momento dos brinquedos e do parque que é uma vez na semana.

10) Existe para você diferença entre cuidar e educar?

Para mim uma coisa está ligada a outra, principalmente no maternal, para mim é a mesma coisa, não tem diferença, pois vejo assim: quando cuido, dou banho, a higiene, automaticamente estou educando, né? Então é a mesma coisa, não tem diferença não.

11) Em relação às crianças, você percebe diferença entre elas? Quais?

Percebo sim, percebo a diferença nas crianças porque uns são mais lentos, outros são mais ativos, então percebo dessa forma.

12) Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças?

O objetivo, objetivo, deixe eu ver... para mim é a aprendizagem, é a base de tudo, pois quando começam no maternal a criança fica com mais atenção, sinto que é um

incentivo a gostar de estudar, na Educação Infantil eles aprendem a gostar de estudar, então vejo um interesse, ficam mais motivados.

13) Como define ou caracteriza a Educação Infantil?

Para mim a Educação Infantil é muito importante, é a base do ser humano, aqui precisamos mostrar o valor da vida, o respeito, ensinar ter responsabilidade, ensinar que tem que estudar, é assim que eu vejo a Educação Infantil.

14) Para você o que significa ser criança?

Ser criança, ser criança, bom, acho que é estar de bem com a vida, não tem preocupação, porque a criança quando briga com outra não guarda mágoa, fica brava só na hora, depois passa.

15) O que é ter infância para você?

Eu penso assim... Bom, tudo em nossa vida tem uma fase, essa é o do brincar, é um momento de prazer e isso hoje é muito importante, pois vejo que os pais querem ver seus filhos como adultos.

16) Para você, toda criança tem infância?

Não, pelo o que eu observo em dois anos como professora, nem todos tem esse momento tão importante de nossa vida e da vida de toda criança.

17) E as crianças, seus alunos e alunas, têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha?

Sim, apesar de termos conteúdos a serem trabalhados, visto com os alunos, eu procuro sim proporcionar esse momento para as minhas crianças, pois por meio das brincadeiras conseguimos muito aprendizado, conseguimos ensinar brincando e a instituição consegue isso sim.

ENTREVISTA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação = 6

Formação = Magistério – Geografia Bacharelado e no 3º ano de Pedagogia.

Quanto tempo de magistério = 04 anos na Educação Infantil

Nível ou Turma que trabalha = Pré-escola – 4 e 5 anos

Idade = 49 anos

Rede de Ensino = (x) Pública () Privada

Instituição = (x) Central () Periferia

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Conte sua rotina na Educação Infantil.

Procuro chegar antes das crianças, pois os pais trabalham e não gosto de só a assistente receber, então recebo com alegria, atenção, porque sinto que eles precisam de atenção e nessa entrada vou percebendo como eles estão, se estão bem, triste, felizes, com sono, aí, canto, conto alguma história, não todo dia e faço uma roda de conversa perguntando como foi o dia de ontem, o que eles fizeram, pergunto se viram alguma coisa na vinda para escola e entro em seguida com as atividades, um dia é coordenação motora, no outro é uma colagem, ou pintura, já entramos nas vogais, algumas palavrinhas como o nome, as coisas que temos em sala, os números e depois as consoantes, mas brincamos todos os dias em sala, ou com jogos, música, vídeo, mas nessa rotina aí, tem o café da manhã, o almoço, a higiene, pois saímos 11h.

2) Como as crianças participam de sua aula? De que forma elas participam?

Elas participam bem, mas algumas tem dificuldade, por exemplo, para alguns eu preciso pegar na mão para fazer a atividade, cobrir os pontilhados, uns ficam nervosos que não conseguem, aí eu acalmo eles e aí eles deixam de ficar agitados e fazem melhor a atividade.

3) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais te chama à atenção nas atividades que elas realizam?

Eu observo o desenvolvimento deles, pois até eles perceberem que eles precisam aprender a ler, escrever demora um pouco, que eles estão aqui para estudar demora, mas com o tempo eles acostumam e entendem.

4) Quais fatores são importantes observar no processo de educação das crianças?

O amadurecimento que vão ter que aprender mais e também vejo a necessidade de aprender, pois paro e penso: será que vão dar conta? É bem gratificante ver nosso trabalho valer a pena.

5) O que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento?

Busco o meu entendimento para que eu possa passar o aprendizado a eles, como eu vou transmitir o ensino, procuro então coisas novas para ensinar sempre. Estou comprando livros e buscando novas atividades.

6) Qual ou quais teóricos você utiliza?

Gosto muito de Wallon, Piaget e Vygostky, pois me auxiliam nas preocupações, quero sempre tirar minhas dúvidas, então recorro a esses teóricos que conheci na faculdade.

7) Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças?

No dia-a-dia, vou anotando o desenvolvimento deles e por meio do planejamento vejo como eles estão, como receberam o ensino, se o que eu dei eles conseguiram assimilar.

8) Quem é responsável pelas crianças em sua instituição quando não estão em sala de aula?

Como não temos intervalo, as crianças ficam sempre conosco, só as 11h que ficam com a inspetora esperando os pais.

9) As crianças brincam? Em que momento? De que forma esse momento acontece?

Brincam e como brincam! Sempre depois das atividades dirigidas e também vão ao parque duas vezes por semana e tem as aulas de recreação e jogos.

10) Existe para você diferença entre cuidar e educar?

Acho que estão juntos sempre, pois quando cuido, educo e quando educo ao mesmo tempo, cuido, mas sinto que os pais não tem essa noção, eles não conseguem entender, cobram da gente o ensino que tem que ler, escrever, aprender o dever. Então acho complicado às vezes, é difícil de eles entenderem.

11) Em relação às crianças, você percebe diferença entre elas? Quais?

Existe sim, uns são mais agressivos, outros são mais carentes, mesmos os agressivos precisam de carinho. A diferença para mim é mais no comportamento deles, por

exemplo, tenho um problema com um menino, que os pais não deixam brincar com as meninas, nem lápis de cor rosa o menino pode usar, é bem agressivo, a mãe quer tarefa todos os dias, quer que o menino aprenda a ler de qualquer jeito, já chamamos ela aqui, mas é bem difícil.

12) Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças?

Eles estão aqui para aprender o conhecimento, o brincar e o ensinar ao mesmo tempo, teve um dia que eu sentei no chão e eles estranharam... olha a tia também senta! Então converso e ensino brincando.

13) Como define ou caracteriza a Educação Infantil?

Hoje ela é muito importante, pois aqui eles encontram carinho, cuidado, educação, então acho que é o início de tudo na vida, e nós temos que estar preparados para recebê-los, pois na minha época não tinha pré-escola, então hoje é muito importante, importante mesmo.

14) Para você o que significa ser criança?

Criança, deixa eu ver, acho que é ter sonhos, é ter imaginação, e nós temos que contribuir para a formação deles, ajudar no caráter, uma vida que lese tem de sonho, mas com instrução que é nosso papel, instruir.

15) O que é ter infância para você?

Ter infância? O que é ter infância? Bom, até quando somos crianças? Então acho que é ter liberdade de brincar, é dar continuidade de realizar coisas, pois, as crianças que trabalham não brincam.

16) Para você, toda criança tem infância?

Eu acho que não, porque vai muito da criação, tem criança que são tratados como adultos desde muito cedo, sabe aqueles adulto em miniatura, igual vemos na televisão, então... acho que não!

17) E as crianças, seus alunos e alunas, têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha?

Sim, sim, brincando né! Mostrando para eles o que é certo, o que é errado, conversando, dando carinho e recebendo eles sempre com alegria como faço todos os dias.

ENTREVISTA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação = 7

Formação = Pedagogia – Licenciatura Plena e Especialização em Educação Infantil.

Quanto tempo de magistério = Há 12 anos e dez na Educação Infantil.

Nível ou Turma que trabalha = Pré-escola – 4 e 5 anos

Idade = 39 anos

Rede de Ensino = () Pública () Privada

Instituição = () Central () Periferia

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Conte sua rotina na Educação Infantil.

Começo sempre com uma acolhida, histórias, um dia pela professora, no outro pela criança que não sabe ler, mas já decorou, então conta que é uma graça, depois vamos para a roda de conversa, perguntando como foi o dia, em seguida vem o café da manhã, mais ou menos às 7h e 30min., quando retornamos para a sala vamos ao calendário, ver o tempo, o mês, semana e faço a leitura do alfabeto e dos números todos os dias e vem as atividades dirigidas, uma letra ou um número, faço sempre no papel e também oral, mas específica na escrita, ou seja, no papel, então trabalho muito com música todos os dias, aí vem o intervalo, como na segunda tem parque e brinquedos, separo vídeos e filmes relacionados com o conteúdo da semana para quinta-feira, aí tem o almoço às 10h e continuo fazendo as atividades até dar 11h que é o horário da saída.

2) Como as crianças participam de sua aula? De que forma elas participam?

Olha, a maioria das crianças participam falando, atuando, cantando, repetindo o que eu falo e também contando alguma coisa e mostrando o que já aprendeu, por exemplo, trabalhei a letra D e elas já identificam contando algo deles com a letra, o nome ou

quando pergunto animais com a letra D, todos participam, já conseguem identificar, a insegurança em participar é só no início, então isso já passou, agora todos participam.

3) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais te chama à atenção nas atividades que elas realizam?

A relação com o que eu falo o que eu ensino a comparação que eles fazem da realidade deles, do dia-a-dia, também a comunicação, eles são bem solidários, é isso que me chama a atenção.

4) Quais fatores são importantes observar no processo de educação das crianças?

Acho importante o entendimento deles, será que eles estão sabendo o que eu peço, solicito? Quando mando tarefa por exemplo, percebo que eles fazem direitinho, eles mesmos fazem, não pedem ajuda aos pais, aí eu vejo a maturidade deles, quando vejo que eles conseguem mais, dou mais atividades e continuo incentivando.

5) O que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento?

O nível de aprendizagem deles, vejo e penso no que eles já sabem ou precisam aprender e planejo, é isso que primeiro eu considero e penso na hora do planejamento.

6) Qual ou quais teóricos você utiliza?

A Ana Teberoski é a que eu mais gosto e também Vygotsky em relação a interação e Piaget com as fases, pois acho muito importante seguir cada fase da vida, eles já estão pré-silábicos, então vejo e uso um pouco de cada, acho importante ser dessa forma.

7) Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças?

A avaliação é de acordo com o desenvolvimento de cada um, guardamos as atividades e depois em reunião entregamos aos pais, e tem o registro por meio de uma ficha que a cada final de bimestre.

8) Quem é responsável pelas crianças em sua instituição quando não estão em sala de aula?

Nós temos as assistentes pedagógicas para ajudar na sala e no café da manhã, almoço, fazer a higiene e no intervalo tem inspetores, o intervalo é de 15 minutos, todos os dias eles se reúnem para o intervalo, só as salas do pré.

9) As crianças brincam? Em que momento? De que forma esse momento acontece?

Brincam, brincam, por exemplo, na segunda-feira tem o parque e os brinquedos, eles brincam de faz de conta, realizam joguinhos e ficam felizes, mas na maioria das vezes brincam em sala mesmo e no intervalo, é muito difícil sairmos, só na segunda mesmo.

10) Existe para você diferença entre cuidar e educar?

Não, pois temos que fazer as duas coisas ao mesmo tempo, por exemplo, no refeitório estamos cuidando e educando, então não tem separação.

11) Em relação às crianças, você percebe diferença entre elas? Quais?

Sim, a diferença na aprendizagem é o que mais marca para mim, umas são mais agitadas, outras mais tranquilas têm problema com apelidos, então procuro trabalhar, tenho um que é gordinho que sofre bastante e tenho outra aluninha que é negra e vem de saia longa e é evangélica, a mãe faz trancinha e ela é bem triste, ela mesma se exclui da turma, procuro incluí-los em tudo e nasceu o irmãozinho dela e agora ela sofre mais, mas eu sempre falo para ela, olha a professora também é negra, e ela sorri.

12) Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças?

É desenvolver a criança em vários aspectos, elas vão mais preparadas para o ensino fundamental e sinto que essa preparação é muito importante, elas saem falando melhor, o raciocínio é mais rápido, a coordenação motora jê fica avançada e tem uma noção melhor então no primeiro ano do fundamental.

13) Como define ou caracteriza a Educação Infantil?

É a primeira etapa da Educação básica, é aqui que se prepara para o mundo.

14) Para você o que significa ser criança?

É brincar, é o interagir com o outro, é também ter brinquedo para brincar, isso para mim é ser criança, é realizar o que quer.

15) O que é ter infância para você?

É viver como criança, é ser respeitada, é ser tratada como criança e não como adulto em miniatura.

16) Para você, toda criança tem infância?

Infância acho que todos tem, mas o que terá sido dela? Acho que a sociedade, a mídia, a religião, a família que não deixam ser criança, bom aí sim, essa criança não tem infância, pelo que ela passa, enfrenta.

17) E as crianças, seus alunos e alunas, têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha?

Sim, quando estão no parque, quando deixo se expressarem, falarem, quando estão cantando, dramatizando, quando brincam, sinto que aqui realizam sua imaginação.

ENTREVISTA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Identificação = 8

Formação = Pedagogia – Licenciatura Plena e uma Especialização em Educação Inclusiva

Quanto tempo de magistério = 07 anos como professora e 07 na Educação Infantil

Nível ou Turma que trabalha = Maternal (berçário)

Idade = 34 anos

Rede de Ensino = (x) Pública () Privada

Instituição = (x) Central () Periferia

ROTEIRO DA ENTREVISTA:

1) Conte sua rotina na Educação Infantil.

Bom, chego na instituição às 7h e as crianças já estão na sala, são recebidas pelas assistentes pedagógicas, falo bom-dia individualmente, cumprimento minhas colegas e organizo o café da manhã, que são as mamadeiras e em seguida, tiro todos dos carrinhos e coloco no tapete, eu e as assistentes, e nessa roda conversamos, coloco música, faço muita estimulação corpora, pois acho muito importante, canto para eles músicas com as partes do corpo e vou para uma atividade pedagógica, com números, cores, tudo muito pedagógico, né, como é berçário, trabalho histórias, as cores, a estimulação motora, coloco para engatinhar em um tapete emborrachado e em seguida mostro brinquedos, faço obstáculos para eles pegarem e depois deixo brincarem livres,

um dia coloco carrinho, no outro jogos, bonecas e aí, eles manuseiam sozinhos, só faço intervenção se necessário. Às 9h acontece o banho e 9h e 30min. O almoço e a partir das 10h, as crianças dormem até 12h, todos dormem e na parte da tarde, elas ficam com as assistentes.

2) Como as crianças participam de sua aula? De que forma elas participam?

Mesmo sendo berçário, elas participam você precisa ver, elas participam que é uma graça, por meio da estimulação que eu proporciono a elas, fazendo o que eu direciono e ainda mais por ser uma rotina, por exemplo, agora quando começo uma música elas já fazem os gestos sozinhas.

3) Quando as crianças estão participando de suas aulas, o que mais te chama à atenção nas atividades que elas realizam?

Eu consigo observar o desenvolvimento deles, de quando chegaram e como estão hoje, nossa é muita diferença.

4) Quais fatores são importantes observar no processo de educação das crianças?

Acho muito importante a forma como elas participam e se desenvolvem, gosto de perceber o tempo deles, que cada um tem o seu, é nítido isso, uns aprendem mais rápido, outros não, isso tudo acho muito importante no meu trabalho.

5) O que leva em consideração na hora de elaborar seu planejamento?

O que minha criança é capaz de desenvolver dentro e fora da escola, pois preciso desenvolver nela esse processo de melhor crescimento, aqui e na sua casa, então fico analisando o que dar de atividade que elas consigam desenvolver melhor e planejo.

6) Qual ou quais teóricos você utiliza?

Piaget pelas fases do desenvolvimento que acho importante seguir e Vygostky pela interação com as outras crianças.

7) Como é feita a avaliação da aprendizagem das crianças?

Na verdade é uma observação de como iniciou e como está agora o desenvolvimento de cada crianças, percebendo como cresceu tem como fazer uma avaliação, então procuro anotar diariamente esse processo para eu não esquecer de ninguém, por exemplo, o dia que se começou a engatinhar, a falar, um dentinho, aviso os pais.

8) Quem é responsável pelas crianças em sua instituição quando não estão em sala de aula?

Ou eu ou as assistentes, mas não saímos de sala.

9) As crianças brincam? Em que momento? De que forma esse momento acontece?

Brincam, e como brincam, principalmente quando seleciono o brinquedo.

10) Existe para você diferença entre cuidar e educar?

Existe, existe sim, o cuidar você se preocupa com o machucar. E o educar preocupo com o meio social na qual irá se desenvolver, então tem diferença dessa forma.

11) Em relação às crianças, você percebe diferença entre elas? Quais?

Têm diferenças, um já anda e outro não, um já consegue buscar um brinquedo embaixo do berço, outros ainda não, essa é a diferença.

12) Qual o objetivo da Educação Infantil para as crianças?

Uma integração social, familiar e pelo convívio das outras crianças.

13) Como define ou caracteriza a Educação Infantil?

Como um processo que vai favorecer, vai conduzir a criança a se estabelecer no mundo educacional, mas de forma prazerosa.

14) Para você o que significa ser criança?

Ser criança é viver cada etapa, cada momento, livre, mas com um processo de aprender regras, comportamentos para a vida adulta.

15) O que é ter infância para você?

É poder aproveitar todas as etapas da vida de maneira natural.

16) Para você, toda criança tem infância?

Sim, acho que no geral sim, sim, toda criança tem sim infância, é uma etapa da vida.

17) E as crianças, seus alunos e alunas, têm a oportunidade de viver sua infância na instituição em que você trabalha?

Sim, aqui proporcionamos por meio das brincadeiras, em um passeio livre, mas sempre cuidando da segurança e ensinando regras.