

CARLA GRACIETE LIMA DOS SANTOS

**AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL/LUGAR DA CRIANÇA
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
JUNHO – 2014**

CARLA GRACIETE LIMA DOS SANTOS

**AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NO CONTEXTO
DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL/LUGAR DA CRIANÇA
NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**

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

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Marta Regina Brostolin



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE/MS
JUNHO – 2014**

Ficha catalográfica

Santos, Carla Graciete Lima dos
S237e As relações pedagógicas e sociais no contexto da educação infantil: o papel/lugar da criança na perspectiva do professor / Carla Graciete Lima dos Santos; orientação Marta Regina Brostolin. 2014.
165 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

1. Professores de educação infantil 2. Educação infantil – Relações Pedagógicas I. Brostolin, Marta Regina II. Título

CDD – 370.7122

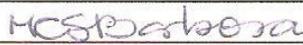
“AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NO
CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL/LUGAR
DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR”

CARLA GRACIETE LIMA DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin - UCDB 

Profa. Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa - UFRGS 

Profa. Dra. Ruth Pavan - UCDB 

Campo Grande-MS, 26 de junho de 2014.

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

DEDICATÓRIA

O Senhor é a minha força, Ele faz os meus pés como os da corsa.

O Senhor, o Soberano, me faz andar em lugares altos.

Ele me faz andar...

Ele me faz andar...

Ele me faz andar em lugares altos!

Acima dos problemas, acima das atribulações, acima do pecado, acima das perseguições, acima deste mundo, acima das decepções.

Mais puro, mais santo, mais livre, mais alto e mais perto de Ti, Jesus.

Ana Paula Valadão

Ao meu amorzinho Baby que permaneceu noites e noites ao meu lado, um companheiro fiel, amoroso e incondicional... Não irei esquecer sua satisfação, o cuidado e o seu carinho para comigo. Seus olhos falavam muito mais que palavras... Saudades.

Carla Graciete Lima dos Santos

AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, por me conceder vida, o cuidado comigo, por me capacitar e fortalecer nos dias de maior necessidade, em meio a tantas lutas, angústias e quase desistência. Por toda realização em minha vida, pelo que ainda irei realizar, por todas as vitórias conquistadas ao longo desses dois anos e todos da minha vida, por todos os obstáculos vencidos, por ser a base de tudo o que sou, levando-me a lugares que jamais imaginei.

Ao meu pai que foi o meu grande “Mestre”, ensinando e orientando em todas as ocasiões como pai e amigo, sempre muito rigoroso (*in memorian*). À minha mãe, minha amada, que me ensinou de maneira sábia, conduzindo, incentivando e encorajando para que eu pudesse hoje estar aqui (*in memorian*). Estes foram as colunas que fortaleceram e alicerçaram minha vida. Amo demais... e essa saudade que arde em meu coração. Como queria tê-los aqui neste momento tão especial.

Ao meu esposo Davi Mendes dos Santos que muito tem auxiliado em minha jornada e companheiro em todas as viagens para apresentação dos trabalhos. Ao meu filho Tiago Henrique Lima dos Santos que muitas vezes me auxiliou e entendeu minha ausência nas finais dos torneios, em várias cidades do Estado, por questões acadêmicas. Aos filhos Patrice Laine Lima dos Santos Rodrigues e André Rodrigues, que souberam compreender os momentos de ausência. De todas as formas vocês contribuíram para a superação de cada obstáculo que surgiu ao longo desses anos.

À minha neta Ágatha (dois anos e três meses) que chegou para preencher minha vida com alegria e encher meus dias de amor, ternura e muito carinho com seu sorriso e seus abraços... Te amo muito minha florzinha!!! Ao Lucas (quatro meses), meu segundo neto que chegou para complementar a minha felicidade, amo demais... Vocês são meus amores. Tenho por vocês um amor incondicional, incomparável, inigualável e sem medida!!!

Às professoras Maria Carmem (Lica) e Ruth Pavan que aceitaram o convite e participam desse momento que é tão importante em minha vida.

Aos professores e professoras do Mestrado que passaram pela minha vida e que, de alguma forma, deixaram um pouco de si por meio dos seus ensinamentos. Aqueles que compartilharam saberes e que, com muita dedicação, estiveram sempre prontos em auxiliar e acalmar as inquietações do coração.

Aos colegas de curso que estão chegando e aos que estiveram comigo durante esses dois anos, que Deus possa abençoá-los grandemente em suas vidas.

Às secretárias do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação (as secretárias que hoje estão na secretaria, e aquelas que passaram por lá) pela dedicação e atenção dispensada, não só a mim, mas a todos os acadêmicos.

Amo a cada um de vocês!

Muito Obrigado.

Carla Graciete Lima dos Santos

EPÍGRAFE

Á minha Orientadora:

Meiga... com gestos simples, sempre

Amável com um profundo olhar... pessoa singular, muito

Rara de se encontrar!

Transparente e coerente em suas atitudes.

Amizade segura, com quem sempre podemos contar.

Ricas e abençoadas podem considerar-se as pessoas que

Estão ao seu lado, pois sempre com sorriso e

Grande alegria a todos recebe, e os contagia!

Inteligente em sua maneira de ser, agir e falar,

Nunca vemos em seu rosto tristeza ou cansaço,

Aliás, sempre está animada e disposta para em tudo ajudar.

Bela e sempre elegante, tem o dom de acalmar...

Reparte com todos um pouco de si,

Ouve, escuta, aconselha, ajuda e orienta.

Sempre sincera e rígida, no entanto

Tolerante. Coloca a parte o

Orgulho, pois sua humildade é contagiante.

Leal, amiga, conselheira.

Inteligente e competente. Sua

Naturalidade no dia a dia se faz presente.

Com carinho,

Carla Graciete Lima dos Santos.

Campo Grande, 30 de outubro de 2013.

SANTOS-LIMA, Carla Graciete. **As relações pedagógicas e sociais no contexto da Educação Infantil: o papel/lugar da criança na perspectiva do professor.** Campo Grande, 2014. 155p. Dissertação (Mestrado), Universidade Católica Dom Bosco – UCDB.

RESUMO

Este trabalho apresenta resultados da pesquisa, vinculada à Linha Práticas Pedagógicas e suas relações com a Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco. Tem por objetivo geral analisar a concepção de criança dos professores no espaço-tempo das relações pedagógicas e sociais no contexto da Educação Infantil. Os objetivos específicos visaram a investigar a concepção dos professores referente à criança por meio de suas práticas, a compreender as relações pedagógicas e sociais existentes entre o professor e a criança no cotidiano da instituição educativa e, por último, a analisar o papel/lugar da criança na construção do conhecimento na Educação Infantil. A metodologia aplicada à pesquisa foi a qualitativa, e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação, a entrevista semiestruturada e o registro por meio de anotações no diário de campo, fotos e filmagens. Os sujeitos da pesquisa foram as assistentes e a professora que atuam na Creche I C no CEINF “CC”, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Os resultados demonstram que a concepção das professoras em relação às crianças é de que estas são livres e naturais. Elas ainda conservam uma visão romântica da criança advinda da formação inicial, porém têm consciência de que as crianças são sujeitos de direitos, embora não os usufruam em sua totalidade. Quanto às relações pedagógicas e sociais, as crianças realizam as atividades que lhes são propostas, as atividades são sempre dirigidas, não têm a liberdade de fazer o que desejam, no tempo e no espaço que desejam. Em relação ao papel/lugar da criança no processo de aprendizagem, as educadoras almejam uma rotina mais flexível para preencher as lacunas existentes, mas sabem que essa mudança não depende somente delas e, sim, de uma instância superior.

Palavras-chave: Papel/lugar da criança. Professor de Educação Infantil. Relações pedagógicas e sociais.

SANTOS-LIMA, Carla Graciete. **The educational and social relations in the context of early childhood education: the role / place of the child in the perspective of the teacher.** Campo Grande, 2014. 155p. Dissertation (Masters), Dom Bosco Catholic University - UCDB.

ABSTRACT

This paper presents results of the research, linked to Line Pedagogical Practices and their relationship with the Teacher Education Program Graduate Education - MSc and PhD from the Catholic University Dom Bosco. Has the objective to analyze the perceptions of teachers of children in spacetime of pedagogical and social relations in the context of early childhood education. The specific objectives aimed to investigate the design of teachers regarding the child through their practices, understand the existing pedagogical and social relations between the teacher and the child in everyday educational institution and, finally, to analyze the role / place of child in the construction of knowledge in Early Childhood Education. The research methodology was qualitative, and data collection instruments used were observation, semistructured interview and registration by means of a field diary notes, photos and footage. The subjects of the research were the teacher and assistants who work in the Creche IC CEINF "CC" in Campo Grande, Mato Grosso do Sul. The results show that the design of the teachers in relation to children is that they are free and natural . They still retain a romantic vision of the child arising from the initial training, however, are aware that children are rights holders, although not enjoy them in their entirety. As for the educational and social relationships, children do activities that are offered to them, the activities are always directed, they have the freedom to do what they want, in time and space they desire. Regarding the role / place of the child in the learning process, educators yearn for a more flexible routine to fill the gaps, but know that this change depends not only on them and, yes, a higher court.

Key-words: Role / place of the child. Professor of Early Childhood Education. Pedagogical and social relations.

LISTA DE FIGURAS

Figura - 1	Tela de Philippe de Champaigne do museu de Reims.....	32
Figura - 2	Traje do século XVIII.....	32
Figura - 3	Indústria têxtil.....	34
Figura - 4	Regiões Urbanas de Campo Grande-MS/Região do Imbirussú.....	83
Figura - 5	Ceinf “CC”.....	83
Figura - 6	Placa de inauguração.....	84
Figura - 7	Placa de ampliação.....	84
Figura - 8	Banheiro infantil – vaso.....	86
Figura - 9	Banheiro infantil – lavatório e banho.....	86
Figura - 10	Banheiro infantil – lavatório.....	86
Figura - 11	Banheiro infantil – masculino – porta.....	86
Figura - 12	Banheiro infantil – masculino – lavatório.....	86
Figura - 13	Banheiro infantil – masculino – vaso.....	86
Figura - 14	Banheiro infantil – feminino – porta.....	87
Figura - 15	Banheiro infantil – feminino – lavatório.....	87
Figura - 16	Banheiro infantil – feminino – vaso.....	87
Figura - 17	Banheiro do berçário – vaso e fraldário.....	87
Figura - 18	Banheiro do berçário – trocador.....	87
Figura - 19	Banheiro do berçário – chuveiro.....	87
Figura - 20	Banheiro adaptado – PNE – porta.....	87
Figura - 21	Banheiro adaptado – PNE – chuveiro.....	87
Figura - 22	Banheiro adaptado – PNE – vaso.....	87
Figura - 23	Refeitório.....	88
Figura - 24	Refeitório.....	88
Figura - 25	Refeitório.....	88
Figura - 26	Cozinha – cozinheiras.....	88
Figura - 27	Cozinha.....	89
Figura - 28	Lavanderia.....	89
Figura - 29	Despensa.....	89
Figura - 30	Despensa.....	89
Figura - 31	Brinquedoteca.....	90
Figura - 32	Brinquedoteca.....	90
Figura - 33	Brinquedoteca – atividade livre.....	90
Figura - 34	Brinquedoteca – atividade livre.....	90
Figura - 35	Brinquedoteca – atividade livre.....	90
Figura - 36	Brinquedoteca – atividade livre.....	91

Figura - 37	Brinquedoteca – atividade livre.....	91
Figura - 38	Brinquedoteca – atividade livre.....	91
Figura - 39	Brinquedoteca – atividade livre.....	91
Figura - 40	Brinquedoteca – atividade livre.....	91
Figura - 41	Brinquedoteca – atividade livre.....	91
Figura - 42	Brinquedoteca – canto da leitura.....	91
Figura - 43	Brinquedoteca – canto dos brinquedos.....	92
Figura - 44	Brinquedoteca – cantinho dos brinquedos.....	92
Figura - 45	brinquedoteca – cantinho do salão.....	92
Figura - 46	Brinquedos.....	92
Figura - 47	Brinquedos.....	92
Figura - 48	Brinquedos.....	92
Figura - 49	Parquinho.....	93
Figura - 50	Área externa – Creche IIC.....	93
Figura - 51	Área externa – Berçário I.....	93
Figura - 52	Área externa – Sala e entrada.....	94
Figura - 53	Área externa – Lazer.....	94
Figura - 54	Horta.....	94
Figura - 55	Horta.....	94
Figura - 56	Horta.....	94
Figura - 57	Porta da sala Creche IC.....	98
Figura - 58	Sala – sono.....	99
Figura - 59	Sala – limpeza.....	100
Figura - 60	Sala – limpeza.....	100
Figura - 61	Sala Creche IC.....	100
Figura - 62	Sala Creche IC.....	100
Figura - 63	Sala Creche IC.....	101
Figura - 64	Sala Creche IC.....	101
Figura - 65	Crianças – DVD.....	101
Figura - 66	Crianças – DVD.....	101
Figura - 67	Atividade de leitura.....	102
Figura - 68	Contagem de estórias.....	102
Figura - 69	Atividade – Quebra-cabeça.....	102
Figura - 70	Atividade – Peças montar.....	102
Figura - 71	Corredor – salas berçário IIA e IIB.....	103
Figura - 72	Corredor – salas creche IA, IB e IC.....	103
Figura - 73	Corredor – salas creche IIA, IIB e IIC.....	103
Figura - 74	Porta da sala Berçário I.....	103
Figura - 75	Sala – Hora do sono.....	116
Figura - 76	Hora do sono.....	117
Figura - 77	Hora do sono.....	117

Figura - 78	Mochilas – hora da saída – creche IC.....	117
Figura - 79	Mochilas – hora da saída – creche IIA.....	117
Figura - 80	Hora da saída – refeitório.....	118
Figura - 81	Hora da saída – brincadeira livre.....	118
Figura - 82	Hora da saída – brincadeira livre.....	118
Figura - 83	Parquinho – final da tarde.....	119
Figura - 84	Parquinho – final da tarde.....	119
Figura - 85	Combinados.....	120
Figura - 86	Combinados.....	120
Figura - 87	Combinados.....	120
Figura - 88	Combinados.....	120
Figura - 89	Combinados.....	121
Figura - 90	Combinados.....	121
Figura - 91	Atividade – partes do corpo.....	122
Figura - 92	Atividade – quebra-cabeça.....	122
Figura - 93	Atividade – quebra-cabeça.....	122
Figura - 94	Atividade – massinha.....	123
Figura - 95	Atividade – massinha.....	123
Figura - 96	Atividade – massinha.....	123
Figura - 97	Atividade – massinha.....	123
Figura - 98	Atividade no pátio.....	128
Figura - 99	Atividade no parquinho.....	128
Figura -100	Brinquedoteca.....	129
Figura -101	Crianças na brinquedoteca.....	130
Figura -102	Crianças na brinquedoteca.....	130
Figura -103	Crianças na brinquedoteca.....	131
Figura -104	Criança – leitura.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro – 1	FASE I - PRÉ – 1930 - 1º PERÍODO.....	39
Quadro – 2	FASE I - PRÉ – 1930 - 2º PERÍODO.....	39
Quadro – 3	FASE I - PRÉ – 1930 - 3º PERÍODO.....	39
Quadro – 4	FASE II - Entidades Nacionais – 4º PERÍODO.	40
Quadro – 5	Pesquisas cadastradas no Banco de Dados da CAPES.....	80
Quadro – 6	Turmas de atendimento/quantidade de alunos/educadoras – 2013.....	95
Quadro – 7	Formação das educadoras.....	96

LISTA DE SIGLAS

ASD – Auxiliar de Serviços Diversos
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Conselho de Educação Básica
CEINF – Centro de Educação Infantil
CF – Constituição Federal
CME – Conselho Municipal de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EC – Emenda Constitucional
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EI - Educação Infantil
EB – Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e do Desporto
MS – Mato Grosso do Sul
ONG – Organização não Governamental
OMEP – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar
PMCG – Prefeitura Municipal de Campo Grande
PEE – Plano Estadual de Educação
PNE – Plano Nacional de Educação
PPP – Projeto Político-Pedagógico
RI – Revolução Industrial
SAS – Secretária de Assistência Social
SEMED – Secretária Municipal de Educação
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UNICEF – Fundo das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - A CRIANÇA: INFÂNCIA INVISÍVEL OU VISÍVEL.....	23
1.1 A criança ontem e hoje: concepções e perspectivas.....	30
1.2. O atendimento à criança brasileira.....	38
1.3 O atendimento à criança Sul-mato-grossense.....	41
CAPÍTULO II - A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA.....	44
2.1 A perspectiva das políticas públicas e legislação educacional.....	44
CAPÍTULO III - O PROFESSOR: O OUTRO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA.....	56
3.1 O professor e sua formação.....	58
3.2 Saberes profissionais do professor.....	64
3.3 A identidade do professor de Educação Infantil.....	69
3.4 As especificidades da docência para a infância.....	73
CAPÍTULO IV - A PESQUISA EMPÍRICA E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	78
4.1 A Pesquisa e seus objetivos.....	79
4.2 Revisão de literatura.....	79
4.3 O método da pesquisa.....	81
4.4 O contexto empírico: o CEINF.....	82
4.4.1 A instituição educativa.....	83
4.5 Os sujeitos: educadoras e crianças.....	95
4.5.1 Educadoras.....	95
4.5.2 Crianças e seu espaço.....	98
CAPÍTULO V - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	105
5.1 Concepção de criança no olhar do professor.....	105
5.2 Práticas pedagógicas: A rotina e o cotidiano.....	108
5.2.1 A sala de aula.....	119
5.2.2 As brincadeiras e os jogos.....	124
5.2.3 A brinquedoteca.....	128
5.3 As relações pedagógicas e sociais existentes entre o professor e a criança.....	133
5.4 O papel/lugar da criança na construção do conhecimento.....	141
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	146
REFERÊNCIAS.....	151
APÊNDICE.....	157
ANEXO.....	161

INTRODUÇÃO

O fato de serem simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, de serem biologicamente sociais, os torna reféns da interação, da presença efetiva do outro e, principalmente, do investimento afetivo dado pela confiança do outro (BARBOSA, 2009, p. 23).

Por que se decidiu pesquisar sobre as relações pedagógicas e sociais no contexto da Educação Infantil e o papel/lugar da criança na perspectiva do professor?

O início da vida profissional foi no ensino religioso. Depois de formada em Teologia, esta pesquisadora prestou vestibular para Letras, mas como não formou turma, foi oferecido o curso de Pedagogia.

No decorrer do curso, identificou-se com a disciplina Educação Especial, sendo assim, o projeto de TCC direcionou-se para esta temática e a pesquisa foi realizada na Escola Estadual Raio de Sol, dentro da Instituição Pestalozzi, e ali foi possível conhecer uma variedade de deficiências, o que provocou fascínio e muita curiosidade nesta pesquisadora, em relação à educação das pessoas com deficiência.

Ao concluir a graduação, decidiu-se fazer uma especialização em Psicopedagogia e em outra em Educação Infantil. Um ano antes de formar, começou-se a lecionar para o ensino fundamental I e a observar as crianças em suas brincadeiras em situações no dia a dia do contexto escolar. E, assim, a paixão pela Educação Infantil emergiu e, conseqüentemente,

surgiram inquietações a respeito da educação de crianças pequenas e crianças com deficiências.

Sentiu-se a necessidade de continuar a trajetória em busca de mais conhecimentos, e o Mestrado em Educação configurou-se mais uma etapa a ser vencida. No ano de 2011, esta pesquisadora cursou uma disciplina como aluna especial e, no ano seguinte, foi aprovada no processo de seleção e passou a ser aluna regular. Ao participar das reuniões do Grupo de Estudos e Pesquisas da Docência na Infância (GEPDI), uma das atividades inerentes do Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica Dom Bosco, sob a coordenação da professora Marta Regina Brostolin, iniciou-se o processo de leituras sobre formação do professor e sobre a voz das crianças na Educação Infantil. Os encontros, seminários e eventos sobre Educação Infantil foram se tornando parte importante da formação e construção do conhecimento que resultaram nesta pesquisa, que se volta para a concepção de criança, a partir do olhar e a escuta das professoras do Centro de Educação Infantil (CEINF), no Município de Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul. Investigar essas concepções leva a acreditar que elas contribuem para entender a atuação docente e sua especificidade, diante das crianças na faixa etária de dois a três anos. Refletir sobre essa prática não será tarefa fácil, mas dedicou-se a isso neste trabalho.

A pesquisa tem como foco geral analisar a concepção de criança dos professores no espaço-tempo das relações pedagógicas e sociais, no contexto da Educação Infantil. Como objetivos específicos, procurou-se investigar a concepção dos professores referente à criança por meio de suas práticas; compreender as relações pedagógicas e sociais existentes entre o professor e a criança no cotidiano da instituição educativa e, por último, analisar o papel/lugar da criança na construção do conhecimento na Educação Infantil.

A metodologia aplicada à pesquisa foi a qualitativa e os instrumentos de coleta de dados utilizados foram a observação, a entrevista semiestruturada e registro por meio de fotos e filmagens. Os sujeitos da pesquisa são as assistentes e a professora que atuam na Creche I C no CEINF “CC”, em Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

Para iniciar o estudo, procedeu-se à busca de trabalhos relacionados ao tema escolhido e/ou trabalhos que tenham afinidade com o tema pesquisado, sendo assim, realizou-se uma pesquisa no banco de dados da CAPES para situar sobre a produção de trabalhos lançados em sua plataforma, bem como a quantidade produzida por ano tanto no mestrado quanto no doutorado. Este banco de dados foi escolhido pela seriedade e compromisso com a produção acadêmica e o período entre 2005 e 2012.

Nesse contexto, apresenta-se um resumo de cada trabalho, pois tais produções colaboraram de forma direta e indireta para a pesquisa realizada, dentre esses, cinco trabalhos possuem uma proximidade ao tema escolhido. Dois trabalhos encontrados estão em universidades particulares e três em universidades públicas. Entre os autores, encontraram-se cinco pesquisadores: quatro do sexo feminino e um do sexo masculino. Expõe-se a seguir um pouco mais sobre o teor dos trabalhos destacados:

A pesquisa realizada por Filho (2005), intitulada “Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação”, diz respeito à Educação Infantil e à dinâmica das relações existentes entre adultos e crianças e como convivem nos espaços/tempos dentro de uma instituição educativa. A finalidade da pesquisa foi de ampliar o olhar sobre aquela realidade social, dos atores envolvidos; buscou apoio na Sociologia da Infância para analisar os atores sociais ativos nos processos de socialização. Pôde-se perceber que tanto nas relações de conflito e tensão como nas de maior harmonia, adultos e crianças produzem representações simbólicas a respeito do mundo com o qual interagem e, no caso das crianças, existe a elaboração de uma cultura entre os pares.

Tardelli (2006), na pesquisa intitulada “As concepções de infância dos docentes sobre as crianças de zero a seis anos”, desenvolveu uma pesquisa de campo com as professoras da Rede Municipal de Ensino de Petrópolis, que representaram a criança de zero a seis anos por meio de imagens, evidenciando representações à luz dos estudos da Sociologia da Infância. Estas representações foram categorizadas e em seguida comparadas com as percepções históricas da infância, que compreendeu o período desde a Idade Média até a contemporaneidade, incluindo a realidade das crianças na história do Brasil. As análises revelam que, no grupo e no contexto estudado, grande parte das professoras tendem a representar a criança de uma forma romântica.

A pesquisa de Mello (2008), denominada “Da mediação do professor às mediações dos sujeitos - adultos e crianças - na Educação Infantil”, evidencia o significado do que é ser um professor mediador na educação de crianças pequenas. Seu trabalho foi baseado no conceito de Vygotsky, pelo conceito de signo de Bakhtin, tendo como referencial a Sociologia da Infância. Focalizou as relações sociais entre professores e crianças que permitiram a percepção de algumas recorrências e, também, algumas diferenças nos tipos de mediações que ocorrem no cotidiano de cada grupo.

No caso das mediações de crianças com crianças e com adultos, observou-se que as crianças solicitam a participação do adulto para resolver algo que sozinhas não conseguiram, a mediação é realizada pelo adulto, interagindo com as crianças, estas são

inspiradas nas falas ou atitudes do adulto sem a presença direta deste em suas ações, para que compreendam as ações e concebam as atividades.

Nestas relações, signos revelam ideias e concepções importantes para uma discussão sobre as práticas escolares para/com as crianças pequenas.

Walter (2009) em sua pesquisa, denominada “Conversando com crianças na Educação Infantil: suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar”, reconhece ser um desafio para diferentes pesquisadores de todo mundo conhecer a percepção, o olhar e a voz das crianças. Com base na Sociologia da Infância, a autora tentou captar a perspectiva das crianças, sabendo que elas são seres ativos em sua socialização, interagindo com os adultos, contribuindo e transformando a sociedade em que vivem. Por meio da pesquisa, identificou-se que as crianças demonstraram compreender as orientações, funções, solicitações e desejos de suas professoras, além de um domínio do universo adulto e seus códigos sociais no que diz respeito às relações sociais.

A pesquisa de Oliveira (2011), intitulada "Agora eu...: um estudo de caso sobre as vozes das crianças com foco na pedagogia da infância”, questiona em que medida as vozes infantis são consideradas pelos educadores e que marcas estas vozes (verbal e não-verbal) imprimem no cenário educativo. Em seu estudo, problematiza as concepções de infância, criança e Educação Infantil, analisando os desafios e possibilidades para a consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil, de uma perspectiva sobre a escuta, o olhar infantil inédito e surpreendente sobre o mundo.

Seu aporte teórico dialogou entre a abordagem de Reggio Emilia, sobre a Educação Infantil, a teoria de Vygotsky e os pressupostos da Sociologia da Infância. A análise dos dados revelou que a escuta das vozes infantis favorecem a construção dos contextos educativos quando estes são pautados na valorização e potencialização da autonomia, na sensibilidade e acolhida das proposições da criança, no encorajamento de suas ações, enfrentando os desafios, oportunizando a construção de processos significativos de aprendizagens.

Todos os pesquisadores utilizaram fotos, vídeos, registros escritos e observações em suas pesquisas e tiveram como aporte teórico os pressupostos da Sociologia da Infância. A leitura desses trabalhos contribuiu com o presente estudo, pois têm em comum os pressupostos da Sociologia da Infância, da Educação Infantil e da dinâmica das relações existentes entre adultos e crianças, bem como a sua convivência no espaço/tempo da instituição educativa. Foi possível compreender que a instituição educativa, em todos os seus aspectos, revela valores sociais e culturais que são socializados entre as crianças.

A abordagem teórica registra autores conhecidos que discutem a Educação Infantil de forma contextualizada, em diferentes dimensões. Para falar sobre a Sociologia da Infância no Brasil, utilizou-se Abramowicz (2011), Faria (2011) e Finco (2011). Já Áries (1981), Almeida (1994), Kramer (2011) e Kuhlmann (2011) discorrem sobre a história, a criança e a infância dentro do processo histórico da Educação Infantil. Utilizou-se também Kramer (1994), Sarmiento (2007, 2008), Barbosa (2009), Gomes (2009) e Oliveira (2011) para falar sobre a Educação Infantil em seu contexto legal. Sobre a formação de professores da Educação Infantil, valeu-se dos entendimentos de Bello (2000); Gomes (2009); Silva e Guimarães (2011). Esses e outros autores serviram de base para a construção do aporte teórico que possibilitou a produção escrita deste trabalho.

Para esses pesquisadores, a Educação Infantil configura-se como uma conquista por meio de muitas lutas na história das sociedades, dentro do direito chamado educação, que permeou séculos e séculos, hoje traduzidos em direitos formalizados como: o Ano Internacional da Criança (1988) pela Constituição Federal (CF, 1988)¹, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), chegando a Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996).

Para Kramer (2011), esses momentos históricos determinam ideais, representações, valores, que se modificam de acordo com a época vivida, determinando quem é a criança, a sua infância, a política que se faz reger e as concepções que nem sempre vão exercer os mesmos significados. Partindo dessa premissa, pretendeu-se, então, neste trabalho, apropriar-se das concepções das educadoras sobre as crianças e qual o papel/lugar da criança nas relações pedagógicas e sociais no contexto da Educação Infantil.

Um ponto relevante na pesquisa trata sobre a formação do profissional da Educação Infantil, um tema muito discutido atualmente em virtude da sua singularidade, uma vez que existem muitos desafios em relação às ações de Educar e Cuidar, elementos exigidos como prioridade pela LDB (9394/96) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Para dar forma e corpo a pesquisa, sistematizou-se sua estrutura em cinco capítulos: o primeiro capítulo refere-se à história da criança ontem e hoje e o atendimento proporcionado a ela no Brasil e Município de Campo Grande/MS. O segundo Capítulo está voltado para as políticas de assistencialismo que foram substituídas por uma legislação voltada para a criança, assegurando, então, seus direitos no processo de desenvolvimento

¹ 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.

dentro da sociedade em que vive. O terceiro capítulo discute sobre a formação docente, saberes, identidade do profissional da Educação Infantil e as especificidades da docência para a infância. O quarto capítulo refere-se ao estado do conhecimento, a pesquisa empírica, os percursos metodológicos e apresentação dos dados da instituição educativa pesquisada. O quinto capítulo descreve e analisa os resultados da pesquisa empírica. Finalizando, as considerações finais trazem algumas observações, com intuito de contribuir para um debate mais amplo sobre o conteúdo da pesquisa.

As cem linguagens

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos,
 cem pensamentos
 cem modos de pensar,
 de brincar, de falar.
 Cem sempre cem
 Modos de escutar,
 As maravilhas de amar.
 Cem alegrias para
 cantar e compreender.
 Cem mundos, para descobrir.
 Cem mundos, para inventar.
 Cem mundos, para sonhar.

A criança tem cem linguagens
 (e depois de cem, cem, cem)
 Mais roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
 De fazer sem cabeça,
 de escutar e não falar,
 de compreender sem alegria,
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo
 que já existe e do cem,
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,
 A realidade e a fantasia,
 a ciência e a imaginação,
 o céu e a terra, a razão e o sonho,
 são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe: que as cem não existem.
 A criança diz: ao contrário,
 as cem existem.

CAPÍTULO I

A CRIANÇA: INFÂNCIA INVISÍVEL OU VISÍVEL

“A história das ideias pedagógicas e a história das instituições escolares, embora distintas e autônomas entre si, se entrelaçam” (SAVIANI, 2008, p. 444).

Sabe-se que a sociedade foi formada a partir de um conjunto de ideias, bem como que existe um conjunto de histórias... histórias que agrupadas contam diferentes histórias, que se misturam num contexto singular ou plural, associando ideias à realidade da sociedade e aos seus movimentos.

Sendo assim, trabalhou-se a partir da história das ideias pedagógicas que permearam o século XIX e o início do século XX, que, segundo Saviani (2008), articula as ideias específicas do momento histórico ao contexto mundial, retratando o movimento social ligado ao fato histórico, pois o momento em que se vive é retratado pelos fatos históricos que aconteceram através dos séculos. Para Saviani (2008), a história das ideias pedagógicas se relaciona/entrelaça à consciência histórica, com a necessidade de explicar o presente para, então, responder as questões atuais da educação.

Desde a antiguidade, a educação assume um papel importante para transformar a vida do homem e da sociedade em que vive interagindo entre uma e outra etapa nos processos

de desenvolvimento através dos séculos. Iniciou-se este capítulo fazendo menção às mudanças que ocorreram por meio de pesquisadores e suas pesquisas, estas fizeram a diferença em seu tempo e ainda hoje contribuem para o processo educativo da criança, fornecendo dados que colaboram e contribuem atualmente para nossos estudos e pesquisas.

Para compreender a Educação Infantil, faz-se necessário o estudo da/dessa história e das políticas de assistencialismo que foram substituídas por uma legislação voltada para a criança, assegurando, então, seus direitos como sujeito em processo de desenvolvimento na sociedade em que vive. Evidenciou-se, por meio da história da infância, a trajetória da criança como sujeito histórico de ontem e de hoje, contemplando o cuidar e o educar que hoje se constitui um binômio não sendo possível separar esses dois momentos, e também a organização da Educação Infantil numa perspectiva de educação assistencialista que, com o passar do tempo, foi se compondo e misturando-se à escolarização.

As primeiras inquietações com a infância iniciaram nos séculos XV e XVI. Começou-se, então, pelos precursores da Educação Infantil que criaram novos modelos de educação, respondendo aos desafios da sociedade européia que se encontrava em desenvolvimento. Para Oliveira (2011), no período do Renascimento houve um estímulo quanto às novas formas de ver e educar a criança, então surgiram Erasmo (1465-1530) e Montaigne (1438-1553) que apoiavam o respeito à natureza infantil e que a educação deveria estimular a atividade da criança, associando o jogo à aprendizagem.

Havia uma preocupação com a infância, pois eram frequentes as guerras e os conflitos entre nações. Nesse período muitas crianças foram vítimas de maus tratos, pobreza e abandono. Oliveira (2011), Silva e Guimarães (2011) descrevem que nesse ínterim surgiu a necessidade de criar locais para que as mães operárias pudessem deixar os seus filhos, durante a jornada de trabalho nas fábricas e fundições, pois houve a necessidade da mão de obra feminina após Revolução Industrial, e, também para as crianças pequenas que eram abandonadas por suas famílias.

Foram criadas, então, entidades de caráter filantrópico, com objetivo de oferecer um desenvolvimento infantil de acordo com o pensamento da época, dependendo do destino social, que seria dado a essa criança. Segundo Oliveira (2011), essas instituições atendiam crianças pobres. A *charity schools* ou *dame schools* ou *écoles petites* situavam-se na Inglaterra e atendiam também crianças de dois a três anos. Havia as instituições para atender crianças acima de três anos que eram os *asilos* e as *infant schools*, e também as *nursery schools*, que surgiram em Londres com o objetivo de amenizar as condições precárias de saúde dos grupos existentes na cidade.

A França e os países europeus não possuíam uma instituição formal, mas adotavam uma proposta de atividade religiosa ligada a valores religiosos da época e algumas atividades de memorização, pré-escrita ou pré-leitura, entre outras ligadas ao comportamento, à moralidade e aos bons hábitos. As crianças, a partir de seis anos, que frequentavam as *escolas de tricô*, eram ensinadas a ler a Bíblia e a tricotar pelas mulheres da comunidade, que ficavam por conta de cuidar e ensinar os infantes.

Já no século XVII, segundo Oliveira (2011), destaca-se Comênio (1592-1657) que foi considerado o Pai da Didática moderna, escrevendo a *Didática Magna*, marcando o início da sistematização da pedagogia. O estudioso recomendava que se ensinasse tudo a todos, organizando o plano da Escola Materna, que era destinada à educação das crianças até os sete anos de idade. Essa prática levaria a escola a copiar os processos da natureza, ponderando as possibilidades e os interesses da criança, pois esta fase era considerada de suma importância para a sua formação.

Essa formação era de tal importância que desde a antiguidade já se defendia a possibilidade de que a criança fosse responsável por seu próprio desenvolvimento, e que a brincadeira evidenciava a aprendizagem e também o crescimento intelectual. Oliveira (2011) enfatiza que a obrigatoriedade da escolaridade foi intensa em muitos países europeus nos séculos XVIII e XIX, enfatizando a importância para o desenvolvimento social.

Nesse momento, a criança passou a ser o centro de interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental (OLIVEIRA, 2011, p. 62).

Entretanto, essa educação não se aplicava às crianças mais pobres, para a sociedade não era necessário educá-las e, sim, favorecê-las com uma ocupação. O lugar ocupado pela criança pobre na sociedade é fruto de uma concepção elitista de educação, construída historicamente. Segundo Oliveira (2011), a reforma protestante defendia essa educação como direito universal a qualquer criança. Sendo assim, algumas instituições elaboravam propostas em favor dessas crianças, com atividades que pudessem equilibrar problemas eventuais em seu desenvolvimento.

No século XVIII, destaca-se Rousseau (1712-1772), que considerou a infância como uma fase distinta, defendendo a inocência e a pureza da infância, levando em conta o desenvolvimento físico e cognitivo da criança. Esta deveria ser educada nos preceitos de

liberdade, vivendo cada fase da infância na perfeição de seus sentidos. Seus métodos eram bem diferentes aos de sua época. Rousseau trouxe influência intelectual significativa ao século XVIII, o Iluminismo, principalmente sobre a ideia de criança, ou seja, o pensar a criança. Brougère (2004) argumenta que a partir de Rousseau aconteceu uma mudança profunda em relação à imagem de criança, de natureza e, em especial, da brincadeira. Passou-se a associar uma visão positiva às atividades naturais/espontâneas das crianças. Brougère (2004) ressalta que, de fato, deve-se essa mudança de perspectiva à ruptura romântica, porque na antiguidade considerava-se a brincadeira como fútil, existindo como distração sem nenhum proveito, serventia ou utilidade, chamava-se de “recreio”, daí o papel dado à recreação e, na pior das hipóteses, julgavam-na sinistra.

Ainda neste século, Pestalozzi (1746-1827) evidenciava o poder que os sentimentos provocavam no despertar da autonomia da criança. Para ele a escola deveria ser uma extensão do lar, promovendo segurança e afeto. Oliveira (2011) ressalta o fato de que ele comparava o professor a um jardineiro que promovia condições para a planta crescer, neste caso a criança. Pestalozzi acreditava que as condições precárias do povo mudariam por meio da educação.

No século XIX, pode-se citar Froebel (1782-1852), um dos primeiros a considerar a infância como uma fase decisiva na formação das pessoas, hoje pode ser considerado como o reformador educacional mais completo deste século. Foi o primeiro educador a destacar o brinquedo, a atividade lúdica, declarando que as brincadeiras não eram apenas diversão, mas um modo de representar o mundo concreto, de forma a compreendê-lo. Criou os jardins de infância, e estes chegaram ao Brasil em 1875, não havendo obrigações por parte do ensino, já que o aprendizado dependia do interesse de cada um e se fazia por meio da prática. Dedicou-se a fundar jardins de infância, preocupou-se com a elaboração de métodos e equipamentos para esses jardins e, também, com a formação de professores (OLIVEIRA, 2011).

Na primeira metade do século XX, destaca-se Montessori (1870-1952), que partia do concreto rumo ao abstrato, auxiliada por atividades motoras e sensoriais, desenvolvendo assim uma série de materiais didáticos, que constituem um dos aspectos mais conhecidos do seu trabalho. Fundamentou seu método na educação por meio dos sentidos, em uma concepção biológica de crescimento e desenvolvimento, deslocando o foco educacional do conteúdo para a forma do pensamento.

Oliveira (2011) faz menção neste século também a Decroly (1871-1932), que defendeu a ideia de que as crianças aprendem o mundo com base na visão do todo. Isso inclui o conhecimento do meio onde vivem, este espaço surge para a satisfação de suas

necessidades, por meio da curiosidade com ações que estimulam a aprendizagem. A sala de aula pode constitui-se em qualquer espaço, em casa ou em qualquer outro lugar onde esteja. Seus métodos eram ativos, pois acreditava que a criança tornava possível a condução de seu próprio aprendizado, aprendendo a aprender. A escola Decroliana tem sua marca, uma vez que analisa a possibilidade da criança escolher o que quer aprender, e o professor pode, assim, planejar o seu trabalho em cima das observações realizadas.

Na segunda metade do século XX, Oliveira (2011) chama atenção para Jean Piaget (1896-1980), que discorreu sobre o processo de aquisição de conhecimentos pela criança, mesmo sem nunca ter atuado como pedagogo. Seu método básico foi o interacionismo² e seus principais objetivos consistiam na formação de sujeitos críticos, ativos e autônomos.

Oliveira (2011) cita também Vygotsky (1896-1934), que numa abordagem sociocultural destaca o desenvolvimento humano por meio de trocas entre pares sociais, levando em conta os processos de interação e mediação. Contribuiu com reflexões sobre o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem no meio social, bem como sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem.

Esta breve discussão veio salientar a importância desses teóricos e como eles influenciaram por meio de suas pesquisas o processo evolutivo do conceito de criança e infância. Suas ideias estiveram atreladas às questões sociais, econômicas, culturais e políticas, permitindo, assim, o desenvolvimento da consciência da concepção de criança, trazendo inúmeros benefícios para a educação e, também, para Educação Infantil. Esta passa a ser considerada como essencial para o desenvolvimento da criança, que passou a ser vista como um sujeito de direitos, ativo e repleto de potencialidades, que em contato com seu próprio corpo ou na socialização entre pares, outras crianças e adultos, pode desenvolver sua capacidade afetiva, a sensibilidade, autoestima, o raciocínio, seu pensamento e a sua linguagem, fazendo do meio em que vive um lugar agradável e de convivência saudável.

O estudo sobre as crianças vem corroborar com diversos campos, recebendo novos pesquisadores e formando novos conceitos. Kramer (2009, p. 13) defende a ideia de que o “trabalho teórico referente ao estudo da infância tem estado presente em diversos campos do conhecimento e é preocupação no âmbito de diferentes abordagens ou enfoques conceituais de autores distintos”. A autora menciona também que a Filosofia, a Medicina e a Psicologia foram precursoras no estudo de crianças: de Rousseau, no século XVIII, a

² Desenvolvimento que resulta das combinações entre aquilo que o organismo traz e as circunstâncias oferecidas pelo meio: o eixo central, portanto, é a interação organismo/meio (KRAMER, 1993, p. 29).

inúmeros teóricos da área da Psicologia no século XX, a criança foi sendo concebida como sujeito, indivíduo em construção.

Embora muitos enfoques tenham dado destaque à dimensão cognitiva e biológica, entendendo a criança como sujeito epistêmico, para Kramer (2009) a ideia de que a criança tem especificidade é uma construção da modernidade. A autora ressalta que devemos trabalhar a mente e o corpo unidos, pois não é possível ensinar a cabeça sem o corpo estar presente, que não se separa cabeça e corpo, mesmo que se tenha consciência de que o corpo é mais ágil do que o pensamento, devido ao acúmulo de energia, devendo ser aproveitado para a aprendizagem ou ações que proporcionem diversão ou prazer.

Ainda segundo Kramer (2009), nos anos de 1970, a História da Educação e recentemente a Sociologia e a Antropologia conceberam as crianças como atores sociais, e a Linguística admite que as crianças sejam sujeitos da fala e, por esse motivo, a infância e a criança vêm se constituindo como um campo amplo de estudos.

Em meio a esses estudos, contemplaram-se os de Philippe Ariès (1981), que ressalta os traços da construção histórica da infância, levando em conta que, para entender a criança hoje, faz-se necessário entender como esse processo aconteceu, sendo necessário debruçar-se sobre a formação e a solidificação do sentimento e concepção da infância nas distintas épocas históricas, permitindo compreender a atual forma de se educar e cuidar as crianças.

Kramer (2009) relata que a pesquisa direcionada às crianças é objeto de desenvolvimento intenso nos últimos anos no Brasil. De um lado, nota-se que a produção científica tem sido influenciada por vários campos de conhecimento, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, a Antropologia, a Pedagogia, que têm a infância como foco e as lutas dos movimentos sociais pelos direitos das crianças e jovens e seu impacto nas políticas sociais. Por outro lado, os resultados das investigações propõem desafios conceituais, da mesma forma que as mudanças nas políticas sociais trazem questões para a produção científica.

Portanto, nesse movimento dialético, caracterizam-se as diferentes esferas do saber e do fazer que se voltam para a criança, a infância e a Educação Infantil e, conseqüentemente, para o professor que trabalha com a criança pequena.

Inicia-se no Brasil, dentro de uma perspectiva sociológica, pesquisas em nome da criança que, segundo Abramowicz (2011), é vista como sujeito de direitos, autônoma, produtora de cultura e conhecimento. Nesse sentido, ao olhar e escutar a criança, procurou-se estabelecer uma tentativa de expandir/alargar o conhecimento que vem sendo construído sobre as rotinas e o que se passa no interior das instituições educativas, que atendem a

Educação Infantil, uma fase tão importante na vida desses pequeninos, e que têm como pressuposto a imagem da criança como alguém que é, desde que nasce, um ser competente, ativo, comunicativo e produtor de cultura; portanto, capaz de posicionar-se sobre as circunstâncias que mais diretamente lhe afetam.

Para Cruz (2009, p. 2)

[...] as informações decorrentes da escuta desses sujeitos podem contribuir tanto para se conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que eles têm acesso - as quais deveriam educar e cuidar, com respeito, todas as crianças que a frequentam - como também para entender como eles se vêem e se sentem na escola face à rotina que lhes é imposta.

Assim, segundo Cruz (2009), para que haja desenvolvimento e aprendizagem de forma significativa, faz-se necessário ouvir a voz da criança, do adulto e, principalmente, a voz do educador, ou seja, dos que estão nos espaços das creches e das pré-escolas, havendo, então, a possibilidade desses ambientes se constituírem em espaços para a compreensão da relação entre adultos e crianças.

Para tanto, os subsídios decorrentes do olhar e da escuta desses sujeitos podem contribuir tanto para conhecer melhor o que se passa no interior das instituições a que eles têm acesso, como também para entender como eles se veem e se sentem na instituição educativa, em face da rotina que lhes é imposta, se realmente falam e são ouvidos e se o olhar do adulto se dirige a eles.

Para Faria e Finco (2011), a Sociologia da Infância é um campo novo nas pesquisas sociais envolvendo a criança e a Educação Infantil. Portanto, faz-se necessário investigar a criança num campo plural, pois se sabe que a criança não é um sujeito passivo e nem homogêneo e, sim, um ator social que produz cultura e conhecimento, pois traz em sua bagagem muitos conteúdos que se pode usar na investigação, a fim de conhecer melhor seus pensamentos, desejos e necessidades.

Outra inquietação que se tem diz respeito às relações pedagógicas e sociais que acontecem no espaço educativo entre a criança e o professor. Isso levou a observar e analisar se o professor em sua prática pedagógica adota uma postura de olhar e escutar as crianças, entendendo suas angústias e mantendo o compromisso e a satisfação ao realizar o seu trabalho, construindo, assim, uma prática pedagógica a favor da aprendizagem de seu aluno.

Com base no exposto acima, acredita-se que este estudo mostra-se relevante e contribuirá para a ampliação do conhecimento no campo da infância e da Educação Infantil. Com essa intenção, buscou-se conhecer a criança e seu percurso histórico social. Para

entender a trajetória percorrida pelo sujeito chamado “criança”, é necessário destacar acontecimentos históricos através dos séculos, mostrando em seu percurso a passagem da invisibilidade para a visibilidade social, o que na seção seguinte se denomina de ‘A criança ontem e hoje: concepções e perspectivas’, existentes no espaço da instituição educativa onde está inserida.

1.1 A CRIANÇA ONTEM E HOJE: CONCEPÇÕES E PERSPECTIVAS

A concepção de infância sempre foi ligada aos modelos de sociedade, e nem sempre houve uma ruptura entre o mundo do adulto e o mundo reservado à criança. Em diferentes períodos históricos e em diferentes controvérsias formas de organizar a vida econômica e social prevalecem distintas concepções sobre o mundo infantil. Desta concepção dominante em cada época, com suas matizes políticas e pedagógicas decorria uma prática social, institucional, familiar e escola. (NUNES, 2000. p. 125).

Este estudo pretende demonstrar que o conceito de criança vem se constituindo, através dos tempos, nas diferentes formas de organização social, e permite a reflexão a respeito do tratamento que a sociedade tem dispensado à criança e como esse tratamento vem ocorrendo ao longo da história. A criança como sujeito ao ser incluído na sociedade participou da construção de seu próprio desenvolvimento social, bem como de sua reprodução e transformação.

A partir de então, surgiram as diferentes concepções de infância que foram sendo construídas no desenrolar da história e de seu constante desenvolvimento. Nesse processo, um fator que contribuiu para auxiliar na apropriação ou construção desse conhecimento foi a educação, que atrelada à infância alicerçou a formação desse infante.

Na sequência, observa-se que o sujeito criança levou muitos séculos para ser considerado real pela sociedade e nos processos de socialização, tornando-se muitas vezes um incômodo, caso possuísse uma deficiência ou se fosse considerado “diferente” dos outros. Se fosse uma criança dita “normal” e pertencente a uma família com recursos seria educada em casa com preceptores, caso contrário seria *utilizada*³ como serviçal, sem direitos, como se fosse um objeto juntamente com a sua família.

³ Grifo meu

A sociedade tradicional do mundo ocidental, até os séculos XI e XII, mal via a criança. A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil e, a partir do momento em que esta adquiria alguma desenvoltura ou habilidade na parte física, logo era misturada aos adultos e compartilhava de seus trabalhos e jogos, pois antigamente: "a ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: [...] só se saía da infância ao se sair da dependência ou ao menos, dos graus mais baixos da dependência". (ARIÈS, 1981, p. 42).

Assim que as crianças deixavam os cueiros (a faixa de tecido que eram enroladas em torno de seus corpos), eram vestidas como os adultos (homens e mulheres) de sua condição social. Ariès (1978) retratou muito bem as crianças em seu livro 'História Social da Criança e da Família', fazendo comparações entre os trajes masculinos e femininos das mulheres e homens da época, que comprovam o quanto a infância era pouco particularizada na vida real.

Até o século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la, sendo assim, no final da Idade Média, a criança surge nua, marcando a introdução de novas formas e imagens da infância, fazendo com que fossem alteradas as concepções a ela atribuídas. Já no Século XIII, a criança era representada como anjo, com a aparência de adolescente caracterizado por traços efeminados (ARIÈS, 1978).

Nos séculos XV e XVI, a criança não era representada sozinha, ela aparecia com sua família, com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; na multidão, mas "ressaltada" no colo de sua mãe ou segura pela mão, brincando, ou ainda urinando (ALMEIDA, 1994).

Na figura 1 (Tela de Philippe de Champaigne do Museu de Reims⁴) e na figura 2 (Traje do século XVIII⁵), pode-se ver como eram os trajes no século XVII, estes eram uma reprodução dos trajes adultos, essa diferenciação de traje não era observada nos meninos, já as meninas, no momento em que deixavam os cueiros, eram logo vestidas como mulherzinha.

⁴ Fonte: <http://estudodainfancia.blogspot.com.br/2012/08/o-traje-das-criancas.html>

⁵ Fonte: <http://estudodainfancia.blogspot.com.br/2012/08/o-traje-das-criancas.html>

Figura 1



Figura 2



Ariès (1981) cita o aparecimento de dois sentimentos de infância. O primeiro sentimento caracterizado pela paparicação e pelo excesso de cuidado e carinho dedicado às crianças; e o segundo, o apego, baseava-se na preocupação em formar a moral das crianças e discipliná-las. A partir do século XVII, as perspectivas e ações em relação à infância começam a se deslocar para o campo moral e psicológico. Percebeu-se, então, a necessidade de conhecer mais a criança do que paparicá-la, para, assim, corrigir suas imperfeições.

Segundo Ariès (1981, p.164), “Tudo o que se referia às crianças tornara-se um assunto sério e digno de atenção.” Não apenas o futuro da criança, mas também sua simples presença e existência eram dignas de preocupação, a criança havia enfim assumido um lugar principal dentro da família. Embora esses dois sentimentos de infância tivessem propostas e origens diferentes, um procedia da família e o outro do meio eclesiástico, nas duas visões a criança ostenta um papel de destaque no meio familiar.

Segundo Áries (1981, p. 193), houve uma modificação na concepção a partir do momento em que os "detentores da autoridade, da razão e do saber" [...] “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral como social do desenvolvimento sistemático das crianças em instituições especiais, adequadas a esse intento”.

As representações da idade do homem pareciam abstratas no período entre os séculos XII e XVII, Áries (1981) demonstra que as pessoas definiam a idade da criança como a fase caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, considerados como manifestações irracionais. Nesse sentido, a infância se contrapõe à vida adulta, pois os comportamentos considerados racionais seriam encontrados apenas no indivíduo adulto,

identificando, assim, o adulto como o homem que pensa, raciocina e age, com capacidade para alterar o mundo que o cerca, enquanto as crianças não teriam essa capacidade.

A história da criança apresentada por Áries (1981) enfatiza que os infantes foram tratados como adultos em miniatura: na sua maneira de vestir-se, na participação ativa em reuniões, festas e danças. Os adultos se relacionavam com as crianças sem discriminações, falavam vulgaridades, realizavam brincadeiras grosseiras, todos os tipos de assuntos eram discutidos na presença delas, inclusive a participação em jogos sexuais.

Segundo Áries (1981), isso ocorria porque os adultos não acreditavam na possibilidade da existência da inocência infantil, ou na diferença de características entre adultos e crianças. Dessa forma, as crianças eram submetidas e preparadas para suas funções dentro da organização social, cumprindo assim o papel que lhe cabia.

Com base na perspectiva utilitária da infância apresentada por Áries (1981), nota-se que o sentimento de amor materno não era exatamente o que se vê hoje, mas sim um sentimento diferenciado, mesmo porque a família era social e não sentimental. As crianças sadias eram mantidas por questões de necessidade, mas a mortalidade também era algo aceito com bastante naturalidade. Outra característica da época era entregar a criança para que outra família a educasse. Esta, caso sobrevivesse, retornava para casa aos sete anos, quando seria considerada apta para ser inserida na vida da família e no trabalho.

Até a metade do século XVIII, era considerado o término da primeira infância a idade de cinco a seis anos, quando a criança deixava sua mãe, ou criada. Aos sete anos, ela podia entrar para a escola, posteriormente, a entrada para as três classes de gramática foi adiada para os nove a dez anos. Sendo assim, as crianças de até 10 anos eram mantidas fora da escola. Dessa maneira, fazia-se a separação de uma primeira infância que durava até nove a dez anos, de outra infância escolar que começava a partir dessa idade (ALMEIDA, 1994).

Para Almeida (1994), o século XVIII foi de grande valor para a consolidação do sentimento de infância⁶ e, como consequência de tal fato, evidenciaram-se preocupações com o tipo de educação que essa infância deveria receber. Essas preocupações tornaram-se mais notórias com o processo de transformação da vida material do homem, ou seja, com o início da urbanização e da industrialização.

⁶ Philippe Ariès, historiador Frances, faz uso do termo sentimento de infância quando se refere à postura adotada para com as crianças, porque eram entendidos como sujeitos, mas, diferentes dos adultos. Postura essa que se desenvolveu, no início com relação às crianças das classes mais elevadas no século XVI e, logo em seguida, sendo estendida às crianças das classes populares.

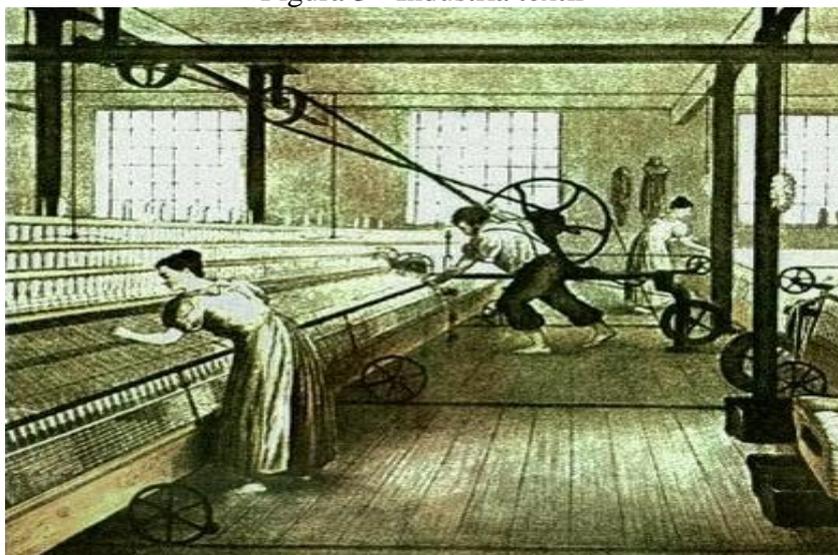
Almeida (1994) relata a mudança que ocorreu mais tarde com a chegada do século XIX, no quadro familiar, com o desenvolvimento da indústria e com a participação das mulheres no processo produtivo. Essa mudança foi significativa, a parte que lhes cabia era a educação dos filhos pequenos, passando, assim, a ser desenvolvida por formas diversas de atendimento, tais como: creches, orfanatos, refúgios, etc.

A infância, no campo das ciências humanas e sociais, ao longo do século XX, restringiu-se mais ao domínio da psicologia, que se configurou um campo próprio, voltado para as ciências da saúde infantil e da Psicologia (puericultura), e a infância enquanto categoria social, constituída por sujeitos historicamente situados, ficou a desejar. Daí a contradição da classificação da criança como ser biopsicológico, mas ignorado como ator social, portador e produtor de cultura.

A infância está no centro de reflexão das Ciências Sociais, sendo inserida na Sociologia da Infância. Estabelece-se, desse modo, num duplo patamar: como ciência social e campo de aplicação da Sociologia no diálogo duplamente fecundante com o trabalho teórico e analítico que se encontra em curso neste campo científico; como estudo implicado dos mundos sociais e culturais da infância; como espaço teórico de diálogo interdisciplinar com todas as ciências que tomam o conhecimento das crianças como seu objetivo científico. (FINCO, 2011).

A foto 3 ilustra as mulheres trabalhando na indústria têxtil como mão de obra nas fábricas durante a primeira Revolução Industrial (RI).

Figura 3 - Indústria têxtil⁷



⁷ Fonte: <http://www.coladaweb.com/historia/revolucao-industrial>

Considerando o cenário atual, quando os olhares se voltam para a criança como sujeito de direitos, busca-se na Sociologia da Infância aporte teórico para pensar esta criança de hoje. Segundo Finco (2011, p. 3-4):

a sociologia da infância discute as questões das crianças pequenas como sujeitos de direitos nas pesquisas sociológicas no Brasil. Busca evidenciar pesquisas que consideram relevantes o cotidiano e as vivências das crianças, destacando como as diferenças marcam suas condições sociais de vida. Traz uma crítica à sociedade e às ciências sociais, organizadas em torno do autoritarismo do adulto: o adultocentrismo.

Finco, (2011, p.1) alega que:

o conceito de infância não foi debatido no campo da sociologia, embora tenha sido entendido como uma transição da natureza à cultura. O conceito de socialização, portanto, não só tendeu a colocar as crianças em uma posição passiva em relação à cultura, mas também repousava sobre uma visão da criança como social apenas na medida em que gradualmente deixou de ser natural [...] discutem uma noção de infância que pressupõe sua trajetória enquanto criança histórica, social, política e cultural. Apontam para a construção social da infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica da criança.

Em sua crítica à Sociologia que visualiza a criança como um ser passivo no processo de socialização, Finco (2011) resgata e destaca o modo como Florestan Fernandes focalizou a criança em suas pesquisas na década de 1940, trazendo registro inédito de elementos constitutivos das culturas infantis, captadas por meio da observação de grupos de crianças e suas brincadeiras. Ele observou, registrou e analisou o modo como se realizava o processo de socialização das crianças, as relações entre elas e os adultos, como constroem seus espaços de sociabilidade, quais as características dessas práticas sociais, enfim, como as crianças constroem a cultura infantil.

E ainda, segundo a autora, “a pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância” traz uma proposta para compreender “o espaço e o tempo chamado infância” e para perceber “como as crianças ocupam esse lugar” (FINCO, 2011, p. 6-7).

Em suma, a Sociologia da Infância ao focar as crianças, como atores sociais plenos e examinar seus pontos de vista, contribui no sentido de ver a sociedade e a cultura a partir do ponto de vista das crianças. De acordo com Corsaro (2005), deve-se considerar não só a adaptação e internalização dos processos de socialização, como também os processos de apropriação e reinvenção realizados pela criança.

Segundo Abramowicz (2011, p.21):

quando pesquisamos crianças, acho que também nós procuramos algo novo naquilo que virá, e que em alguma medida a criança pode anunciar (além do passado e do presente). Ao mesmo tempo, pesquisar crianças a partir de sua própria voz se inscreve em uma micro política, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança e é incapaz de escutá-la.

Na tentativa de contribuir com esse movimento político apontado pela autora, conclamam-se a escola e os professores para observar as crianças. Elas são estimuladas por todos os lados, de todas as formas. Chegam até elas todos os tipos de informações que recheiam suas bagagens de conhecimentos e experiências vividas no seu cotidiano.

Essas experiências deverão ser aproveitadas e utilizadas pelos professores no espaço escolar. São estas informações que irão fazer com que as crianças analisem, experimentem, sintam e avaliem o mundo em que vivem.

Para Sarmiento (2008, p.20):

as crianças não sendo consideradas como seres sociais plenos são percebidas como estando em vias de o ser, por efeito da ação adulta sobre as novas gerações. O conceito de socialização constitui mais do que um constructo interpretativo da condição social da infância, o próprio fator da sua ocultação: se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido que não são “verdadeiros entes sociais completamente reconhecidos em todas as suas características, interativos, racionais, dotados de vontade e com capacidade de opção entre valores distintos”. – nem se constituem como um objeto epistemologicamente válido, na medida em que são sempre a expressão de uma relação de transição, incompletude e dependência.

Para Finco (2011, p.8), “o desafio está em dar visibilidade a uma criança concreta, que difere de uma criança homogeneizada, em conhecer as especificidades das crianças e das infâncias das camadas populares, que pode ser pobre, negra, menino ou menina, com marcas regionais e dialetais e acabaram sendo excluídas da história”. A autora também aponta para uma análise relacional entre infância, raça, gênero, idade e geração, o que requer a análise da questão do poder contínuo das relações que permeiam os processos de socialização, no qual o corpo e a corporalidade das crianças pequenas ocupam o lugar central.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da Educação Infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, pedagogia e

outros possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil, destacando algumas características comuns do ser das crianças, elas permanecem únicas em suas individualidades e diferenças.

Finco (2011) argumenta que educar esta criança significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Nesse processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis. Assim, a análise histórica das crianças e seu desenvolvimento nas mais distintas épocas permitiram ao Estado Moderno, em especial às políticas públicas brasileiras, proporcionar cuidados com a vida (física e mental) das crianças, oferecendo suporte legal para que haja considerável melhoria nas condições de educação, habitação, alimentação e saúde.

Tendo sido reconhecido o direito das crianças à Educação Infantil, a partir de muitos anos de lutas, a Constituição da República Federativa do Brasil, aprovada em 5 de outubro de 1988, foi a primeira no país a afirmar o direito das crianças, direito este reafirmado em outras leis e documentos oficiais, tais como: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a concepção de criança é uma noção historicamente construída e, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época.

Ainda segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), a concepção de infância está em constante modificação e diferencia-se de acordo com os valores culturais de cada sociedade. Neste documento, a criança deve ser compreendida como um sujeito real e concreto, que se situa social e historicamente, um ser único, com suas particularidades e diferenças, que pensa, opina, discorda e constrói seus conhecimentos a partir das interações que estabelece com as outras pessoas e com o meio. Ou seja, a criança é um sujeito ativo e construtor da sua identidade e da sua história.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), também, destaca o direito da criança e do adolescente a uma educação destinada à promoção do seu desenvolvimento, preparo e qualificação e de “acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência”, garantindo, dessa forma, condições para permanência e continuidade dos estudos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2010), o atendimento em creches e pré-escolas como direito social das crianças se afirma na Constituição Federal de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação. O processo que resultou nessa conquista teve uma extensa participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de trabalhadores, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação.

Desde então, o campo da Educação Infantil vive 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. Tem mostrado em particular as discussões sobre como nortear o trabalho com as crianças de até três anos em creches e como assegurar as práticas com as de quatro e cinco 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.

1.2 O ATENDIMENTO À CRIANÇA BRASILEIRA

Para falar brevemente sobre o atendimento à criança no Brasil, é necessário falar sobre o conceito de criança. Segundo Kramer (2003, p. 15-16), entende-se “criança” por oposição ao adulto: oposição estabelecida pela falta de idade ou de “maturidade” e “de adequada integração social”, quando se olha idade ou comportamentos que a caracterizam como tal.

Essa definição está longe da simplicidade, e o fator idade está associado aos papéis e desempenhos que se espera da criança, e esses comportamentos vão depender da classe social em que esta criança está inserida e das condições oferecidas.

É impróprio dizer que a população infantil é homogênea, pois existem processos desiguais de socialização. Visando conhecer a trajetória do atendimento à criança brasileira, busca-se em Kramer (2011, p. 47-87) este percurso histórico. A autora divide em dois momentos: o atendimento à criança brasileira desde o descobrimento até os anos de 1930 e a concretização de trabalhos de assistência social e educacional à infância, tendo em vista principalmente o desenvolvimento nacional.

As fases existentes são:

FASE I - PRÉ – 1930

Quadro 1 – 1º PERÍODO

Do descobrimento até 1874, pouco se fazia no Brasil pela criança, tanto no que refere à proteção jurídica quanto a alternativas de atendimento:
Casa dos “Exposto-Enjeitados” ou “Roda ⁸ ” – para os abandonados das primeiras idades.
Escola de Aprendizes de Marinheiros (1873) para os abandonados maiores de doze anos.
Código Civil – menor desvalido= menor delinquente – uso da repressão.
Higienistas - primeiras iniciativas se dirigiram à mortalidade infantil – duas causas: nascimentos ilegítimos e aleitamento mercenário.

Quadro 2 – 2º PERÍODO

De 1874-1889:
Destacam-se projetos particulares elaborados por médicos que, na realidade, a maioria não era concretizado. Os poucos desenvolvidos tinham um caráter preconceituoso diferenciando as crianças negras (filhos de escravos) e as da elite (filhos dos senhores).
Instituições existentes:
Asilo dos Meninos Desvalidos – Rio de Janeiro – 1875.
Os três Institutos de Menores Artífices – Minas Gerais – 1876.
Mortalidade infantil: Brasil/1880 – 14 milhões de habitantes - 460/1.000 crianças.

Quadro 3 – 3º PERÍODO

De 1890 a 1930:
Intensificaram-se os progressos no campo da higiene infantil, médica e escolar. Nas últimas décadas várias instituições foram fundadas e diversas leis promulgadas, visando atender à criança.
Instituto de Proteção e Assistência à Infância – Rio de Janeiro – 1899. Objetivos: atender aos menores de 8 anos; elaborar leis que regulassem a vida e a saúde dos recém-nascidos; regulamentar o serviço das amas de leite; velar pelos menores trabalhadores e criminosos; atender às crianças defeituosas, maltratadas e abandonadas e criar maternidades, creches e jardins de infância.
Inaugurado o Jardim de Infância Campo Salles ⁹ – Rio de Janeiro – 1909.
Europa – creches desde o século XVIII e Jardins de Infância – XIX, no Brasil, ambas são instituições do século XX.
1919 – Criado o Departamento da Criança no Brasil sob a responsabilidade do Estado. Entretanto, foi mantido por Moncorvo Filho com as seguintes atribuições: - Realizar histórico sobre a situação das crianças no Brasil; fomentar iniciativas de amparo à criança e à mulher grávida pobre; publicar boletins e promover congressos e concorrer para a aplicação das leis de amparo à criança;
Por ocasião do centenário da Independência do Brasil em 1922, o Departamento organizou o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância que tinha por objetivo tratar de todos os assuntos que se referiam à criança (social, médico, pedagógico, higiênico e também das relações com a família, a sociedade e o Estado).

⁸ A “Roda” foi uma instituição criada por Romão Duarte em 1739 para abrigar “almas inocentes”, que tivessem sido abandonadas, enjeitadas ou desamparadas. Também chamada de “Casa dos Expostos” ou “Casa dos Enjeitados”.

⁹ O 1º Jardim de Infância brasileiro foi inaugurado em 1875, tendo fechado, logo em seguida, por falta de apoio do Poder Público.

FASE II - Entidades Nacionais:

Quadro 4 – 4º PERÍODO

De 1930 A 1980
1930 – Criado o Ministério da Educação e Saúde Pública.
Associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância, via recursos da iniciativa privada, imprimindo uma tendência assistencialista e paternalista como um favor, não se constituindo em um direito da criança.
1940 – Surge o Departamento Nacional da Criança ¹⁰ , destinado a coordenar atividades relativas à proteção à infância, maternidade e adolescência.
1941 – Cria-se o Serviço de Assistência a Menores (SAM), voltado para o atendimento de menores de 18 anos. Com sua extinção, suas funções foram assumidas pela Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), vinculado ao Ministério da Previdência e Assistência Social.
1948 – O Departamento Nacional da Criança foi reestruturado, dirigindo-se à assistência médica-higiênica.
1975 – É criada no Ministério da Educação e Cultura a Coordenação de Educação Pré-Escolar, que até os dias de hoje dinamiza e centraliza as atividades desenvolvidas pelas secretarias estaduais e municipais de educação, em relação à educação das crianças menores de sete anos.

Na iniciativa privada, contemplou-se a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), cujo Comitê - Brasil iniciou suas atividades em 1952, e o Fundo das Nações Unidas (UNICEF) para a Infância, que tem desenvolvido projetos em parceria com o setor público.

Em face dos problemas existentes, como o trabalho árduo desempenhado por mulheres e crianças e as condições de higiene pública e privada que ameaçam a saúde da população, observou-se que a solução seria editar normas que protejam a infância, sua saúde, sua educação, seus direitos, assegurando-as permanentemente, de forma plena, universal e irrestritamente. Embora, a legislação brasileira respalde os direitos da criança, estes ainda não se concretizaram efetivamente, na realidade há uma grande distância entre o escrito e o praticado.

Ao falar do atendimento da infância no Brasil, expõe-se um pouco da história do atendimento à criança sul-mato-grossense, especificamente, a campo-grandense.

¹⁰ O Departamento Nacional da Criança foi criado pelo Decreto nº 2.204 de 17.02.1940 pelo Ministério da Educação e Saúde Pública. Até 1951 manteve-se integrado ao Ministério da Saúde.

1.3 O ATENDIMENTO À CRIANÇA SUL-MATO-GROSSENSE

Abaixo, apresenta-se um breve resumo sobre a municipalização da Educação Infantil em Campo Grande/MS que, de acordo com Motti (2007), teve seu início marcado a partir do surgimento da primeira creche ligada à assistência social no final da década de 1960, vinculada ao Centro Espírita Discípulo de Jesus, também denominada Fraternidade Educacional Casa da Criança¹¹. Localizava-se na Rua Dom Aquino, 392, com capacidade para 105 crianças, e conveniada com a Prefeitura de Campo Grande.

No Ano de 1970, surgiram outras instituições filantrópicas que não visavam a lucro, atreladas diretamente às igrejas ou indiretamente a grupos religiosos. Entre os anos de 1986 e 1989, foi registrada no município a expansão do número de creches que surgiram ligadas a ações comunitárias, envolvendo associações de moradores e outras instituições religiosas.

Motti (2007) indica que, no mesmo período por meio de projetos ou programas de assistência social, os Poderes Executivos Estadual e Municipal aprovaram o atendimento infantil nas creches e pré-escolas. Sendo assim, as secretarias e instituições ligadas à assistência social acolheram boa parte das crianças da Educação Infantil registradas nas creches.

Segundo o Plano Estadual de Educação (PEE, 2004) do Estado de Mato Grosso do Sul, até bem pouco tempo, a responsabilidade da educação de crianças menores de quatro anos ficava por conta de instituições privadas, entidades assistenciais ou associações comunitárias, em alguns casos apoiadas financeiramente pelo Poder Público. O tratamento dessas crianças tinha características assistenciais, ou seja, envolvia cuidados físicos, de saúde e alimentação, e priorizavam as crianças cujas mães trabalhavam fora de casa.

Em Campo Grande, em 2006, existia uma rede de atendimento em três esferas: estadual, municipal e particular. A esfera municipal atendia à Educação Infantil e o ensino fundamental; a esfera estadual e particular, à Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio. Também as diretrizes e referenciais curriculares tiveram um papel decisivo no ponto de vista legal, social e educacional para reordenar a estrutura funcional, organizando as instituições de Educação Infantil. Essa organização contribuiu para a educação das crianças de zero a seis anos, a partir da construção de uma política para a Educação Infantil inclusiva, educativa. (ROCHA, 1999 apud MOTTI, 2007).

¹¹ Cf. documento “Sobre (o) viver da Criança e do Adolescente em Campo Grande - MS”. Campo Grande: MEC/UFMS- Julho, 1996. p. 54.

Até o ano de 2007, essa assistência ficou por conta da Secretaria de Assistência Social do Município que dirigia os CEINFs em gestão compartilhada com a SEMED/Campo Grande, no mesmo modelo do executivo estadual, quando foi assinado o Protocolo de Municipalização dos Centros de Educação Infantil. A Rede Municipal era considerada a maior rede educacional do Estado e, assim, recebia benefícios com o remanejamento de recursos do FUNDEF, dirigido ao ensino fundamental¹² (MOTTI, 2007).

Essas políticas foram ocorrendo e trazendo contribuições significativas para tal etapa da educação, que foi sendo concretizada como a primeira etapa da educação básica, com investimentos na estrutura física das instituições de ensino, na formação profissional, nas propostas pedagógicas, favorecendo a oferta de novas vagas. Isso veio favorecer a Municipalização dos Centros de Educação Infantil (CEINFs).

Essa municipalização do ensino trouxe a temática da educação da criança pequena para os debates e fóruns de forma acentuada como objeto de estudo. Em torno dela, várias são as concepções elaboradas, as medidas propostas, as questões levantadas, as situações pesquisadas. Dessa forma, a municipalização da educação atribuiu ao município o atendimento de crianças na faixa etária de zero a seis anos, prestados pelas creches até três anos e a pré-escola de quatro a seis anos (MOTTI, 2007).

Considerando o exposto, percebe-se o campo em aberto para novas investigações referentes à Educação Infantil em Campo Grande e Mato Grosso do Sul. Na sequência, passa-se ao próximo capítulo que versa sobre o percurso e a organização das leis e das políticas públicas que dão suporte e direito às crianças de estarem nas instituições educativas, bem como discorre sobre como ocorreram essas mudanças ao longo dos anos em seus aspectos legais.

¹² Conforme a Implantação do Fundef no Mato Grosso do Sul.

Sou criança, sou inesgotável

Ser criança é ser inesgotável na razão,
A razão que transforma qualquer emoção,
A razão que leva ao infinito da questão.

Ser criança é ver por entre cegos,
É sorrir constantemente,
É ter em mente a alma límpida e brilhante,
A alma que viaja sem maldade,
A alma que cava lealdade.

Faço castelos de areia,
Onde fico congelada e radiante,
Radiante porque sou criança triunfante,
Radiante pela experiência expectante.

Construo o meu ser para além da sombra dos outros,
Construo o meu querer pelo presente do que penso,
Sou infantil no mistério da realidade,
Sou infantil porque a fantasia conheço.

Ser criança é ser imortal,
Ser criança é poder cantar em liberdade,
Ser criança é dar luz à verdade.

Susana Ferreira

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

A promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de Educação Infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente dos bebês e das crianças pequenas (BARBOSA, 2009, p. 21).

Sabe-se que a história da educação da criança pequena é recente no Brasil. Neste capítulo, expõe-se sobre como se deu a trajetória das políticas públicas e a disposição da legislação nos aspectos que norteiam e sustentam o direito do infante à Educação Infantil. É fundamental o entendimento das leis no que tange o cuidado, a educação e o direito da criança.

2.1 A PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL

Educação não é ciência, mas prática social (KRAMER, 1994, p.16).

Desde o final da década de 80 do século passado, foram colocados no centro da cena política os debates em torno dos direitos das crianças, o delineamento de políticas de EI

e de formação de professores, a necessidade de um Fundo para assegurar o cumprimento dos direitos e a aprovação das DCNs.

As políticas públicas desenvolvidas, as pesquisas produzidas em diversas áreas do conhecimento e os movimentos sociais tiveram papel relevante nesse processo. Na educação, as pesquisas observam e analisam a criança na condição de aluno, geralmente no contexto da instituição escolar, sem levar em conta seu conhecimento, sua cultura, seus desejos, suas necessidades, suas falas e suas preocupações.

De acordo com Gomes (2009), as creches e pré-escolas se posicionam em dois atendimentos histórico-sociais diferenciados: historicamente a creche se vincula à história da mulher trabalhadora, ao mundo do trabalho, caracterizando-se por muito tempo, como instituição substituta do lar materno. Esse percurso histórico revela uma dinâmica de altos e baixos: ora de ampliação, ora de retraimento, em geral com recursos insuficientes, como atendimento paliativo que contou com grande expansão nos anos 80 pela força de movimentos sociais de luta por creches, destacando os movimentos de bairros, sindical e feminista.

Para Gomes (2009, p. 23):

As creches, entendidas como direito de qualquer criança, não só da mãe trabalhadora, e também como espaço especializado de atendimento educacional complementar ao oferecido pela família, adquirem características ao final do século XX, período em que a criança passa a destacar-se na agenda política brasileira, buscando a superação do atendimento assistencial, prevalecendo a concepção sobre a garantia de espaços institucionais de múltiplas interações, apresentando a conotação para a dimensão *cuidar* em creches.

A pré-escola, por sua vez, apresenta-se na História da Educação, como um atendimento público sistematizado e, no caso brasileiro, de maneira geral, como estratégia na prevenção do fracasso escolar, sendo um período de preparação à escola formal obrigatória. Ainda nos anos 80, observa-se também grande esforço de setores da sociedade, especialmente daqueles ligados à pesquisa em apontar a necessidade de que creche e pré-escola fossem integradas, a fim de favorecer o desenvolvimento global da criança (GOMES, 2009).

Nesse contexto, com a junção das duas modalidades de atendimento, hoje essas instituições são entendidas como de Educação Infantil, para as quais se direcionam políticas

educacionais, ações de regulamentações e de regulação pelos sistemas de ensino¹³ e, sobretudo, de formação de educadores para o trabalho com esse segmento etário.

A expansão da Educação Infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos (RCNEI, 1998).

Atualmente, a responsabilidade com a criança não é um dever deste ou daquele cidadão, é sim dever de toda a sociedade, não se limitando mais somente à escola. Portanto, entende-se que a perspectiva da infância no século XXI supõe não só garantir os direitos legais conquistados, mas também avançar para além da defesa deles, dando direção a ações que venham efetivá-los de uma forma significativa.

Nessa intenção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998) tem por objetivo servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. Outro documento importante é a Constituição Federal (CF, 1988), como primeiro documento oficial a assegurar os direitos da criança, afirmando que a Educação Infantil é duplamente protegida ao garantir que:

Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC nº 14/96, EC nº 53/2006 e EC nº 59/2009)

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. É direito subjetivo das crianças com idade entre zero e 5 (cinco) anos.

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

¹³ Conjunto de instituições de ensino públicas ou privadas de diferentes níveis e modalidades, articuladas a órgãos educacionais, administrativos, normativos e de apoio técnico (LDBEN, n. 9394/1996).

Resguarda também os direitos dos (as) trabalhadores (as) urbanos (as) e rurais em relação a seus filhos e dependentes (CF 1988, p. 20 e 22):

Art. 6º - São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (EC nº 26/2000 e EC nº 64/2010)

Art. 7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: (EC nº 20/98, EC nº 28/2000 e EC nº 53/2006)

XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas, ou seja, a Educação Infantil é um exemplo vivo da indivisibilidade e interdependência que caracterizam os direitos humanos, pois reúnem em um mesmo conceito, vários direitos: ao desenvolvimento, à educação e ao trabalho¹⁴.

Além da CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)¹⁵, Lei n. 9.394/96, organiza a educação escolar em dois grandes níveis: educação básica e educação superior. A Educação Infantil, segundo os Artigos 29 e 30 da referida lei, é a “primeira etapa da educação básica”, sendo oferecida em creches para as crianças de zero a três anos e, em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade. A diferença entre as idades máximas de permanência na Educação Infantil estabelecida na LDB e na Constituição é fruto da recente modificação provocada pela Emenda Constitucional n. 53/2006, que reduziu o limite para seis anos de idade, uma vez que o ensino fundamental passou a durar nove anos.

O direito à Educação Infantil vem assegurado em outras legislações, principalmente a LDB (Lei n. 9.394/1996, p. 31) em seus artigos:

Art. 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A Educação Infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

¹⁴ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006.

¹⁵ Refere-se à Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que aplica ao campo da educação os dispositivos constitucionais, sendo uma referência fundamental na organização do sistema educacional do país.

Art. 31 – Na Educação Infantil à avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

No dia 4 de abril de 2013, a Lei n. 12.796 altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. De acordo com:

Art. 1º A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 passa a vigorar com as seguintes alterações:

XII – considerações com a diversidade étnico racial.

No Art. 4º, I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma:

- a) Pré-escola;
- b) Ensino fundamental;
- c) Ensino médio;

II – Educação Infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram na idade própria;

VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Art. 26. Os currículos da Educação Infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Art. 31. A Educação Infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;

V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Parágrafo único. O poder público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Volta à atenção também para a população rural (LDB 1996, p. 31):

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Além da LDB, tem-se também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (1990, p.18):

Art. 54 – É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade.

A deliberação 003/99, do Conselho Estadual de Educação em seu Art. 6º, ressalta que:

[...] a Educação Infantil deve cumprir com suas duas funções: educar e cuidar, sendo estas indispensáveis e indissociáveis, para promover o bem estar da criança, seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, emocional, moral e social, estimulando a criança a interessar-se pelo processo do conhecimento do ser humano, da natureza e da sociedade. Isso deve ocorrer, num processo prazeroso, que valorize o lúdico, a cultura, as múltiplas formas de comunicação, diálogo e interação (MATO GROSSO DO SUL, 1999).

Quanto ao conceito de educar, o Referencial Curricular para a Educação Infantil explicita que:

educar significa propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros, em uma atitude de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, p.23).

O mesmo documento afirma, em relação ao cuidar, que:

o cuidar precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. Os procedimentos de cuidado também precisam seguir os princípios de promoção da saúde. Para se atingir o objetivo dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre desenvolvimento biológico, emocional e intelectual das crianças, levando em conta diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p. 25).

Enfim, educar e cuidar na instituição de Educação Infantil significa respeitar e garantir os direitos de todas as crianças ao bem-estar, à expressão das diversas linguagens, ao movimento, à segurança, à brincadeira, ao contato com a natureza e com o conhecimento científico, independentemente de gênero, etnia ou religião.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172 de 2001, defende uma educação de qualidade para as crianças de zero a seis anos, em estabelecimentos específicos de Educação Infantil. O movimento em prol da educação da criança vem crescendo no mundo inteiro e de forma bastante acelerada, seja em decorrência da necessidade da família de contar com uma instituição que se encarregue do cuidado e da educação de seus filhos pequenos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, seja pelos argumentos advindos das ciências que investigaram o processo de desenvolvimento da criança.

O PNE (2001, p. 12) assim se pronuncia:

a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização. As primeiras experiências da vida são as que marcam mais profundamente a pessoa. Quando positivas, tendem a reforçar, ao longo da vida, as atitudes de autoconfiança, de cooperação, solidariedade, responsabilidade. As ciências que se debruçaram sobre a criança nos últimos cinquenta anos, investigando como se processa o seu desenvolvimento, coincidem em afirmar a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e aprendizagem posteriores. E têm oferecido grande suporte para a educação formular seus propósitos e atuação a partir do nascimento.

Em 2007, foi sancionada a Lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), com vigência até 2020, destinando recursos à Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos). A Lei e a criação do Fundo que inclui a Educação Infantil vêm tendo significativo impacto nos sistemas de ensino e ratificam – vinte anos depois da Constituinte – a possibilidade de condições para a implementação dos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação.

A Emenda Constitucional n. 59, de 2009, ampliou a educação obrigatória de quatro a dezessete anos. Nesse contexto, a Educação Infantil de zero a seis anos apresenta particularidades em sua identidade, na garantia de seus direitos, na relação entre as esferas públicas e privadas, bem como em suas ofertas, especialmente a educação de zero a três anos (creche); nos desafios pedagógicos e de infraestrutura; e também na formação de profissionais para atuarem nesta etapa específica.

De acordo com as DCNs/2009, o currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam 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 zero a cinco anos de idade.

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é 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. Devem ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

As propostas pedagógicas deverão também prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos, os quais são contemplados nas DCNs (2009, p. 19), ou seja:

- a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- a participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização; - o estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- a acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- a apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afro descendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- a dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência física ou simbólica, e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

- promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;
- incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

As instituições de Educação Infantil também devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- a não retenção das crianças na Educação Infantil.

As vagas em creches e pré-escolas devem ser oferecidas próximas às residências das crianças. É considerada Educação Infantil em tempo parcial a jornada de, no mínimo, quatro horas diárias e, em tempo integral, a jornada com duração igual ou superior a sete horas diárias, compreendendo o tempo total que a criança permanece na instituição.

Na transição para o EF, a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental (EF).

Nas diretrizes aqui explicitadas, a criança é concebida como um ser humano completo que, embora em processo de desenvolvimento e, portanto, dependente do adulto para sua sobrevivência e crescimento, não é apenas um 'vir a ser'. Ela é um ser ativo e capaz, motivado pela necessidade de ampliar seus conhecimentos e experiências e de alcançar progressivos graus de autonomia em face das condições de seu meio.

Vimos que as políticas de assistencialismo foram substituídas por uma legislação voltada à criança, assegurando seus direitos no processo de desenvolvimento dentro da sociedade e cultura em que vive. Sabe-se que a história da criança pequena no Brasil é recente, sendo fundamental o seu entendimento e da legislação que foi criada para nortear e amparar o infante no que tange à educação que lhe é proporcionada, fazendo valer também todos os direitos e deveres ligados à criança, independente de raça, cultura ou meio social.

Quanto ao espaço da Educação Infantil, este passa a ser um espaço coletivo de educação que permeia e favorece o desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos e saberes das crianças enquanto atores sociais.

Assim, neste capítulo, estabeleceu-se um panorama acerca das políticas públicas e da legislação educacional que envolve as crianças e sua educação, demonstrando que há possibilidades em potencializar mais os direitos dos pequenos, como também muita fragilidade nessa legislação.

Destaca-se a relevância dos avanços em prol dos infantes, como o cuidar e o educar que são marcas históricas da educação de crianças pequenas e, assim, ao olhar para a infância e para o seu processo de escolarização pode-se perceber que a puerícia deixou de ser vista somente como um lugar de cuidados, mas como objeto de deveres públicos, do Estado e da sociedade como um todo.

A seguir, apresenta-se o terceiro capítulo que discorrerá sobre o professor como o outro sujeito na relação pedagógica com a criança e o processo histórico da formação dos educadores no Brasil.

Verdades da Profissão de Professor

Ninguém nega o valor da educação e que um bom professor é imprescindível.

Mas, ainda que desejem bons professores para seus filhos,
poucos pais desejam que seus filhos sejam professores.

Isso nos mostra o reconhecimento
que o trabalho de educar é duro, difícil e necessário,
mas que permitimos que esses profissionais continuem sendo desvalorizados.

Apesar de mal remunerados,
com baixo prestígio social e responsabilizados pelo fracasso da educação,
grande parte resiste e continua apaixonada pelo seu trabalho.

A data é um convite para que todos, pais, alunos, sociedade,
repensemos nossos papéis e nossas atitudes,
pois com elas demonstramos o compromisso com a educação que queremos.

Aos professores,
fica o convite para que não descuidem de sua missão de educar,
nem desanimem diante dos desafios,
nem deixem de educar as pessoas para serem “águias” e não apenas “galinhas”. Pois, se a
educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela,
tampouco, a sociedade muda.

Paulo Freire

CAPÍTULO III

O PROFESSOR: O OUTRO NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

O professor tem um papel relevante na organização das condições de seu trabalho, fazendo com que o mesmo esteja de acordo com seus objetivos pedagógicos, pois é importante o processo de interação das crianças, para que esses objetivos sejam alcançados (VASCONCELLOS e SARMENTO, 2007, p. 135).

Este capítulo discorre sobre o processo histórico da formação docente no Brasil, refletindo sobre a formação, os saberes profissionais e a construção da identidade, segundo os autores que contribuíram com estudos para explicitar o processo de profissionalização docente.

Pode-se, então, citar alguns autores que pesquisam sobre o processo de formação docente: Gauthier (1998); Nóvoa (1999); Pimenta (1999), Tardif (2000; 2002), Saviani (2009), Gatti (2010), entre outros. Esses autores discutem sobre a formação inicial e continuada, sobre o professor reflexivo, os seus saberes pedagógicos e suas atividades docentes entre outros assuntos relacionados à educação.

Para pensar a profissionalização do ensino, recorre-se a Gauthier (1998), que afirma que, para profissionalizar o ensino, é necessário identificar saberes da ação pedagógica e também levar os outros atores sociais a aceitar a relevância desses saberes. A

profissionalização do ensino possui uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém (GAUTHIER, 1998, p.34).

Entretanto, quando se fala da Educação Infantil, sabe-se o quanto a profissão docente tem sido questionada no que concerne à sua formação inicial, continuada e à sua profissionalidade. Se a concepção de infância e a forma de atendimento a ela dispensada, desde o surgimento dos jardins de infância, vêm sofrendo mudanças significativas, faz-se necessário também uma mudança na formação dos profissionais para a área e uma reflexão mais consistente sobre a especificidade do trabalho desse professor.

É de extrema importância repensar sobre as condições, ou seja, como está sendo formado, quais saberes possui e, de que forma por meio de seu trabalho, proporcionará condições que permitam e favoreçam a autonomia infantil.

Muitas são as perguntas e as inquietações que se tem e, nesse sentido, recorre-se a Faria (2007, p. 175), que argumenta:

precisamos pensar em uma formação docente para a emergência de novas pedagogias, que promovam e recebam com bons olhos a transgressão, a incerteza, a complexidade, a diversidade, a não linearidade, a subjetividade, a singularidade, as perspectivas múltiplas e as especificidades espaciais e temporais.

Se antes era necessário um assistencialista ou cuidador, cujo único propósito era cuidar da criança para que suas mães pudessem trabalhar, hoje se evoluiu para a necessidade de um professor que seja dotado de saberes e competências específicas para a educação da criança pequena, com uma formação que possibilite contemplar essas mudanças históricas e realizar uma práxis eficiente. Essa formação identitária é também profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social.

Por isso, muda-se também a maneira de ver a criança e a concepção adultocêntrica em relação a ela. Hoje, considerando a Sociologia da infância, reporta-se à criança que se constitui como ser histórico e social, que fala, pensa, age e que acima de tudo interage com o mundo que está posto a sua frente e, dessa forma, constrói e reconstrói seus conhecimentos, suas práticas, seus pensamentos, suas ideias e ideais. Todas essas mudanças com relação à maneira de entender a criança se devem às transformações sociais, políticas, econômicas e culturais.

Para tanto, a concepção de infância foi construída na prática social e está relacionada com as formas de se olhar a criança que, por sua vez, traz implicações diretas no papel do educador/professor infantil. Dessa forma, deve-se primar por profissionais, que possam trabalhar nas instituições infantis na condição de educadores e não como meros funcionários e que tenham formação específica para fundamentar e definir um novo fazer educacional, um profissionalismo¹⁶, que possa atender ao ser criança, provendo e promovendo seu desenvolvimento integral.

O profissional da Educação Infantil vem, ao longo da sua trajetória, experimentando diferentes exigências em relação à sua atuação. Tais exigências vêm sendo feitas em função da origem e determinação social das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de Educação Infantil.

3. 1 O PROFESSOR E SUA FORMAÇÃO

Ao pesquisar sobre formação de professores encontramos vários autores que nos orientam quanto a essa atividade em sua origem.

Para Nóvoa (1999), a profissão de professor primeiramente era vista como uma vocação, um sacerdócio ou mesmo um dom, pode ter acontecido devido a sua própria origem, pois durante muito tempo quem exercia a função de ensinar eram os padres e as madres de diferentes congregações religiosas.

Porém, com o decorrer da história muitas discussões e lutas foram travadas para que leigos pudessem assumir essa função, no entanto, não foram deixados de lado os preceitos e modos de condutas impostos pela Igreja. No final do século XIX, iniciaram os debates de como se daria a construção e a profissionalização desses docentes, quais aspectos eram necessários para atuar neste ofício e quais as condições necessárias.

Considerando os entendimentos de Penin (2009), pode-se ressaltar que aprender a ensinar, a ser professor não é tarefa fácil. Nesse sentido, a autora afirma que:

A profissionalização e a construção da profissionalidade incluem os diferentes aspectos que envolvem uma profissão, assim como os diversos tipos de ação que o profissional realiza. Compreender uma situação de trabalho é conhecer tanto as condições objetivas quanto as subjetivas nas

¹⁶ Refere-se ao desempenho competente e compromissado dos deveres e responsabilidades que constituem a especificidade de ser professor e ao comportamento ético e político expresso nas atitudes relacionadas à prática profissional (LIBÁNEO, 2001, p. 63).

quais o trabalho é realizado, e ainda as relações recíprocas entre ambas (PENIN, 2009, p. 26).

Argumenta, ainda, Penin (2009, p. 16) que “a atividade de ensino é tão antiga quanto à humanidade, sendo possível identificar o início da profissão docente há pouco mais de 300 anos, no século XVIII”. Ao examinar a trajetória histórica do ensino articulado com as transformações pelas quais passava a sociedade brasileira ao longo dos séculos XIX e XX, observa-se, de acordo com Saviani (2009), o percurso da formação de professores no Brasil.

A questão da formação de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita a organização da instrução popular. Para o autor, a formação no início do século XVII foi marcada principalmente pela Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, que se estendera até 1890, quando houve a prevalência do modelo das Escolas Normais. No período entre 1890 e 1932, deu-se a expansão do padrão das Escolas Normais, cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola-modelo, usada como exemplo para outras intuições.

Outro fator importante que aconteceu para estabelecimento da formação de docentes no Brasil foi a Organização dos Institutos de Educação, que segundo Saviani (2009) foram marcos das reformas encabeçadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Logo após esse período, implantaram-se e organizaram-se os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidou-se o modelo das Escolas Normais, que iniciou em 1939 e permaneceu até 1971. Esse modelo de Escola Normal foi substituído pela Habilitação Específica de Magistério, formando professores para as séries iniciais do EF. Esse tipo de formação ocorreu entre 1971-1996. Cada um desses períodos contribuiu para que o processo de construção da formação e da profissionalização docente fosse instituído.

Em dezembro de 1996, a LDBEN, Lei n. 9.394, propôs alterações para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores, definindo um prazo de dez anos para os ajustes e implantação, postulando-se a formação de docentes em nível superior.

A Lei n. 12.796 de 4 de abril de 2013 altera alguns artigos da LDB com o propósito de adequar a referida Lei às reformas educacionais promovidas nos últimos anos. Destaca-se:

- o Art. 61 disposto nesta mesma Lei, apresenta critérios para a formação desse educador, dizendo que: “a formação de profissionais da educação, de

modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

No Art. 62 lemos: “Quanto às exigências que emitem os critérios de atuação na educação básica, a referida Lei reza que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação”.

§ 4º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

§ 6º - O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE.

Tomando por base o que determina a LDB, fica explícito que a questão da formação docente não requer apenas a conclusão de um curso superior, exige, portanto, a busca por oportunidades de aperfeiçoamento e envolvimento com grupos diversos de estudos e pesquisas. Verifica-se, então, a necessidade de um prolongamento da formação inicial, o que será favorecido por meio de uma formação continuada, que leve ao desenvolvimento profissional.

Em relação à Educação Infantil, Kramer (2009) afirma que após a LDB a função docente, antes exercida por qualquer pessoa nesta etapa da EB, passou a ser responsabilidade de um professor com formação em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitindo-se o nível médio, na modalidade Normal como formação mínima¹⁷ para o exercício do magistério. A LDB equiparou a carreira docente do professor da Educação Infantil ao do professor dos anos iniciais do EF.

¹⁷ Nível de formação dos (as) profissionais que atuam diretamente com as crianças – LDB, art. 62 – ao exigir-se, no mínimo, o nível médio, na modalidade normal.

Em 2002, entraram em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores e, nos anos seguintes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo CNE. Em 15 de março de 2006, o CNE aprovou a Resolução n. 1, com as DCN para os cursos de graduação em Pedagogia, propondo-os como licenciatura e atribuindo a esses a formação de professores para a Educação Infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio, na modalidade Normal, onde existissem e fossem necessários e, também, para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.

A Pedagogia passa então a abrir espaços de formação para outros campos, embora seu eixo principal seja a formação de docentes para as etapas iniciais da educação básica. A licenciatura em Pedagogia responde atualmente pela formação de professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e da Educação Infantil.

A perspectiva da infância no século XXI supõe não só garantir os direitos legais conquistados, mas também avançar para além da defesa deles, dando curso a ações que venham efetivá-los. Nesse propósito, a adequada formação do professor é fundamental para se garantir um trabalho responsável.

Nessa questão Gatti (2010, p.1375) defende que:

a formação de professores profissionais para a educação básica tem que partir de seu campo de prática e agregar a este os conhecimentos necessários selecionados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo, por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Gomes (2009, p.13) contribui para a discussão afirmando que:

a formação docente é um processo permanente e envolve a valorização da identidade e do profissionalismo dos professores. Este processo de valorização envolve uma formação inicial e continuada em sua jornada pedagógica, tornando-a uma complexa tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, contribuindo assim, com seus saberes, seus valores e suas experiências.

Considerando as ideias dos pesquisadores supramencionados, compreende-se que a formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores para garantir a efetivação das suas práticas, a reflexão sobre suas ações e a produção de novos conhecimentos gerando, assim, uma consciência crítica e reflexiva.

Segundo Gomes (2009, p.13), esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada; essa formação identitária é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber:

- 1- Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais da cultura e das artes.
- 2- Conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional.
- 3- Conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional.
- 4- Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social.

Sabe-se que os docentes são profissionais essenciais nos processos de mudança das sociedades, o papel que exerce o educador é imprescindível para a formação social, apresentando características e qualidades próprias no exercício de sua profissionalidade, bem como na qualificação do seu trabalho.

Ao se falar em formação docente, de acordo com Bello, (2000, p.45), “não podemos esquecer a questão da profissionalidade, pois quando falamos do professor, estamos nos referindo a um profissional que apresenta características e qualidades próprias para exercer a sua profissão”.

Essa formação é identitária como profissional, ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social. O desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais, que valorizam a sua formação. Por isso, é preciso investir, pois os professores exercem um papel insubstituível no processo de mudança social.

Atualmente, há uma ampla discussão a respeito do professor na Educação Infantil, fala-se muito sobre sua formação profissional, a ética para cuidar e educar os pequeninos e sobre a competência necessária nas tarefas a serem realizadas. Para tanto, sabe-se que esse profissional deve ser alguém qualificado e que tenha consciência da concepção do ser criança na contemporaneidade, segundo Kuhlmann (2011, p.65):

quando se indica a necessidade de tomar a criança como ponto de partida, quer-se enfatizar a importância da formação profissional que irá educar essa criança nas instituições de Educação Infantil. Não é a criança que precisa dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam.

Segundo Silva¹⁸ (2011, p.110-111):

a docência na Educação Infantil está constituindo-se e, diante desse movimento e das diferenças vivenciadas, as crianças estão sinalizando outra escola, produzindo, reproduzindo e construindo culturas. E, nesse fenômeno, os fatos sociais que caracterizam essa profissão são fundamentais para que o/a docente tenha consciência de seu papel enquanto profissional na Educação Infantil, tendo como base as especificidades das crianças pequenas e a diversidade que permeia essa etapa da educação.

De acordo com os autores acima, os educadores da Educação Infantil devem ter em mente que é a partir da sua formação que terão acesso às crianças nas instituições, bem como ter a convicção do papel que irão exercer no trabalho com as crianças, como profissionais da educação, devendo se ater às singularidades e/ou particularidades dos pequeninos. Na visão tradicional sobre Formação de Professores, o professor é especializado no conhecimento específico da disciplina sob sua responsabilidade, sendo sua prática pouco valorizada.

Entretanto, hoje, o professor não pode ser mais compreendido como um mero transmissor de conhecimentos, que exerce sua prática pedagógica de modo repetitivo, que traduz conhecimentos específicos e fragmentados, a partir do discurso científico das ciências da educação (TARDIF, 2002). Podemos, sim, concebê-lo como produtor de saberes, dado que os saberes provenientes da sua experiência devem ser considerados, quando analisada a sua competência profissional.

Pimenta (1999, p.15) afirma que:

a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Ainda segundo a autora, espera-se, pois, que investigue os conhecimentos da teoria da educação e da didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de analisar a própria atividade para, a partir dela,

¹⁸ Perterson Rigato da Silva é Pedagogo e Mestre em educação pela UNICAMP, membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sociocultural (Educação Infantil) – GEPEDISC, militante e membro do Fórum Paulista de Educação Infantil, diretor de Escola Municipal de Educação Infantil, na Rede Municipal de educação em Piracicaba-SP.

construir e transformar seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

O professor em qualquer nível de ensino deve considerar que necessita de uma formação compatível com a função, então Kramer (2005, p.129) destaca que:

a formação de profissionais da Educação Infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, apontando para a possibilidade de as crianças aprenderem com a história vivida e narrada pelos mais velhos, do mesmo modo que os adultos concebiam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação - requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas.

Mobilizar saberes da experiência é, pois, o primeiro passo para o processo de construção da profissionalidade dos futuros professores, sabendo que a educação da criança de zero a seis anos tem como ação valorizar os conhecimentos que as crianças possuem, garantindo também a aquisição de novos conhecimentos, sendo necessário que o docente reconheça as características da infância. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, sentir, agir e de produzir e compartilhar conhecimentos.

3.2 SABERES PROFISSIONAIS DO PROFESSOR

Para adentrar nas questões relacionadas aos saberes do professor da Educação Infantil, é preciso compreender que esse processo vem sendo construído no decorrer das últimas décadas. Segundo Nóvoa (1992), a identidade não é algo dado ou adquirido, não é uma propriedade, ou um produto, mas é um lugar onde ocorreram/ocorrem lutas e conflitos, é um espaço de construção da maneira de ser e estar na profissão.

É importante ressaltar que essa identidade é composta de saberes e que contribuem para a formação do docente, então, inicia-se esta seção perguntando quais saberes e fazeres são necessários ao professor que trabalha com a criança pequena. Em busca dessas respostas, recorre-se a Tardif (2002, p. 11) que argumenta que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações

com aos alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso é necessário estudá-lo relacionando-os com esses elementos constitutivos do trabalho docente.

E, mais adiante, continua o autor afirmando que:

[...] embora os professores utilizem diferentes saberes, essa utilização se dá em função de seu trabalho e das situações, condicionamentos e recursos ligados a esse trabalho [...] as relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas: são relações mediadas pelo trabalho que lhes fornece princípios para enfrentar e solucionar situações cotidianas (TARDIF, 2002, p.17).

A experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função exercida, bem como uma socialização na profissão e uma vivência profissional por meio da qual se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional. É preciso dominar o que se faz. Para isso, necessário se faz planejar, estudar e pesquisar a respeito do que se quer transmitir aos pares e alunos.

Segundo Pimenta (1999), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Tardif (2002) complementa que algumas profissões com as mudanças históricas deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Ser profissional é algo adquirido pela própria necessidade e legalidade de cada profissão, pois quando ela deixa de ser indispensável desaparece, ou adquire novas características dependendo da necessidade da sociedade. O autor descreve que a profissão docente tem passado por essas transformações em virtude das próprias mudanças da sociedade contemporânea.

Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão, diante das realidades sociais, que se buscam os referenciais para modificá-la. No caso da educação escolar, Tardif (2002) descreve que se constata no mundo contemporâneo que o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado às exigências das demandas sociais, o que evidencia a importância de definir nova identidade profissional do professor.

No confronto entre as teorias e as práticas, Tardif (2000; 2002) argumenta que a análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-se também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no

mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios e do sentido que tem em sua vida o ser professor, bem como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Pimenta (1999, p.15) ressalta que:

a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformaremos seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Pimenta amplia a questão (1999, p.20-28), apontando que os saberes da docência se formam por meio:

da experiência – Quando aos alunos chegam ao curso de formação inicial, já tem saberes sobre o que é ser professor. Os saberes de sua experiência de alunos que foram de diferentes professores em toda sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para a sua formação humana. Também sabem sobre ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e os estereótipos que a sociedade tem dos professores através dos meios de comunicação.

Do conhecimento – Conhecimento adquirido pelos alunos ao terminarem suas graduações. Qual o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea? Poucos se perguntam qual o significado que esses conhecimentos têm para si, e saber até que ponto conhecimento é poder.

Dos saberes pedagógicos – São aqueles que construímos a partir das necessidades pedagógicas. No caso da formação de professores, a partir de sua prática social de ensinar. Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

A noção do saber tem um sentido mais amplo que engloba os conhecimentos, as competências e as habilidades. Não se pode confundir saberes profissionais com os

conhecimentos transmitidos no âmbito da formação universitária, pois a prática profissional nunca é espaço de aplicação e, sim, na melhor das hipóteses, um processo de filtração que os dilui e os transforma em função das exigências do trabalho (TARDIF, 2000).

Sabe-se que a prática do professor é um saber experiencial que dá sustentação ao seu trabalho, mas a prática pela prática não conduz o professor a pensar criticamente seu trabalho, não o leva a um processo autoformativo.

Tardif (2000, p. 13-16) também contribui para esse diálogo apresentando algumas características dos saberes profissionais com base em suas pesquisas.

Os saberes temporais

Estes são adquiridos através do tempo. Eles são temporais pelo menos em três sentidos:

1 - Boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e como ensinar provem de sua própria história de vida e, sobretudo, de sua história de vida escolar. 2 - Essa imersão se manifesta através de uma bagagem pautada em conhecimentos anteriores, crenças, representações e de certezas sobre a prática docente. 3 - Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo.

No sentido de que nos primeiros anos de prática profissional, são decisivos na aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento de rotinas de trabalho, ou seja, em sua estruturação da prática profissional, dando provas de sua capacidade profissional.

Por último, são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte as dimensões identitária e de socialização profissional, bem como de fases e mudanças.

Os saberes variados e heterogêneos em três sentidos:

Eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal (vem de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior), certos conhecimentos disciplinares que adquiriu na universidade; conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; guias e manuais escolares; baseia-se em seu próprio saber que vem da experiência do seu trabalho, na experiência de outros professores e em tradições do ofício de professor.

Eles não formam um repertório de conhecimentos unificados em torno de uma disciplina, tecnologia ou concepção. Os professores na ação do trabalho procuram atingir diferentes tipos de objetivos, cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou aptidão.

Esses saberes têm certa unidade, não se trata de uma unidade teórica ou conceitual, mas pragmática. Os saberes profissionais dos professores estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade.

Os saberes são personalizados e situados:

O estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores. Os professores dispõem de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes se esquece. Cada professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.

Eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente.

O professor está presente no local do trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com os outros; pois o seu objeto de trabalho são os seres humanos. Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação.

Gomes (2009, p.15) traz sua colaboração para a discussão afirmando que:

ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas, e por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando o modo de pensar, sentir, agir e de produzir e compartilhar conhecimentos.

Entende-se neste estudo que os conhecimentos dos professores são constituídos de distintos saberes, porém esses docentes têm que estar preparados para as incertezas e os conflitos encontrados no dia a dia da escola, isto deve ser incorporado também pelos professores da Educação Infantil.

De acordo com Gomes (2009), ser docente exige a união de saberes e fazeres, frente a uma reflexão diária para atuar na Educação Infantil. Para que esse profissional se veja como um docente é indispensável uma formação inicial que o habilite a trabalhar nesta etapa, que reflita sobre suas ações, que vá em busca de formação permanente, de maneira que esta contribua em sua práxis pedagógica, e para a valorização da sua identidade como professor da Educação Infantil.

Diante do exposto, percebe-se o quanto é importante as questões relativas à profissionalidade docente e, para se alcançar uma educação de qualidade, faz-se necessário

estar sempre em formação para proporcionar à criança um desenvolvimento completo e significativo.

3.3 A IDENTIDADE DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

No panorama histórico, desenhado por teóricos de diversas áreas de conhecimento, encontram-se diferentes temas que tratam da história do atendimento à criança. As discussões atuais sob a égide da legislação, a presença de uma dicotomia nas práticas profissionais envolvendo cuidado e educação, a feminização¹⁹ da formação profissional, a relação de profissionais, crianças e famílias, enfim, inúmeros são os enfoques pelos quais a questão é tratada, não somente no que diz respeito à atuação dos profissionais, mas também nos diferentes espaços da Educação Infantil.

Nesse sentido, é preciso destacar que, no Brasil, como em muitos outros países, existe uma história marcada pelo processo de feminização do magistério. Ela tem sido responsabilizada pelo desprestígio social e pelos baixos salários da profissão. Pode-se perceber que a história da formação de professores está relacionada à organização social, política, econômica e cultural estabelecida ao longo dos tempos no Brasil (TANURI, 2000).

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil (1998) indicam um perfil profissional associado à polivalência, aquele que dá conta de todas as ações pertinentes ao atendimento. Esse compromisso passa não somente pelo domínio de conteúdos, mas também pelo acesso a habilidades práticas, necessárias no trabalho com crianças, visando, dessa forma, a aumentar sua autonomia, a autoconfiança e o prazer em desenvolver o seu trabalho. Do professor, espera-se sensibilidade e que perceba a criança como sujeito histórico, social, cultural, biológico, cidadão, sujeito de direitos, que se aproprie de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança, que seja capaz de relacionar-se com o grupo de trabalho, tenha autonomia, seja crítico, criativo, possuindo ou construindo diversas competências e habilidades que desenham um perfil profissional.

Para Kishimoto (2000), a inserção das mulheres no trabalho e nos “espaços masculinos”, a partir da educação, carrega consigo a concepção de que a educação das crianças pequenas, que atualmente estão na Educação Infantil, poderia ser melhor se realizada por mulheres, pois com elas se aproximava da ideia de maternagem. A tarefa de educadora de crianças seria um prolongamento de seu papel como mãe, discurso que começou a ser

¹⁹ A questão da feminização da formação profissional é um tema relevante, mas não será discutido neste trabalho.

defendido por políticos e pensadores. E assim, a profissão foi se consolidando como trabalho feminino, de modo que a Educação Infantil esteve sob responsabilidade da mãe educadora, conforme previa Comenius, em sua *Didática Magna* (1957), jardineira na acepção de Froebel (1913), tias, pajens, auxiliares, nas últimas décadas.

A Educação Infantil vem ganhando espaço e importância no cenário educacional. A todo o momento surgem inquietações no sentido de discutir se os cursos de formação do professor para esta faixa etária são adequados e suficientes para cumprirem o seu papel, que é fazer com que a criança aprenda e se desenvolva, viva e conviva em sociedade.

Teorias pedagógicas apontam a etapa da Educação Infantil como estratégica para o crescimento e desenvolvimento da criança no primeiro segmento de sua educação. Para que isso aconteça, precisa-se pensar e repensar em novas práticas de formação e atuação que acompanhem o processo acelerado de transformação do conhecimento, definindo princípios constituintes para essa identidade docente.

Na tentativa de pensar na identidade profissional do professor da Educação Infantil, pergunta-se que elementos, conhecimentos, saberes e práticas fundamentam a constituição dessa identidade. A palavra “identidade” carrega consigo elementos que permitem que se verifiquem os constituidores da individualidade e a responsabilidade pessoal no processo. Isso porque a identidade é própria de cada sujeito, construída historicamente e só pode ser constituída pelas particularidades que a definem, de outro modo não seria mais identidade e, sim, comum a todos (GOMES, 2009).

A identidade profissional, segundo a autora, precisa ter em vista a importância ou relevância das interações, negociações e reestruturações que ocorrem por meio da diferenciação e assimilação do outro e de si mesmo. Isso porque é preciso levar em consideração a especificidade e singularidade desse educador que, de modo diverso dos professores de outros níveis e modalidades de ensino, atua diretamente com as famílias e as crianças e é nesse tripé (educador, crianças e famílias) que suas identidades profissionais poderão sustentar-se.

Paniáguas e Palácios (apud GOMES, 2009, p. 49-50) ressaltam que:

algumas qualidades que devem ter esses educadores na relação com as crianças destacando a sensibilidade, a disponibilidade física e afetiva, as valorações positivas, a forma como a autoridade é exercida com as crianças individualmente e em grupo, além do equilíbrio das atenções buscando a igualdade e a aceitação da diversidade da turma. Buscando possibilidades na formação desse profissional, nossa preocupação perpassa várias instâncias da ação pedagógica, no entanto, consideramos um aspecto como determinante

de ser discutido que é a profissionalização da ação do educador da Educação Infantil.

Para tanto, é necessário deixar de lado a visão romântica que marcou a profissão, associando-a ao trabalho feminino, a uma vocação maternal, ou ainda à suposta missão sacerdotal, desenvolvida por mulheres submissas a um chamado vocacional. A seriedade da profissionalização torna-se fator essencial na formação profissional para atendimento a crianças pequenas. Esse atendimento precisa ser encaminhado por meio do desenvolvimento de ações competentes, articuladas com os diversos saberes, fundamentadas em conhecimentos específicos e concretos na sua ação cotidiana.

Assim, a despeito de qualquer perfil institucional, em que modelos são expressão de como deve ser o profissional para atuar com crianças, busca-se a realização de um trabalho que alie desejo pessoal e compromisso com valores culturais, históricos, sociais, que estão, não somente na gênese da formação docente, mas no envolvimento da prática diária.

A experiência do trabalho docente exige um domínio cognitivo e instrumental da função exercida, bem como uma socialização na profissão e uma vivência profissional por meio da qual se constrói e se experimenta pouco a pouco uma identidade profissional. Para dominar o que se faz é necessário planejar, estudar e pesquisar a respeito do que se quer transmitir aos pares e alunos.

Para Pimenta (1999, p.19), “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”.

Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Esse é o caso da docência. Essas considerações apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social. É na leitura crítica da profissão diante das realidades sociais que se buscam os referenciais para modificá-la.

No caso da educação escolar, constata-se no mundo contemporâneo que o crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo), adequado das exigências às demandas sociais, o que evidencia a importância de definir nova identidade profissional ao professor. Nesse sentido, Pimenta (1999, p. 19) questiona:

que professor se faz necessário para as necessidades formativas em uma escola que colabore para os processos emancipatórios da população? Que opere o ensino no sentido de incorporar as crianças e os jovens no processo civilizatório com seus avanços e seus problemas?

Muitas são as perguntas, porém poucos são os indicativos e um deles mostra que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão das tradições e, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas, práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.

Segundo Almeida (2001, p. 37):

a prática pedagógica deve ser entendida como ações e reflexões sobre essas ações, por meio de diálogo, troca, avanço, retrocesso, construção e reconstrução “podemos afirmar que essas são aprendizagens profissionais da docência, que não se dão só na teoria, são as experiências da prática cotidiana que nos leva a isso” .

A busca do conhecimento se faz necessário ao professor infantil, compete a ele interrogar, investigar, explorar, analisar o que propõe como prática pedagógica em seu cotidiano nas salas de Educação Infantil, de modo a aprimorar seu fazer pedagógico.

Para Tardif (2002), o saber do professor tem ambientes diferentes e situações que incorporam as necessidades desse saber. Para compreender a identidade profissional do professor, deve-se ter em mente que ela está diretamente ligada à interpretação social da sua profissão.

Entende-se também que a função social da escola se cumpre na garantia do acesso aos bens culturais e sociais que são fundamentais para o exercício da cidadania plena no mundo contemporâneo, garantindo uma formação satisfatória ao educando, diante da sociedade da qual participa. Para tanto, o professor necessita atualizar-se em seus estudos, ou seja, visitar as teorias da sua formação, como alicerce a balizar a sua prática pedagógica.

Sendo assim, é preciso entender que a escola não é um espaço aleatório e nem rígido, portanto, é um cenário onde a subjetividade se faz presente, existindo uma dinamicidade. Isso implica em dizer que essa instituição tem uma função específica dentro da sociedade onde está inserida.

A educação da pequena infância vem sendo muito discutida em diversos países. Pesquisas recentes evidenciam a importância da formação docente e legislação específica para a educação da criança.

Na próxima subseção, expõem-se as especificidades da docência para a infância, no Brasil, a Resolução n. 5/2009, que fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fazendo uma leitura da formação docente como elemento primordial para a construção de uma proposta pedagógica de qualidade, que atenda às especificidades das crianças pequenas, garantindo as experiências estéticas na produção de culturas infantis.

3.4 AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA PARA A INFÂNCIA

A Resolução n. 5/2009 é um documento que traz para o debate importantes questões sobre a diversidade, a história e a cultura afro-brasileira, indígena, os preconceitos, o racismo etc. Ensinar e aprender são tarefas para a vida toda do professor. Ao longo da vida profissional, o professor aprende de diversas formas como realizar suas atividades profissionais em todos os segmentos da educação.

O professor tem que dispor de um tempo considerável para se dedicar a elaborar atividades que se tornem interessante e que sirvam para compor suas atividades em sala. No processo da Educação Infantil, o papel do professor é de suma importância, pois é ele quem cria os espaços, disponibiliza materiais, participa das brincadeiras e das músicas, ou seja, faz a mediação da construção do conhecimento, permitindo ao aluno trabalhar sua autonomia.

Compreende-se que o professor da Educação Infantil divide-se entre muitas tarefas e obrigações, isto é: prepara suas atividades individuais consultando o conhecimento existente; elabora jogos, brincadeiras, atividades que envolvam a criatividade e que trabalhem o corpo. Bem se sabe que o brincar transcende a todos os níveis da vida de uma criança, esta atividade lúdica engaja as emoções, o intelecto, a cultura e o comportamento. A brincadeira é mais que uma atividade sem consequência, a criança não apenas se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive.

Para Maluf (2003, p. 19):

brincar é tão importante quanto estudar, ajuda a esquecer de momentos difíceis, quando brincamos conseguimos, sem muito esforço encontrar respostas a várias indagações, podemos sanar dificuldades de aprendizagem, bem como interagirmos com nossos semelhantes, desenvolve os músculos, a sociabilidade, a coordenação motora e além de tudo deixa qualquer criança feliz

Brincar é essencial à saúde física, emocional e intelectual do ser humano, na brincadeira se fala coisas sérias, desafia o que parece impossível, volta-se a ser criança. Já a

criança inventa, reinventa, aprende e por um momento esquece as dificuldades da vida (aquelas que passam por problemas, angústias e decepções).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998, p. 29) ressalta a importância do brincar para a aprendizagem e desenvolvimento da criança, destacando a necessidade de o professor utilizar em seu trabalho esse recurso.

é preciso que o professor tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas, mas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituídos de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas.

Há momentos em que a criança brinca por puro prazer e porque sente necessidade de brincar para expressar seus sentimentos. Esses momentos não devem ser descartados da prática educativa. Se o professor permite que a criança brinque apenas para aprender um determinado conceito, por exemplo, ela se tornará resistente a participar das brincadeiras propostas pelo professor, pois a criança irá perceber que o seu brincar não será espontâneo e natural inerente ao seu ser.

Segundo Oliveira (2011, p.23):

é tarefa urgente repensar a formação profissional de todos os que trabalham com crianças de 0 a 5 anos em creches e pré-escolas. A inclusão da creche no sistema de ensino trouxe para si uma série de debates sobre o que é a função docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças em instituições educacionais.

A autora refere-se também às mudanças que têm ocorrido na sociedade, o que exige um repensar da formação docente. Revendo essa formação na história da Educação Infantil, constata-se que tem sido quase inexistente ou mesmo precária, principalmente, em se tratando dos profissionais que atuam em creches, em virtude da condição assistencialista e feminizada, com uma atuação leiga, sem preparo e formação.

Segundo Oliveira (2011), esse atendimento deve ser realizado a partir do oferecimento de vagas a crianças de baixa renda, por conta da necessidade da família sair em busca de trabalho para suprir as suas necessidades. Muitas vezes as próprias mães cuidavam de suas crianças e as de outras mães que, porventura, arriscavam-se na tentativa de conseguir

um bom emprego, envolvendo assim a experiência de cuidar de seus próprios filhos, negando a exigência de profissionalização.

Dentre os profissionais da educação, ao professor da Educação Infantil são necessários vários requisitos, tais como: tenha paciência, capacidade para expressar afeto e firmeza na coordenação do grupo infantil. O aprimoramento da formação docente requer, hoje, muita ousadia e criatividade. Explica Oliveira (2011) que tal formação deve considerar que a diversidade está presente nas creches e pré-escolas, não só em relação às faixas etárias das crianças e ao número de horas semanais, em que ocorre o atendimento a elas, mas também em relação aos objetivos e conteúdos defendidos nas programações de atividades efetivadas em seu cotidiano.

De acordo com Oliveira (2011), pode-se afirmar que o professor de creche ou pré-escola, ou seja, aquele que trabalha diretamente com crianças pequenas participa da elaboração da proposta pedagógica de sua instituição, e, com base nela, desenvolve um plano de trabalho para as crianças, zela pela aprendizagem e desenvolvimento delas, ajustando as condições do ambiente físico e social, responde pela programação estipulada, participa de treinamentos e busca articulação com a família e a comunidade.

No caso do professor de creche, ele é um partícipe do processo de educar e cuidar de crianças muito pequenas, processo este que ocorre em um ambiente coletivo e diverso do familiar. Existe a necessidade de olhar e escutar a criança, respeitando-a como ser social, isto deve se converter em princípio educativo,

porém, olhar a criança real e concreta à sua frente, não raro, é difícil para o professor, tantas vezes acostumado a ver as imagens idealizadas e universais das crianças que aparecem nos manuais de Psicologia e Pedagogia (OSTETTO, 2011, p. 129).

A autora ainda enfatiza que:

olhar as crianças e revelar crianças na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica do tempo presente que já “descobriu” a criança e “celebra” a infância. Neste tempo, portanto, emerge um aspecto essencial para a formação do professor: aprender a olhar, ampliando o foco da visão, mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças (OSTETTO, 2011, p. 129).

Nesta perspectiva, Ostetto (2011, p. 129) propõe que:

é preciso aprender a ver além do aparente, a construir um olhar implicado. Para o professor que exerce uma profissão essencialmente relacional, é particularmente importante, esse momento de vaivém: estar com o outro, ver

o outro – as crianças, os colegas, as famílias, o mundo ao redor – e enxergar-se.

Nesse contexto, é necessário que o professor não se esqueça como pessoa, pois aparecerão inquietações e inseguranças. O medo de não realizar bem seu trabalho pode deixá-lo inseguro e causar mal-estar. Entretanto, deve estar atento às suas necessidades quando trabalhar com as crianças, não pode deixar de manter o olhar crítico sobre seu trabalho. Deve também estar em sintonia com as crianças, a família e a escola criando, assim, vínculos, fortalecendo laços e constituindo uma relação de confiança e parceria.

Portanto, deve-se considerar que o professor ao trabalhar com crianças pequenas deve transpor a formação inicial buscando novos elementos para intervir junto aos infantes, favorecendo, assim, sua aprendizagem, e também para se constituir profissional da Educação Infantil, desvelando seus medos e vencendo desafios durante o seu percurso.

Finalizando os capítulos teóricos que versam sobre a educação da criança, a criança como ser social, ativo e sujeito de direitos e o professor da Educação Infantil, passa-se ao próximo capítulo que descreve o delineamento metodológico da pesquisa, o que permite a compreensão do contexto empírico em todo seu detalhamento.

“A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”.

Nelson Mandela

CAPÍTULO IV

A PESQUISA EMPÍRICA E SEUS DESDOBRAMENTOS

Atualmente nos estudos e pesquisas realizados sobre a infância, faz-se necessário avançar na discussão e tentar ir além da história da ideia de infância e pensar a mudança histórica para o futuro (BELLONI, 2009, p. VIII).

A infância nos dias atuais é compreendida como uma fase da vida recheada de individualidade e singularidade, tornando-se fundamental para compor a identidade do ser humano.

A Sociologia da Infância permite realizar pesquisas e estudos sobre a infância, com um novo olhar sobre as crianças denominadas como atores sociais, sujeitos de direitos, competentes, ativos e capazes de fazer história e formadores de culturas dentro da sociedade vigente.

4.1 A PESQUISA E SEUS OBJETIVOS

Muitos educadores dedicam-se na busca de uma significação para essa fase inicial da vida, considerando a criança como elemento fundamental em busca de respostas para as relações social, cultural e histórica.

Belloni (2009) traz um conceito de infância dizendo que é “uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, uma noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível de representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas”.

Na perspectiva da Sociologia da Infância, Belloni (2009) afirma que a criança deve ser considerada em seu processo de socialização, como um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos.

Há inquietações tanto no campo científico como no campo de formação de professores que atuam nesse nível, ou seja, com crianças pequenas. A natureza do trabalho docente é ensinar e também contribuir para o processo de humanização dos educandos que estão situados de acordo com a história.

Para Pimenta (1999), no que tange à formação espera-se da licenciatura que desenvolva nos futuros professores conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no dia a dia.

Nesse cenário, insere-se essa pesquisa, que tem como objetivo geral analisar a concepção de criança dos professores no espaço-tempo das relações pedagógicas e sociais no contexto da Educação Infantil.

Como objetivos específicos, procurou-se investigar a concepção dos professores referente à criança por meio de suas práticas; compreender as relações pedagógicas e sociais existentes entre o professor e a criança no cotidiano da instituição educativa e, por último, analisar o papel/lugar da criança na construção do conhecimento na Educação Infantil, sabendo que o mais importante é deixar que a criança manifeste a necessidade de viver e experimentar/experenciar a construção de novos saberes articulando seu conhecimento, cultura e história.

4.2 REVISÃO DE LITERATURA

Atualmente muitos pesquisadores voltam sua atenção para as pesquisas que envolvem crianças, a infância e a Educação Infantil. Este é um campo que vem crescendo e

tomando corpo a cada dia. As contribuições mais recentes têm surgido na área da Sociologia da Infância, que tem se tornado um novo campo de pesquisa, estabelecendo novos conceitos para os estudos sobre a infância.

Para tanto, se faz necessário que o pesquisador tenha uma proximidade com as crianças, os professores e todos os que trabalham na instituição, criando, assim, laços de confiança e parceria. O pesquisador deve se aproximar das pessoas e com elas manter um contato direto, por meio de conversas, entrevistas e a observação, recolhendo todos os dados importantes e necessários para responder aos seus objetivos ou chegar próximo ao que se espera.

Corsaro (2011) argumenta que o ressurgimento das pesquisas com interesse nas crianças e suas infâncias na sociedade e na Sociologia se deu ao fato da quase inexistência de estudos na área sobre essa questão, até pouco tempo. Na atualidade, observam-se muitos pesquisadores abordando com extensa cobertura as questões teóricas e empíricas acerca dos aspectos que se relacionam com a temática sobre a criança e suas infâncias.

Em busca desses trabalhos, a seguir apresenta-se uma pesquisa realizada no Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), dos trabalhos cadastrados entre os anos de 2005 a 2012. Não se encontram muitos trabalhos relacionados ao tema escolhido. Os encontrados estão ligados não só à área da educação, mas também a outras áreas, tais como: Filosofia, Linguística, Psicologia e Sociologia.

O quadro abaixo demonstra o número de trabalhos encontrados:

Quadro 5 - Pesquisas cadastradas no Banco de Dados da CAPES

ANOS	MESTRADO	DOCTORADO	PROXIMIDADE AO TEMA
2005	3	2	1
2006	4	-	1
2007	10	1	-
2008	8	6	1
2009	10	3	1
2010	11	3	-
2011	12	1	1
2012	10	3	-
TOTAL	68	19	5

Fonte: CAPES

No total, foram encontrados sessenta e oito trabalhos de Mestrado e dezenove trabalhos de Doutorado, que abordam o tema e utilizam as palavras-chave: voz, olhar, escuta, criança, infância, Educação Infantil e sociologia da infância. O teor desses trabalhos já foi apresentado na introdução. As universidades públicas detêm o maior número de trabalhos defendidos com essa temática. No cômputo geral, têm-se oitenta e sete trabalhos. Os Programas de Pós-Graduação na área de Educação detêm o maior número de trabalhos. Foram encontrados trabalhos nas áreas de Letras, Linguística e afins, trabalhos vinculados à Psicologia, à Tecnologia e à Educação Especial.

4.3 O MÉTODO DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, adota-se uma abordagem qualitativa para investigar os fenômenos e atribuir seus significados, considerando que existem relações dinâmicas entre o mundo real e o sujeito. Segundo André (2005), considera-se o ambiente natural como sendo a fonte de coleta de dados, onde o pesquisador fica à vontade para descrever, observar e analisar seus dados como foco principal de sua pesquisa.

Como apontam Lüdke e André (1986), esse 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.

Para tanto, adotam-se os seguintes instrumentos de coleta de dados: a entrevista semiestruturada com as educadoras e a observação.

Segundo Lüdke e André (1986, p.34), “a grande vantagem da entrevista sobre as 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”.

Nesse sentido, a entrevista possibilitou, como investigação, explorar as questões norteadoras da pesquisa, ou seja, a concepção de criança dos professores no espaço-tempo das relações pedagógicas e sociais no contexto da Educação Infantil e o papel/lugar da criança na construção do conhecimento.

A observação foi realizada no período de julho a setembro de 2013, alternando os períodos de manhã e tarde, dois dias na semana, num total de cento e oito horas. Os registros no diário de campo foram necessários para fazer a descrição dos locais, das pessoas, situações interessantes, opiniões e falas de diferentes sujeitos e tempo de duração de atividades. Além disso, as fotos e os vídeos também foram fundamentais para a investigação.

Realizou-se também uma pesquisa bibliográfica, na busca de um aprofundamento teórico, com autores renomados nos temas: criança, formação de professores, infância e Sociologia da Infância. A revisão da literatura contribuiu com conhecimentos que possibilitaram a construção do trabalho.

4.4 O CONTEXTO EMPÍRICO: O CEINF

De início, deve-se apresentar o motivo da escolha da instituição, esta se deve ao fato de nos anos de 2007 a 2009 ter realizado os estágios supervisionados da graduação em Pedagogia. A princípio foi uma indicação da professora responsável pela disciplina – Estágio Supervisionado – em virtude da proximidade à residência desta pesquisadora.

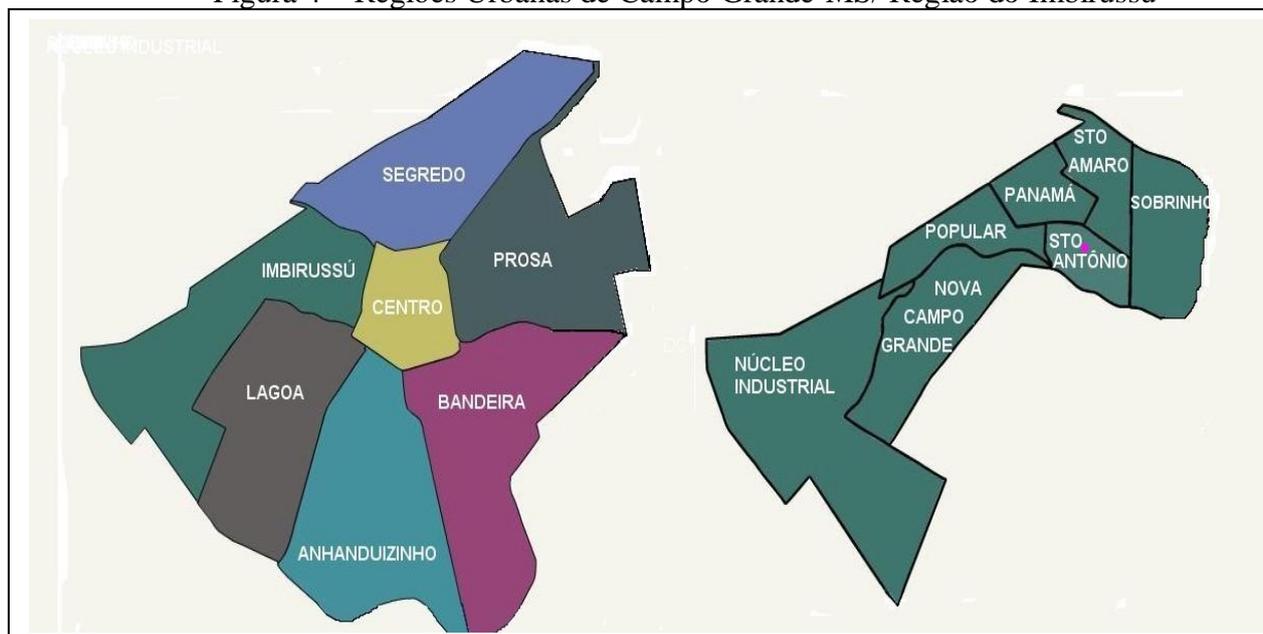
De posse da autorização da SAS, procurou-se a instituição para conversar com a diretora, que foi receptiva, bem como as professoras. Ao iniciar o processo da pesquisa, para as observações do Mestrado, procurou-se novamente a instituição, houve uma aproximação maior com as educadoras que lá trabalham, o que possibilitou realizar as observações com mais facilidade, embora na sala escolhida, das três educadoras, apenas uma permaneceu.

Este CEINF “CC” está localizado na região do Imbirussu (área noroeste, como se observa na figura 5), esta zona urbana abrange os bairros: Nova Campo Grande, Núcleo Industrial, Panamá, Popular, Santo Amaro, Santo Antônio e Vila Sobrinho. Dentre esses, existem subdivisões que agregam outras vilas, parques e jardins, neste caso, fala-se do Jardim Canadá, Jardim Imá, Vila Almeida, Vila Doutor Jair Garcia, Vila Palmira entre outros.

O CEINF “CC” foi criado para atender à população de menor poder aquisitivo das proximidades do bairro Jardim Imá, sendo que a média das famílias é de 50% de baixa renda, e os outros 50% de renda média. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a classe “C” é predominante nesta região de Campo Grande/MS.

Esses dados foram retirados do site da Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG-MS), e se referem ao ano de 2010, não havendo dados mais recentes. Para entrar no contexto da pesquisa é necessário saber um pouco mais sobre as características que compõem o entorno do campo empírico. No mapa abaixo, tem-se uma noção de como é feita a divisão das áreas urbanas de Campo Grande-MS:

Figura 4 – Regiões Urbanas de Campo Grande-MS/ Região do Imbirussu



Fonte: Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS

4.4.1 A Instituição educativa

Nesta seção, apresenta-se um breve relato referente à fundação histórica do CEINF “CC”, que foi inaugurado em 20 de agosto de 2003 pelo senhor Edil Albuquerque, então Presidente da Câmara, em homenagem a senhora “CC”, por meio de seus filhos Benjamim e Nelson.

Figura²⁰ 5 – CEINF “CC”



A instituição recebeu a ampliação que proporcionou à instituição o ganho de mais três salas e de banheiro para pessoas com necessidades especiais. Após quatro anos de sua

²⁰ Todas as figuras são do arquivo pessoal da pesquisadora.

inauguração, a referida instituição foi favorecida com uma ampliação, tendo sido reinaugurada em 6 de dezembro de 2007, proporcionando a abertura de muitas outras vagas para a população da região.

Figura 6 – Placa de Inauguração



Figura 7 – Placa de Ampliação



De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o CEINF tem como missão social o atendimento às crianças de quatro meses a quatro anos de idade, e como finalidade garantir o acesso às várias linguagens; seu desenvolvimento integral; favorecer um ambiente físico e social onde as crianças sintam-se protegidas, acolhidas e seguras para se arriscar e vencer desafios. Este documento foi elaborado em cumprimento a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 para nortear e alcançar os objetivos e expectativas em relação à Educação Infantil.

Este projeto é um instrumento da gestão escolar que expressa as decisões de todo o grupo, sintetizando os interesses, os desejos e as propostas dos educadores que trabalham na unidade. O documento representa uma oportunidade para que os integrantes da instituição definam um papel estratégico na educação das crianças, organizando suas ações de forma a atingir os objetivos que se propõem.

O PPP defende que a instituição deve oferecer à criança uma educação de qualidade que transcenda as práticas tradicionalistas e assistencialistas, deve também oferecer um espaço de acesso às diferentes linguagens, que possibilite vivências por meio das quais as crianças possam ampliar suas referências de mundo, de conhecimento e da cultura; enfim, construir uma pedagogia que trate o cuidar e o educar como função de um único processo.

O PPP é um instrumento que ajuda a enfrentar os desafios do cotidiano de forma reflexiva, consciente e participativa, e deverá ser revisado, atualizado e modificado sempre que haja necessidade, para que se integre a realidade cotidiana da instituição. Seus

pressupostos teóricos metodológicos buscam articular-se com práticas educativas adequadas às crianças menores, que melhor contribuem para o estabelecimento de relações entre os saberes e competências, objetivando a construção de uma proposta curricular específica para a faixa etária.

O PPP apresenta sua concepção de criança: “que não nasce pronta, nem vazia, mas é competente, têm recursos, defesa, um mundo interno com fantasia e criatividade, que reage, interage e constrói seu conhecimento de forma ativa quando incentivada por um adulto competente”.

Segundo o PPP: “acreditamos na criança como ser ativo e capaz de construir o seu próprio conhecimento, mas para tanto os educadores também precisam assumir um papel fundamental de promoção do crescimento e desenvolvimento, de fomentador da autonomia da criança”. Como afirma a concepção sóciointeracionista, que embasa a proposta pedagógica, o conhecimento e o desenvolvimento são processos históricos, são construções sociais que se dão no espaço/tempo, o tempo da vida individual e o da história humana.

A aprendizagem é um processo dinâmico e ativo. A criança aprende nas relações sociais em que os conceitos cotidianos servem como ponto de partida para o desenvolvimento científico historicamente constituídos. Os conceitos instituem-se nas relações sociais, ou seja, são primeiramente interpessoais para ser intrapessoal, e aprender significa internalizar os conhecimentos que são exteriores ao sujeito, num processo que depende das relações pedagógicas intencionais (VYGOTSKY, 2000, p. 16)

O referido CEINF possui horário de atendimento de segunda-feira a sexta-feira, das 7h às 17h. Sua estrutura física está disposta em duas partes distintas: a interna e a externa. A parte interna da instituição possui onze salas, que ficam divididas da seguinte forma: nove salas de aula (todas as salas possuem quatro vasculhantes, dois ventiladores de teto, cortinas, são bem arejadas e bem iluminadas, possuem seis lâmpadas fluorescentes em cada uma), sendo uma sala da diretoria/secretaria, uma sala da coordenação/professores.

Nas dependências da instituição existem dez banheiros, nas salas berçário I; berçário 2 A; berçário 2 B, o banheiro é dentro da sala. Existem ainda dois banheiros infantis para meninos, 2 banheiros infantis para meninas, um banheiro social, um funcional e um para pessoas com deficiência. Os banheiros são todos adaptados para as crianças, e no decorrer do dia estão sempre limpos e secos.

A conservação do ambiente interno é feita diariamente por três funcionárias que são denominadas de Auxiliar de Serviços Diversos (ASD), que estão sempre atentas aos

movimentos das crianças. A limpeza das dependências do CEINF é realizada sempre que há necessidade, a qualquer momento, em qualquer horário que se visite ou adentre a instituição, é possível notar a limpeza, permanecendo assim todo o dia. Na hora da saída das crianças, todas as salas são limpas e arrumadas para o dia seguinte. Nas figuras abaixo, observam-se os banheiros infantil feminino e masculino adesivados, bem alegres e atuais.

Banheiro Infantil

Figura 8



Figura 9



Figura 10



A bancada de madeira em baixo da pia na figura 10 é para que os pequeninos possam alcançar a pia para lavar as mãos antes das refeições, e fazer a escovação logo após o almoço.

Banheiro Masculino

Figura 11



Figura 12



Figura 13



Banheiro Feminino

Figura 14



Figura 15



Figura 16



Banheiro do Berçário - Vaso/fraldário/ Trocador/ Chuveiro/pia

Figura 17



Figura 18



Figura 19



Banheiro Adaptado - Porta/chuveiro/vaso

Figura 20



Figura 21



Figura 22



No refeitório, as mesas e as cadeiras são limpas com álcool, é possível observar que não se encontrou nenhum tipo de objeto ou comida pelo chão. Pode-se notar nas figuras a seguir que o refeitório está limpo e organizado. Observam-se a seguir as figuras referentes aos espaços citados acima:

Figura 23 - Refeitório



Figura 24 - Refeitório



Figura 25 - Refeitório



A limpeza do refeitório é sempre impecável, assim como de todo espaço da instituição. A instituição conta com duas cozinheiras que procuram realizar o seu trabalho de maneira prazerosa e agradável, são amigáveis entre si e entre os pares.

Em alguns momentos/dias surgem deliciosas sobremesas (bolos, pudins, gelatinas, pizzas entre outras). As refeições estão sempre prontas nos horários estipulados, para serem servidas às crianças, com um toque especial de dedicação e carinho.

Nas figuras a seguir, é possível visualizar as cozinheiras e as dimensões da cozinha, que comporta os móveis e utensílios utilizados no dia a dia.

Figura 26 – Cozinha e as Cozinheiras



Na figura 28, observa-se a lavanderia, onde as roupas de cama e de banho do CEINF são lavadas diariamente, são mantidas limpas e organizadas. As funcionárias utilizam este espaço no dia a dia, e a secagem das roupas são feitas na área externa da instituição.

A cozinha e a lavanderia são mantidas sempre limpas e arrumadas, tudo no CEINF é devidamente organizado em seus devidos lugares. Particularmente, a organização, arrumação e a limpeza dessa instituição são uma exigência da diretora, para que a unidade esteja sempre pronta para receber as pessoas que ali chegam, em qualquer horário do dia.

Figura 27 – Cozinha



Figura 28 – Lavanderia



Nas figuras abaixo, observa-se a despensa onde ficam armazenados os alimentos que abastecem o CEINF, estes são entregues mensalmente.

No dia da observação, foi possível ver a forma como os alimentos como: arroz, feijão, macarrão, óleo, frutas entre outros ficam armazenados.

As verduras, legumes, carnes e ovos ficam armazenados no freezer e na geladeira que se encontram na cozinha.

Figura 29 - Despensa



Figura 30 - Despensa



A seguir, expõem-se outros espaços que compõem a instituição, por exemplo, nas figuras 31 e 32, apresenta-se a brinquedoteca, um espaço utilizado para a realização de atividades lúdicas, desenvolvidas pelas educadoras, é um lugar que proporciona às crianças momentos de descontração com atividades livres.

Figura 31- Brinquedoteca



Figura 32 - Brinquedoteca



Brinquedoteca um espaço simples, mas agradável.

A brinquedoteca foi criada/preparada para estimular a criança a brincar, convidando-a para explorar, sentir, experimentar e experienciar coisas novas, brincadeiras diferentes, novos brinquedos para aguçar a sua curiosidade, e a partir daí obter novos conhecimentos.

Trata-se de um espaço alegre recheado de novidades e tem como objetivo valorizar as atividades lúdicas, enriquecer as relações respeitando as preferências e limites, despertando o interesse pelo novo/diferente.

Observam-se a seguir figuras com as crianças em atividade livre na brinquedoteca:

Figura 33

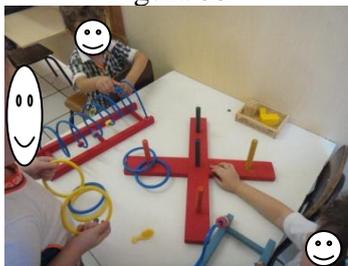


Figura 34



Figura 35

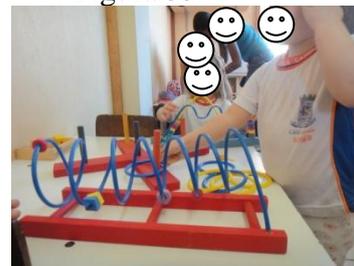


Figura 36



Figura 37



Figura 38



Figura 39



Figura 40



Figura 41



Quando o professor deseja realizar uma atividade nesse espaço, é comunicado e/ou agendado, para não incidir de duas turmas utilizarem o espaço ao mesmo tempo, geralmente a utilização da brinquedoteca é feita na parte da manhã.

É um espaço amplo que comporta até duas turmas juntas, mas não é utilizado pelas professoras com frequência. Este é um espaço muito singular para brincadeiras e faz de conta, pois é mediante à brincadeira que a criança mergulha em/nos seus sonhos e vive emoções, manifestando satisfação e alegria.

Neste espaço, ocorrem atividades de leitura, pintura, montagem de quebra-cabeças, as crianças brincam de salão de beleza, sala de visitas e inventam muitas outras brincadeiras. É utilizado por todas as turmas, mas no período de observação só constateei uma única vez a utilização do espaço para atividade (por que foi solicitado).

Alguns cantinhos da brinquedoteca:

Figura 42 - Canto da leitura



Figura 43 - Canto dos brinquedos



Existe uma variedade de livros e brinquedos (alguns são doados ou adquiridos pelas próprias educadoras), o espaço é dividido em cantinhos, onde as crianças escolhem o seu cantinho favorito para brincarem sozinhas ou com os pares, brincam e se divertem, e ao final das atividades ajudam as educadoras a guardarem os brinquedos deixando o local arrumado para a próxima turma.

Figura 44 - Cantinho dos Brinquedos



Figura 45 - Cantinho do Salão



Existe uma variedade de brinquedos que foram adquiridos a partir da arrecadação feita com a festa junina no ano de 2013, estes ficam na sala da coordenação.

Quando a educadora quer utilizá-los, faz um registrado no quadro negro que há na sala da coordenação, fica como empréstimo para a sala que vai utilizar, mas é obrigatória a devolução dos brinquedos ao final do período adquirido (manhã ou tarde).

Figura 46 - Brinquedos



Figura 47 - Brinquedos



Figura 48 - Brinquedos



Outro espaço atrativo do CEINF é a área de lazer na parte externa, esta contempla um gramado bem verdinho, e está sempre com a grama aparada. O terreno é plano, não oferecendo perigo às crianças.

A área de lazer é bem grande, a instituição foi construída praticamente no centro do terreno, por isso é cercado de área livre verde. A sua volta existe uma cerca de arame, possuindo muros somente na parte da frente na entrada.

O espaço que as crianças amam e que é um dos preferidos, tanto para atividade livre quanto na hora da saída, é o parquinho²¹. A figura 43 mostra este espaço, onde as crianças ficam à vontade para correr e brincar na areia sempre com a supervisão de um adulto.

Figura 49- Parquinho



Todas as paredes são pintadas com figuras que representam os animais do Pantanal. Nas laterais do prédio do CEINF existem portas (quatro ao todo) que permanecem abertas durante todo dia para ventilação e iluminação, principalmente durante os dias de calor intenso.

Figura 50 - Área externa - Creche II C



Figura 51 - Área externa - Berçário



As crianças bem pequenas têm a prioridade de estar no pátio pela manhã, onde participam de atividades com jogos ou pintura à mão, além disso, aproveitam o sol que de

²¹ O parquinho foi fechado com malhas e telas para evitar que animais entrem e sujem a areia, evitando assim casos de bicho geográfico.

manhã é essencial para a criança. A seguir figuras do pátio, onde são realizadas brincadeiras, proporcionando às crianças a liberdade de brincar. Nesse espaço, são realizadas atividades que estão no planejamento como também as denominadas livres.

Figura 52 - Área externa – sala e entrada



Figura 53 - Área externa – lazer



Já as crianças maiores vão ao pátio logo após o lanche da tarde ou janta, no final da tarde ou na saída. Não vão com frequência ao parquinho por conta do sol forte durante as tardes, mas a partir das dezessete horas, quando a intensidade do calor vai diminuindo, o que proporciona às crianças um pouquinho de tempo para brincar nesse espaço.

A conservação do ambiente externo do CEINF é realizada toda vez em que há uma solicitação feita pela diretora (a limpeza do terreno e o corte da grama), essa manutenção é feita por funcionários da prefeitura, quando solicitados.

No ano de 2013, foi elaborado um projeto para trabalhar com a horta, assim as crianças poderiam conhecer as plantas que são usadas como tempero no preparo das refeições que são servidas, além de poderem ter contato direto com a terra, mas a turma da observação não foi contemplada com o projeto.

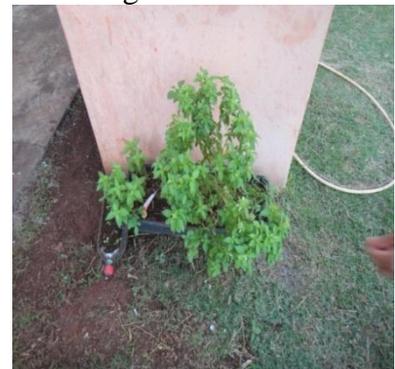
Figura 54 - Horta



Figura 55 - Horta



Figura 56 - Horta



Outro fato importante é que a instituição conta com segurança, esta é feita por dois guardas municipais. A troca de cada guarda é realizada às dezoito horas e a saída às seis horas da manhã, sendo a escala de serviço de 12 horas trabalhadas por 24 horas de descanso.

4.5 OS SUJEITOS: EDUCADORAS E CRIANÇAS

A referida instituição educativa até a presente data da pesquisa atendia a 160 crianças, de quatro meses a quatro anos de idade, distribuídas em turmas de acordo com a faixa etária, conforme mostra o quadro abaixo:

Quadro 6 – Turmas de atendimento/quantidade de alunos/educadoras - 2013

Turma	Idade	Alunos Fem/Mas	Educadoras/ Assistentes
Berçário I	4 meses a 18 meses	8/11 = 19	1/3
Berçário 2 A	18 meses a 2 anos	11/8 = 19	½
Berçário 2 B	18 meses a 2 anos	9/10 = 19	½
Creche I A	2 a 3 anos	7/10 = 17	½
Creche I B	2 a 3 anos	7/11 = 18	½
Creche I C	2 a 3 anos	4/13 = 17	½
Creche 2 A	3 a 4 anos	10/7 = 17	1/1
Creche 2 B	3 a 4 anos	8/9 = 17	1/1
Creche 2 C	3 a 4 anos	7/10 = 17	1/1
		71/89 = 160	9/16

Fonte: Dados fornecidos pelo CEINF.

4.5.1 Educadoras

O quadro de professores do CEINF é constituído por vinte e cinco educadoras (nove professoras e dezesseis assistentes), sendo que as professoras cursam ou são formadas em Pedagogia, uma delas cursa especialização.

Entre as assistentes, uma possui graduação em Pedagogia, três cursam Pedagogia, as demais possuem o ensino médio. A sala escolhida é atendida por uma professora e duas assistentes²².

²² É preciso esclarecer quanto às nomenclaturas de professora e assistentes. Quando se referir as três pessoas que trabalham juntas na sala pesquisada, utiliza-se o termo educadoras e, quando forem citadas individualmente, usam-se os termos professora e assistente A e assistente B.

Para captar a dinâmica relacional que existe entre elas e as crianças, fez-se necessário acompanhar o dia a dia das educadoras e das crianças, uma tarefa aprazível. O fato de serem receptivas possibilitou observar, filmar e fotografar com tranquilidade.

Realizam-se as entrevistas separadamente, com o consentimento da diretora do estabelecimento, com dia e horário previamente agendados, tendo por local a própria instituição.

O quadro 7 apresenta informações importantes relativas à formação profissional, o tempo que atuam na Educação Infantil e o tempo de atuação no CEINF:

Quadro 7 - Formação das educadoras

	Professora	Assistente A	Assistente B
Formação Inicial	Magistério	Magistério	Magistério
Graduação	Pedagogia	Pedagogia	Pedagogia
Especialização	Docência em Educação Infantil (em curso)	-	-
Tempo de Atuação	7 anos	10 anos	4 anos
Tempo de Ceinf	3 anos e seis meses	10 anos	3 anos

Fonte: Dados fornecidos pelas educadoras.

Com esses dados, pode-se observar a formação e tempo de atuação das educadoras na área da educação e na Educação Infantil. É importante ressaltar que as professoras, assistentes e as outras profissionais que atuam no CEINF estão na faixa de 25 a 55 anos.

Com base nas informações expostas, inicia-se o delineamento do perfil dos sujeitos da pesquisa, da professora e das duas assistentes. Nesse contexto, observa-se que a professora da sala tem dia e horário diferentes (seu turno é no período vespertino, já que nas outras salas a parte pedagógica é realizada pela manhã), as assistentes trabalham no período integral durante toda a semana. A professora possui formação inicial no Magistério com graduação em Pedagogia, está se especializando em docência na Educação Infantil e atua na docência há sete anos e, no CEINF pesquisado, há três anos e meio, seu horário é o inverso das outras salas, já que a atividade pedagógica é realizada na parte da manhã.

As assistentes ficam no CEINF durante a semana, no período integral: as duas possuem como formação inicial o Magistério com graduação em Pedagogia. A assistente A atua no CEINF há 10 anos desde a sua inauguração, conhece bem o entorno da creche, as famílias e as crianças, relaciona-se com todos de uma maneira agradável e sempre que existe

um problema, ela procura resolver junto com a diretoria, sempre há colaboração entre elas. Com mais tempo de atuação, a assistente A conhece as mazelas existentes no Centro de Educação infantil, bem como as mazelas das famílias que ali confiam suas crianças.

A assistente B atua no CEINF há 3 anos, com 4 anos de atuação como docente, recém-formada, atua com muita firmeza no contato e relacionamento com as crianças, desenvolve seus planejamentos com muita facilidade, é muito criativa, e sempre tem uma novidade para apresentar e realizar com a turminha. Em relação às assistentes, a professora não tem presença efetiva na sala, pois as outras educadoras passam muito mais tempo com as crianças durante a semana (período integral).

As assistentes têm mais presença em sala por conta do período que ficam na instituição com as crianças, cabe às assistentes também os cuidados de higiene e alimentação. Durante o dia, há revezamento entre as atividades pedagógicas e as brincadeiras, pois é necessário dinamizar o tempo ao desenvolverem atividades com as crianças, o que exige um planejamento diário/semanal que favoreça as oportunidades para o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Na realidade a docência exercida diariamente é feita pelas assistentes, pois o seu planejamento favorece ao aprendizado, uma vez que o tempo da professora em relação às assistentes em sala é curto.

De acordo com as observações, sabe-se que, durante muito tempo, as creches ou CEINFs tiveram um caráter assistencialista. Nestes locais, os responsáveis pelas crianças se preocupavam somente em atender às necessidades básicas de higiene, alimentação e cuidados com a segurança, sem se preocupar com atividades que proporcionassem o desenvolvimento da criança.

As mudanças com relação a esse pensamento começaram a surgir a partir de 1970, por meio de movimentos populares, até que, em 1988, a Constituição Brasileira definiu como dever do Estado proporcionar atendimento em creches e pré-escolas, tornando direito das crianças de zero a cinco anos de idade. Em 1996, a LDB – Lei 9.394/96 estabeleceu que a Educação Infantil tivesse como finalidade o desenvolvimento da criança nos aspectos físicos, psicológicos, motor, intelectual, social e cultural, complementando a ação da família e da comunidade.

Em atendimento à legislação, a Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), mantém atualmente 96 CEINFs autorizados pelo Conselho Municipal de Educação (CME), com a finalidade de proporcionar o atendimento sociopedagógico na Educação Infantil.

De acordo com o PPP, a instituição procura em todos os momentos respeitar a criança em toda sua especificidade como: ator social e produtor de cultura digna de ter sua infância resguardada e protegida. Para isso, pautaram o seu fazer pedagógico nos “Critérios para um Atendimento que Respeite os Direitos das Crianças” que tem como autoras: Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg, um trabalho encomendado pelo Ministério de Educação e Cultura e a Secretaria de Educação Básica (Brasília, MEC/SEB, 2009).

4.5.2 Crianças e seu espaço

Tendo em vista a pesquisa no contexto da Educação Infantil, escolheu-se investigar uma sala com crianças pequenas. A sala escolhida foi a Creche I C que atende à faixa etária de dois a três anos de idade.

Figura 57 – Porta da Sala Creche I C



A turma é composta de dezessete crianças, sendo quatro meninas e treze meninos, todos se dão bem, são companheiros e solidários demonstrando alegria, amizade e prazer em estar juntos; a maioria das crianças está na instituição desde o berçário.

Durante a observação, notou-se que existe uma relação de cordialidade entre pais/crianças/educadoras pelo fato de as mães levarem as crianças até a sala e na hora da saída perguntarem como foi o comportamento das crianças durante o dia, se ficaram bem e se houve por parte dos pequeninos alguma alteração.

Percebeu-se que as crianças gostam muito de cantar, dançar, pular, correr e brincar juntas, essas são ações inerentes ao ser criança, porém, durante as observações, observou-se que na maioria das vezes elas passam boa parte do dia sentadas nas cadeirinhas

por conta das atividades realizadas (quando assistem DVD, quando montam quebra-cabeças, na contagem de histórias e etc.); é fato que o corpo das crianças exige outros tipos de práticas pedagógicas, pois elas querem correr, saltar, estar em liberdade.

Muitas vezes ficar dentro da sala pode parecer um martírio/suplício, pois elas ficam com as suas energias todas concentradas, ao passo que no pátio podem correr e liberar essa energia, o que irá provocar nas crianças um desenvolvimento maior, pois terão acesso a lugares, objetos, texturas e diferentes formas de vidas.

Essas diferentes atividades poderiam e deveriam ser incluídas no planejamento diário, ou pelo menos ter em alguns dias da semana, em horários alternados, brincadeiras que tenham dinâmicas diferentes, proporcionando uma diversidade de ações, atitudes e movimentos.

Sabe-se que o sol em Campo Grande/MS é muito intenso durante o dia, podendo dificultar também as atividades no pátio, estas teriam que ser realizadas no início da manhã ou no final da tarde.

A seguir, apresentam-se imagens referentes à sala pesquisada, seu espaço interior e à disposição de seus móveis. As dimensões da sala são as seguintes: 3,50m de altura x 4,50m x 3,50m de largura, num total de 15,75 m². A sala comporta os móveis, mas não permite mudança em sua disposição, como por exemplo, a formação de cantinhos para atividades diversificadas.

As paredes são pintadas com tinta acrílica na cor bege, na parte de cima e na parte de baixo, tinta a óleo na cor creme, o piso é de cor branca, antiderrapante. A sala é arejada, clara, bem iluminada e limpa (existem seis lâmpadas fluorescentes, dois ventiladores de teto e a janela composta de três basculantes). Os ventiladores permanecem ligados durante todo o dia, principalmente quando o dia está muito quente ou abafado.

Figura 58 – sala/sono



A figura 58 mostra a disposição dos colchões e a arrumação para a hora do sono. É possível observar as mesas encostadas na parede e as cadeirinhas empilhadas. Sempre que é necessário desocupar o centro da sala, a mobília é colocada nesse canto, pois é o único lado que ao ser utilizado não oferece impedimento às atividades.

As figuras 59 e 60 a seguir mostram a disposição dos móveis para a limpeza da sala logo após a saída das crianças.

Figura 59 - sala/limpeza



Figura 60 – sala/limpeza



Nas figuras a seguir, podem-se notar na parede as atividades de colagens que foram realizadas anteriormente, estas foram colocadas no varal para apreciação da turminha e também como decoração da sala. O importante também é que as atividades fiquem expostas para que os pais vejam as produções de seus filhos e o desenvolvimento de cada um ao longo do ano. As crianças tem o prazer de compartilhar suas atividades com todos os que chegam à sala.

Figura 61 – Sala Creche IC



Figura 62 – Sala Creche IC



No momento das fotos, as crianças tinham se ausentado da sala para irem lanche e as atividades foram interrompidas, elas brincavam com blocos plásticos coloridos, que são usados para montagens, numa atividade livre.

Figura 63 - Sala Creche I C



Figura 64 – Sala Creche I C



A seguir, expõem-se as figuras com outras atividades: Figura 65 e 66: Assistindo DVD.

Figura 65 – Crianças DVD



Figura 66 – Crianças DVD



As atividades de leitura e contagem de histórias são as preferidas das crianças em sala, pois colocam a memória para funcionar ao responder as questões da assistente sobre o que aconteceu e como se comportaram os personagens.

Figura 67 – Atividade de leitura



Figura 68 – Contagem de estórias



Atividades com quebra-cabeça e peças para montar também fazem parte das atividades queridinhas das crianças. Elas se ajudam quando uma delas não consegue acabar de montar a figura.

Figura 69 – Atividade – Quebra-cabeça



Figura 70 – Peças de Montar



A seguir nas figuras abaixo, observam-se os corredores da instituição: a partir da figura 71, vê-se o corredor onde se localizam as salas do Berçário 2A e 2B; na figura 72, as salas da Creche 1A, 1B e 1C e, na figura 73, as salas da Creche 2A, 2B e 2C.

A sala do maternal fica logo na entrada da instituição à direita, onde se posicionam os carrinhos de bebês (as mães deixam dentro da instituição, para não precisar levar e trazer) como se vê na figura 74.

Figura 71



Figura 72



Figura 73



Figura 74



Com base nos dados observados, conclui-se que a instituição é um espaço ameno, as pessoas que ali trabalham são afáveis e realizam seu trabalho com amor. É um lugar onde as pessoas ficam à vontade e podem realizar bem o seu trabalho, todos estão dispostos a ajudar e contribuem sempre, quando há necessidade ou quando são solicitadas.

Em síntese, este capítulo apresentou a pesquisa realizada e seus desdobramentos entre a metodologia da pesquisa, o estabelecimento e a disposição de seus espaços, bem como os sujeitos da pesquisa – educadores e crianças.

Após contextualizar o campo empírico, passa-se ao capítulo seguinte em que se apresentam e se analisam os dados coletados.

A maior riqueza do homem

A maior riqueza do homem
é a sua incompletude.

Nesse ponto sou abastado.
Palavras que me aceitam como
sou - eu não aceito.

Não agüento ser apenas um
sujeito que abre
portas, que puxa válvulas,
que olha o relógio, que
compra pão às 6 horas da tarde,
que vai lá fora,
que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.

Perdoai

Mas eu preciso ser Outros.
Eu penso renovar o homem
usando borboletas.

Manoel de Barros

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O ambiente físico e humano no qual acontecem os processos pedagógicos é formador de atitudes e comportamentos, assim como determinante da maneira pela qual todos os envolvidos – alunos, profissionais, familiares – constroem seu conhecimento (CAMPOS E CRUZ, 2011, p.14).

Organizaram-se nesta seção os achados da pesquisa que serão analisados por temas que correspondem aos objetivos definidos para o estudo, ou seja, a concepção de criança do professor de Educação Infantil; as práticas pedagógicas: rotina e o cotidiano; as relações sociais e pedagógicas existentes entre o professor e a criança e o papel/lugar da criança na construção do conhecimento.

5.1 CONCEPÇÃO DE CRIANÇA NO OLHAR DO PROFESSOR

Para considerar o olhar do professor em qualquer nível de ensino, deve-se levar em conta a sua formação, valorizar os seus conhecimentos e o modo como concebe a criança, principalmente na Educação Infantil.

Para Kramer (2005), a formação do profissional da Educação Infantil precisa destacar a grandeza cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais moram, convivem ou participam no seu dia a dia, apontando para a possibilidade de as crianças adquirirem conhecimento por meio da história vivida, relatada e registrada pelos mais antigos, do mesmo modo que os adultos percebam a criança como sujeito histórico, social e cultural.

O/A profissional que trabalha nas creches e pré-escolas deve ter formação específica para atuação na Educação Infantil. Com essa formação, é possível construir uma nova identidade profissional, levando-o a reconhecer e distinguir a especificidade da infância, sua capacidade de criação e imaginação, isto exige que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. Ainda segundo Kramer (2005), a educação da criança de zero a seis anos precisa valorizar os conhecimentos que as crianças possuem e também garantir a aquisição de novos conhecimentos, mas, para tanto, requer um profissional que reconheça essas características que são singularmente da infância.

Para Sarmento (2008, p.29),

não são apenas os adultos que intervêm junto das crianças, mas as crianças também intervêm junto dos adultos. As crianças não recebem apenas uma cultura constituída que lhes atribui um lugar e papéis sociais, mas operam transformações nessa cultura, seja sob a forma como a interpretam e integram, seja nos efeitos que nela produzem, a partir das suas próprias práticas.

Partindo desse princípio, iniciou-se por indagar as educadoras a respeito da concepção sobre o ser criança, e segundo os depoimentos:

[...]O que é ser criança, ser criança é ter liberdade. Criança é brincar, criança é viver, viver esta infância e ser feliz (Assistente A).

[...] Concepção... Ser criança... Criança é tudo né! Poder brincar, se divertir, ter o seu sonho. Por que tem crianças que sonham, ainda, já. As crianças falam que querem ser professor, que quer ser professor de história. Igual ao G.B., que gosta muito de história, tem hora que ele fala assim eu não quero mais ser professor, eu quero ser obreiro (Assistente B).

[...] O que é ser criança pra mim? - Pra mim ser criança é... as crianças pra mim, são naturais, são sinceras... Eu acho que ser criança é você brincar, correr, saber tudo, por que criança é muito natural. Pra elas é tudo muito natural, talvez uma coisa pra um adulto é estranho, mais para a criança e tão natural. Às vezes, um gesto ou jogar bola de papel, pra eles é brincar, é natural, é gostoso, é divertir, por que tudo pra eles é natural, por que criança é sensível, é ingênua, é puro, eu acho que criança é puro, é natural, eu gosto, por que criança é verdadeira (Professora).

A fala das educadoras remete aos sonhos, à liberdade para brincar, ao ser feliz, à naturalidade, à sensibilidade, à ingenuidade que é uma referência do ser criança. A brincadeira e a naturalidade dentro do mundo infantil são essenciais para o desenvolvimento da criança nos aspectos emocional e afetivo, porque, quando ela brinca, apropria-se de um universo cultural. Kramer (2006, p.16)²³ ressalta em sua entrevista “que a criança é produtora de cultura, que além de estar inserida numa cultura, ela interfere nela, pois esta a influencia”. Também destaca Vygotsky (1991) que “a situação imaginária da brincadeira decorre da ação da criança ao reproduzir as ações dos adultos, isso significa que a criança não imagina uma situação para depois agir, brincar; ao contrário, para imaginar, ela precisa agir”.

De acordo com as respostas dadas, observa-se que as educadoras se referem à criança como ser ativo que experimenta diferentes papéis sociais, podendo, então, ser visto como um ator social, produtor de cultura. Segundo Kishimoto (1998), “é na esfera humana que o brincar ganha dimensão simbólica, pois apenas o brincar humano permite a ascensão imaginária, condição necessária para criação da cultura.

É preciso deixar as crianças livres para brincar e viver experiências, só assim terão o direito de construir-se como ser humano e social. Ressalta-se, então, que a criança deve ter autonomia diante das atividades que realiza quando está sozinha ou em grupo, e que este momento, no qual cria e recria deve ser visto pelo educador como próprio da criança. Esse momento merece um olhar especial, já que os profissionais que trabalham com essa criança têm a sua própria concepção sobre o que é ser criança, mas deve ter em mente que a criança também é um sujeito social, sendo necessário considerá-las como tal mediante seus desejos e necessidades.

O professor ao introduzir a criança em um mundo social e cultural deve valorizar também o ambiente físico, tornando-o convidativo ao lúdico e à brincadeira, tornando as rotinas flexíveis, para que a criança como sujeito ativo e criador de cultura, como sujeito que tem o prazer das descobertas, que assimila a cultura dos pares, desenvolva solidariedade nas relações. Sendo assim, nessa concepção de socialização, “as crianças se constituem como atores sociais plenos, sujeitos ativos e interativos nos contextos em que vivem” (SARMENTO, 2008, p. 21).

É de grande importante que os educadores reflitam sobre quem são as crianças e como podem viver a infância. Para que isso aconteça, devem estar sensíveis para provocar nas crianças diversos interesses, sempre observando suas necessidades, desejos e satisfação para

²³ Entrevista de Sonia Kramer ao “Salto para o futuro” – TV Brasil, Realizada em 06 de novembro de 2006. http://www.tvbrasil.org.br/saltoparaofuturo/entrevista.asp?cod_Entrevista=61

que desenvolvam sua capacidade de ação e reação no meio onde vivem, para vencerem seus medos e desafios.

5.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: A ROTINA E O COTIDIANO

As práticas pedagógicas na Educação Infantil são ações que se usa para cuidar e educar. Cada professor tem um modo singular de desenvolver suas atividades, sendo necessário saber planejar e executar essas ações, facilitando as interações entre as crianças, promovendo, assim, seu desenvolvimento. As observações permitiram entender o funcionamento e a rotina do CEINF, por meio das atividades realizadas que, entrelaçadas ao processo de ensino-aprendizagem, estabelecem as relações pedagógicas e sociais que acontecem no espaço/tempo da instituição educativa.

De acordo com Barbosa (2006), as rotinas são importantes para a Educação Infantil, possibilitando a construção de uma visão própria de uma concepção de educação e cuidado. A autora considera a possibilidade de se resumir o projeto pedagógico dessas instituições para ser apresentando aos pais como uma proposta de ação educativa dos profissionais. A autora sugere também que a rotina seja utilizada como o cartão de visitas da creche, na apresentação aos pais ou à comunidade, como ponto fundamental de avaliação da programação educacional.

Ainda segundo Barbosa (2006, p. 35):

a rotina é uma categoria pedagógica que os responsáveis pela Educação Infantil estruturaram para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil. As denominações dadas à rotina são diversas: horário, emprego do tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, etc.

De acordo com a sugestão acima, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Instituição traz algumas ações esperadas das educadoras juntos aos pais, que é proporcionar um ambiente atrativo e prazeroso às famílias, acolhendo bem e transmitindo-lhes segurança ao deixarem seus filhos na instituição. Orientam os pais a conversarem com as crianças sobre os espaços existentes na instituição, sobre as educadoras e também sobre as atividades que são realizadas no cotidiano. Durante a adaptação, é proposto aos pais que fiquem no local até que a criança se sinta em segurança, havendo uma comunicação oral entre pais, educadores, coordenação, direção.

Oportuno se faz discorrer sobre o funcionamento da instituição e como se dá a rotina do CEINF que tem início às 7 horas da manhã e encerra às 17 horas, com intervalos para o café da manhã, o banho, o almoço, o sono e o lanche da tarde ou janta. Entre esses intervalos, há as atividades pedagógicas que acontecem nas salas e as recreativas que são realizadas no pátio. Quem convive na instituição sabe que essa rotina não é tarefa fácil, sendo bastante trabalhosa e demanda tempo e pessoal para as tarefas.

Muitas vezes, a instituição não conta com todas as professoras e assistentes necessárias para a realização dessas atividades, fazendo com que as assistentes tenham uma sobrecarga em seu trabalho, porque, além de cuidar de sua sala, muitas vezes auxiliam as demais salas.

No caso da instituição pesquisada, todas as salas estão com o quadro de educadoras e assistentes completo. As atividades realizadas neste espaço visam ao desenvolvimento da criança, ela é acompanhada durante todo o período. A maioria permanece o dia todo, e somente algumas ficam um dos períodos na instituição²⁴. É importante que a criança perceba a existência de uma relação harmoniosa entre pais, familiares e educadoras.

Hoje elas são recepcionadas e encaminhadas as suas salas. Muitos pais ou familiares fazem questão de levá-las até a salinha, segundo a Assistente A. É importante que a criança entenda o motivo de ela estar ali, que se dá ao fato dos pais terem que ir para o trabalho e não têm com quem deixá-las em casa, e que no final da tarde, no encerramento das atividades diárias, eles voltam para buscá-las. Por outro lado, existem as mães que não trabalham, mas que deixam seus filhos na creche por se tratar de um direito da criança.

Em relação à rotina, destacam-se os seguintes depoimentos. Para a assistente A:

[...] a rotina começa às 7 horas, com a entrada, o café da manhã, o banho, o almoço, o sono. Quando eles acordam fazemos as atividades pedagógicas, nós sabemos que tudo isso é pedagógico. No período da tarde ficamos na sala de aula com as atividades pedagógicas ou vamos para o parque, mas também tem a TV. Algumas dessas atividades eles vão fazer, não vão ficar a tarde inteira na TV, é lógico. A maior parte da tarde é dedica ao parque, que geralmente é depois do jantar.

[...] Eles tem uma rotina, de um jeito ou de outro, eles tem que entrar nessa rotina, querendo ou não.

[...] na verdade, eles querem dormir, eles querem liberdade e espaço, às vezes chegam no frio morrendo de sono; ai chega aqui tem horário pra tudo, tomar café, banho....

²⁴ Há a possibilidade de a criança permanecer somente no período da manhã até o horário do almoço ou a criança chega à instituição para o almoço e permanece até o final da tarde, já que a professora da turma tem o seu horário fixado no período da tarde.

[...] Eu acho que é uma rotina muito pesada para a idade deles, eu acho que tinha que ser mais flexível.

Para complementar, a assistente B responde ao questionamento - o que acontece com as crianças que não querem dormir, elas podem ficar acordadas?

[...] Elas podem, mas elas vão vendo que as crianças vão dormindo, aí elas não aguentam e acabam dormindo, demora, mas elas dormem.

Percebeu-se que não existe “flexibilidade” no sentido de propostas alternativas no planejamento ou nas atividades, chegou a hora de dormir, elas vão dormir. Porque estão todas na mesma sala, não podem levantar ou conversar, ou mesmo ir para o pátio (porque as assistentes ficam cuidando as crianças que dormiram), e elas acabam tendo que dormir também.

Expõem-se algumas falas das educadoras sobre a rotina do CEINF, a respeito das atividades em sala ou no pátio:

[...] a nossa rotina já é pré-estabelecida com as crianças, a que nos seguimos... Mas esta rotina também é flexível, tem vezes que precisamos mudar, nos adaptar dependendo do dia, nós podemos mudar, assim como o nosso planejamento que também é flexível (Professora).

[...] a minha rotina não é rígida. A minha rotina é o que eu coloco no meu planejamento, eu aplico nas crianças, mas nem sempre dá certo algumas coisas. Se as crianças querem ir brincar lá fora, eu tiro o que está no meu planejamento. Se hoje não era pra brincar lá fora, aí eu coloco e levo-os lá pra fora. Por que também tem que... né! (Assistente B).

Então nós temos uma rotina diária com as crianças: de roda, combinados, trabalhamos os eixos, todo dia um eixo diferente, também trabalhamos bastante com jogos, pra ajudar no desenvolvimento (Professora).

Percebeu-se que no dia a dia não há flexibilidade em relação ao tempo entre as atividades, pois o que está posto é o que vai ser cumprido. No caso da professora, ela não está presente nos períodos do sono, pois o seu horário é sempre na parte da tarde, então é mais fácil algumas alterações, ao contrário das educadoras que permanecem o tempo integral com as crianças, elas podem mudar uma ou outra atividade, mas o horário não.

As educadoras afirmam que a rotina é preestabelecida, mas pode ser flexível, ou seja, é possível haver mudança em seus planejamentos. Entretanto, durante o período de observação, não se percebeu nenhuma alteração nas atividades.

Para Barbosa (2006, p. 152) a rotina oferece:

a possibilidade de sair do tempo da ordem para o da desordem, de passar de uma organização estática para outra dinâmica, rompendo com a organização puramente burocrática, com o mito da imutabilidade e rompendo com a planilha horária uniforme e repetitiva que se instalou nas práticas e nas mentalidades é a sugestão de Husti para aderir-se a um planejamento móvel do tempo.

Durante o período de observação, percebeu-se que muitas crianças chegam com sono, principalmente quando o tempo está chuvoso ou frio. O rostinho e o corpo indicam a vontade de ficar mais um pouquinho na cama, e/ou na companhia do pai ou da mãe. Em muitos casos, esse desejo não pode ser realizado. Então, é preciso pensar nas crianças que ficam oito, dez ou até doze²⁵ horas numa creche, com horários a cumprir, uma rotina diária muitas vezes inflexível, num espaço limitado, que elas conhecem cada palmo, e acabam por entediarem-se.

Uma das educadoras mencionou que o fato de permanecerem mais tempo com essas crianças as leva a confundirem seus sentimentos em relação aos pais. Conforme o PPP, as crianças têm o direito à atenção individual, devem ser chamadas pelo nome e ouvidas sobre o porquê da tristeza ou do choro, o que ocorre na instituição. As crianças são respeitadas em seu tempo de aprendizagem, nas brincadeiras, em suas preferências, enfim, são observadas com atenção para serem conhecidas melhor uma a uma, em suas particularidades.

Sabe-se que atualmente a família configura-se de forma diferente, e que muitas mulheres assumem as rédeas da casa e a criação dos filhos. Para isso, é preciso que elas deixem os cuidados de seus filhos a cargo das creches ou familiares, pois existe a necessidade de trabalhar para sustentar sua família.

É necessário repensar esses fatos, pois, em algumas famílias, o pai deixa a educação na responsabilidade exclusiva da mãe porque ela é desdobrável, e em cada dobra²⁶ há uma habilidade, então ela precisa se desdobrar entre a criança, a casa, a família, o trabalho, assumindo muitos outros papéis além da maternidade. Uma vez inserida no mercado de trabalho, conseqüentemente, deixa essa educação por conta de terceiros, que se propõem a

²⁵ Houve um relato por parte da Assistente A, que uma mãe deixou a criança na creche às 6:30h e não voltou para buscá-la. Ao conseguirem entrar em contato com alguém da família, comunicaram que a criança ainda permanecia na instituição até o momento, às 19h. (O motivo do esquecimento foi relatado, mas não é viável trazê-lo a público).

²⁶ Dobra – várias dimensões (dimensão = plexis = dobra). Complexo é aquele que é desdobrado, para ver o que diz o real. Essas dobras podem ser na educação, na política e etc. Texto Intercultura e educação de Reinaldo Matias Fleuri, Revista de Educação Brasileira, Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23. Texto apresentado na aula do dia 20 de novembro de 2012, pelo Professor Doutor Neimar Machado.

cuidar, sendo da família ou não, conforme a necessidade e disponibilidade, ou seja, das cuidadoras nas creches. É fato que o direito de trabalhar é uma conquista que as mulheres atingiram com muita luta, mas a responsabilidade sobre a criança e os outros afazeres recaem totalmente em cima da mulher. A Assistente A relata:

Às vezes me dói tanto!... Acho que o mais importante era ficar junto aos pais e aos irmãos. Hoje as crianças ficam por nossa conta.

[...] o que acontece, e que eles chegam nesta unidade por que o pai tem que ir pro trabalho, e eles chegam aqui antes das 7h e vão embora tarde, apesar de que, tem uma lei que diz que a criança não pode ficar aqui mais que um determinado tempo.

[...] mas ele... é... não queria estar, não é todo dia que eles estão afim, e nem é todo dia que eles querem estar aqui.

Segundo a fala de uma das educadoras, às vezes a criança não quer estar ali:

[...] é bem difícil, para eles é bem difícil, ontem eu estava falando sobre uma criança que estava chorando por que não queria vir. Ai eu disse: _A prô não é culpada de você estar aqui, a prô já estava te esperando, que bom que você veio (Assistente A).

Nesse dia, quando a criança chegou ao CEINF, a Assistente A pegou-a pela mão, levou-a para sala, colocou no colo e conversou. Depois de certo tempo, a criança parou de chorar e juntou-se aos demais nas atividades e brincadeiras. Nesse instante, a criança percebeu que ao chegar à creche havia alguém a sua espera, alguém que se preocupa com ela e, a partir dessas palavras, a criança sentiu-se confortável e procurou ambientar-se com os pares. O choro parou e as atividades seguiram normais.

[...] ela chegou na segunda-feira, está em período de adaptação, chega de manha e fica chorando todo o tempo, não come, não bebe nada, chora e chama a mãe o tempo todo. Pensa se lá fora alguém escuta ela gritando e resolve chamar o conselho(tutelar)? (Assistente A).

Nesse caso citado pela Assistente A, foi de uma menina que estava em fase de adaptação, ela nos disse que nada pode fazer, então encaminhou a criança para a sala de outra assistente, que tentou conversar e acalmar a criança.

No período das observações, notou-se que sempre no início da semana algumas crianças chegavam trazendo brinquedos, sem uniforme, mas com roupinhas novas, ou mesmo com calçados diferentes. Num determinado momento, questionou-se sobre os novos pertences, já que as outras crianças ficam olhando, mexendo, querendo experimentar e etc.

Por que as crianças chegavam com objetos diferentes daqueles que se usam no dia a dia? Então a Assistente A respondeu que essa é a rotina assumida pelos pais ao cederem as coisas materiais para camuflar a ausência no dia a dia, ela explicou que para os pais não terem “trabalho” com as crianças no final de semana, eles suprem a falta oferecendo esses tipos de objetos, já que não têm paciência e querem descansar.

[...] eu acho que de certa forma a criança é obrigada a assumir essa rotina, por que o pai da o material, compra uma patinete, uma boneca nova, um carrinho, um camiseta do Bem 10 para compensar a sua falta.

[...] a mãe chega cansada do trabalho, ainda vai fazer um terceiro turno que é limpar a casa e fazer a janta. Ai eu te pergunto: _ Que vida que essa criança tem? _ Que horas vai ter a atenção dos pais? Onde está a convivência entre eles?

[...] por que eles não têm tempo para fazer nada junto com as crianças, e ser criança não é isto. Eles tinham que tirar um tempo pros filhos.

O importante para a criança é a presença dos pais, o carinho, a companhia e a atenção. Os pais não têm tempo, por isso fazem tudo para a criança, talvez para diminuir a ausência do dia a dia, procuram suprir essas necessidades com presentes, brinquedos, TV, DVD, atividades que são realizadas na própria casa.

Por outro lado, há crianças que já chegam falando, correndo, gritando, brincando e procurando por seus pares e professores, elas sentem que ali é um lugar onde estão seguras. Muitas já chegam perguntando pelos amiguinhos, sentindo a falta dos que ainda não estão presentes ou que faltaram e, também, auxiliam uns aos outros na arrumação dos seus pertences. Então, percebe-se claramente, quando as crianças chegam, aquelas que gostam de ficar no CEINF, segundo a Assistente A:

[...] tem aquele que cuida, por exemplo, o G. B. que a gente tem na sala, ele não gosta que ninguém bate, ele cuida tudo, ele sabe tudo o que é dos colegas, a almofada ele sabe, a toalha ele sabe, a roupa ele sabe. Ele gosta de auxiliar em tudo.

Logo após abordar acerca do comportamento das crianças e dos pais, mediante as circunstâncias reveladas pelas educadoras, indagou-se sobre as atividades que elas mais gostam de fazer com os pequeninos, sobre as que não gostam e quais atividades ocupam mais tempo na hora de colocar em prática o que foi planejado.

É necessário que o educador dos pequenos criem/idealizem um espaço que facilite as interações que ocorrem durante o período que as crianças estão nele (gostando ou não de

estar neste espaço), devem ter em mente o que desejam fazer e como fazer para desenvolver seu trabalho.

Expõem-se a seguir as respostas obtidas diante da questão apresentada.

Perguntou-se: _ O que mais gostam de fazer no seu dia a dia com as crianças?

[...] Bom, o que eu mais gosto é contar história, eu gosto de ler a história. Trabalhar com a gravura da história, deixar que eles vejam o livro, pegar no livro, passar a mão nas figuras (Assistente A).

[...] Mostrar um livro pra criança e fazer leitores, é plantar nelas a semente da leitura. É ver que a partir da história, eles vão distinguir os personagens, e recontar as histórias (Assistente A).

[...] Eu gosto de brincar, sentar e contar histórias. Brincar com fantoches e criar brinquedos (Assistente B).

[...] Eu gosto muito do meu trabalho, gosto também de trabalhar o lúdico, por que ajuda a criança em seu desenvolvimento, elas aprendem muito (Educadora).

Kishimoto (2000) defende a ideia de que a brincadeira e o jogo interferem diretamente no desenvolvimento da imaginação, da representação simbólica, da cognição, dos sentimentos, do prazer, das relações, da convivência. Toda criança que brinca atribui significados ao seu mundo e, em alguns momentos, ela reproduz em suas brincadeiras, situações que presenciou em seu meio.

Numa tarde de observação, as crianças voltaram do lanche para a sala que já estava arrumada com duas fileiras de cadeirinhas em frente à TV para assistirem ao DVD do Patati Patata. Entraram e se sentaram, logo em seguida, começou a tocar a música e, no vídeo, viam-se muitas crianças dançando e pulando. A música convidava as crianças a colocarem a mão na cintura para pular, girar e cantar. Aí as crianças levantaram das cadeirinhas e começaram a dançar, pular, cantar. A Assistente B disse:

[...] psiu... todos sentados, não pode levantar se não a pro vai desligar o DVD!

Então, a assistente B ficava parada em frente à TV, com o dedo no botão para desligar, e enquanto as crianças não se sentavam, ela não saía da frente do vídeo. Todas as crianças sentavam-se, mas, quando começava a tocar a música, elas se levantavam e começavam a cantar, dançar, girar, pular... tudo o que a música convidava a fazer, novamente a Assistente B disse:

[...] ai ai ai, eu já falei que não pode levantar, todos sentados se não a pro... vai desligar heim...

Não faz sentido colocar uma música que convida a pular, cantar, dançar, abaixar e levantar, se tem que ficar sentado? Com as brincadeiras, as crianças têm a oportunidade de transformar conhecimentos e construir relações sociais. A educadora que trabalha com crianças pequenas deve saber que a atividade de brincar está associada à criança e à infância, o brincar é uma atividade inerente à natureza da criança. Oliveira (1995) cita que a brincadeira se constitui em uma situação social em que representam e exploram outras situações, formas de relacionamentos entre seus pares, nesse momento estão presentes a afetividade, desejos, satisfações, alegrias, frustrações ou dor.

Logo em seguida, perguntou-se às educadoras o que não gostam de fazer, eis algumas das respostas:

[...] agora o que eu não gosto é a TV, eu não gosto. A televisão é uma coisa que não tem criatividade. As crianças ficam sentadas, paradas olhando vídeo, é mecânica e muito sem graça (Assistente A).

[...] agora, o que eu não gosto, eu não posso falar²⁷ (Assistente B).

[...] eu não gosto de brigar com eles (risos), eu me sinto mal, não gosto. Eu brigo quando preciso, eu corrijo, mas eu não gosto (Professora).

Sabe-se que o fato de trabalhar com crianças pequenas exige paciência por parte das educadoras, afinal são educadoras na Educação Infantil e essa é uma singularidade da profissionalidade docente. O professor não está na sala para brigar ou se indispor com a criança e, sim, para ajudá-la a aprender e desenvolver.

A Educação Infantil favorece a autonomia e leva as crianças a desenvolverem suas competências. Para Kramer (BRASIL 2006, p. 16), as crianças têm autonomia diante das atividades que realizam e precisam de momentos para brincar, pois é neste período que elas criam e recriam o seu mundo.

Por outro lado, também se perguntou às educadoras quais as atividades que mais requerem atenção de sua parte,

[...] as atividades dirigidas por que são diretas, por exemplo: a pintura, o recorte, a massinha, o manuseio de madeirinha, as peças de montar, os quebra-cabeças, são atividades que precisam de muita atenção da minha parte (Assistente A).

²⁷ A assistente B esclareceu essa atividade sobre a qual não queria falar, não é nada que comprometa o seu trabalho com as crianças, é puro e simplesmente um problema biológico.

[...] Bom, o que ocupa mais o tempo são as atividades feitas lá fora. A recreação, como eu faço circuito com as crianças, ocupa mais tempo, por que é preciso prestar mais atenção, por que pode acontecer algum acidente (Assistente B).

[...] As atividades lúdicas, eu gosto muito de trabalhar com jogos e brincadeiras (Professora).

Observou-se que as atividades lúdicas requerem atenção redobrada, principalmente as que acontecem no pátio, pois precisam de um planejamento que as tornem acessíveis às crianças e que chamem sua atenção.

Barbosa (2009) menciona que a prática educativa neste nível de educação é caracterizada por uma participação indireta. Para que as atividades sejam bem realizadas, é preciso haver organização das atividades planejadas, participação indireta com observação e atenção constante. Entende-se que a brincadeira e as interações são eixos do trabalho pedagógico, é a partir dele que se darão o desenvolvimento e a aprendizagem, pois esses estão relacionados com a forma de aprender e apreender o mundo.

Continua-se a falar da rotina existente no CEINF e chega-se à hora do almoço, em que as crianças fazem fila para irem ao refeitório, sempre acompanhadas por uma das assistentes. A assistente que fica em sala arruma os colchões, pois, depois do almoço e da higiene, as crianças voltam para a sala para tirar uma soneca. Diariamente, entre 1h30min e 13 horas acontece o horário do sono.

Na figura abaixo, observa-se a arrumação da sala para a soneca.

Figura 75 – Sala – Hora do sono



Nesse momento elas criam estratégias para não dormir, querem usar o espaço e os colchões para outros fins, mas não para o que foi planejado. Nessa hora elas querem cantar, rolar, cruzam as pernas, olham umas para as outras, conversam baixinho, riem e até dá vontade de fazer xixi...

Nas figuras 76 e 77, vê-se que neste horário permanece uma assistente com as crianças, por que elas só podem fazer suas refeições depois que todas as crianças terminaram de almoçar, então elas revezam na hora do sono.

Figura 76 – Hora do sono



Figura 77 – Hora do sono



Em alguns dias da semana, depois da soneca, elas fazem as atividades pedagógicas com a professora. Em outros dias, as atividades ficam por conta das assistentes, em virtude da ausência da professora. Essas atividades muitas vezes são realizadas sem a intenção de aprendizagem, mas para passar o tempo, aguardando alguma outra atividade (o lanche, a janta, o banho ou a saída) que esteja descrita na rotina do dia. Essas atividades podem ser realizadas dentro e fora da sala, a fim de diferenciar esses momentos de outras propostas do dia.

No final da tarde, as crianças depois de arrumadas e penteadas ficam à espera dos pais. As assistentes fazem um acordo com as crianças se elas ficarão na sala, no refeitório ou no parquinho. Nas figuras 78 e 79, observam-se as mochilas arrumadas em cima das mesas, esperando a hora da saída no refeitório, geralmente, cada turma tem a sua mesa. As crianças já acostumaram, então vão direto ao lugar sem que seja necessária a presença das educadoras.

Figura 78 – Mochilas/Hora saída/Creche IC



Figura 79 – Mochilas/Hora saída/Creche IIA



A figura 80 mostra as crianças conversando entre si e com as outras educadoras. As crianças das outras salas também ficam no refeitório à espera de seus pais ou parentes. As crianças esperam os pais sob a observação e responsabilidade de uma das assistentes.

Figura 80 – Hora da saída no refeitório



Como se pode ver nas figuras 81 e 82, instantes antes da saída, as crianças ficaram à vontade para brincar livremente em sala. Uns leem, outros brincam e outros apenas ficam sentados à espera dos pais ou familiares que vão buscá-los.

O PPP ressalta que a hora da saída deve ser bem planejada, favorecendo um clima de tranquilidade, com atividades que as crianças possam realizar com autonomia, a fim de evitar o momento de espera ocioso.

Nesse momento a educadora precisa organizar os materiais das crianças e também atender os pais, caso seja necessário conversar sobre algo ocorrido na instituição, avisos, lembretes, enfim, assuntos referentes às crianças e ações ocorridas no dia a dia.

Hora da saída – Brincadeira livre

Figura 81



Figura 82



Segundo as observações, percebe-se que existe a opção de ficarem em sala assistindo a vídeos de musicais ou de desenhos ou brincadeiras livres, mas, na verdade, as crianças preferem ficar fora da sala (no parquinho), pois só saem nos horários de alimentação e higiene. Observou-se que as crianças ficam muito tempo, dentro da sala, sentadas, pois todas as atividades realizadas exigem isso: assistir a TV, ver DVD, pintar, desenhar, ler ou escutar estórias.

Nas figuras 83 e 84, é possível ver o final da tarde, quase todos os dias são destinados às brincadeiras. As figuras abaixo mostram as crianças no parquinho, livres para brincar...

Figura 83 – Parquinho – Final da tarde



Figura 84 – Parquinho – Final da tarde



Com tanto espaço livre! Espaço que poderia ser melhor aproveitado diariamente. E assim se encerra um dia de atividades no CEINF, sempre intenso. Ao final do dia as educadoras estão visivelmente cansadas, mas, segundo elas, vale a pena cada minuto!

5.2.1 A Sala de aula

A sala de aula pesquisada tem um tamanho razoável para comportar as crianças. Não existe a possibilidade de dividir a sala em vários cantinhos. As mesas ocupam o centro e em volta ficam os armários e as prateleiras. Mas os espaços comportam as atividades ministradas. Existem muitos cartazes e lembretes colados por todas as paredes salientando os combinados feitos com as crianças.

Figura 85 – Combinados



Figura 86 – Combinados



Um fato importante durante a observação foi **não** presenciar brigas entre as crianças por conta dos brinquedos. Houve somente um dia, que uma determinada criança, ao receber um pedaço de massinha, achou que era pequeno e pegou a metade da massinha de outra criança, então a outra começou a chorar. Aí uma das assistentes chamou a criança e conversou sobre o fato de ela pegar o objeto do outro. Depois de resolvido o acontecido, a assistente deu outro pedaço de massinha para a criança e ficou tudo bem.

Figura 87 – Combinados



Figura 88 - Combinados



Ficar sentados e quietos parece impossível para essa faixa etária, eles têm muita energia e sua atenção tem tempo limite. As atividades devem ser realizadas baseadas no tempo de concentração da criança.

Segundo a assistente A,

[...]mas dentro de sala não, as crianças ficam sentadas na cadeirinha junto a mesa... e criança você sabe né, é no máximo 10, 20 minutos que você tem eles aqui, depois...

Deve-se compreender que as crianças têm um determinado tempo de concentração, e que elas não conseguem participar de uma atividade longa, por isso se realizam diversas atividades diferentes em curtos espaços de tempo.

Afirma Vygotsky (1998) que é por meio do brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitivista e livre que determina suas ações. Utiliza-se o brinquedo para estimular a curiosidade, a concentração e a atenção das crianças, com o propósito de desenvolver sua linguagem, seu pensamento e a sua autoconfiança.

As crianças gostam muito de auxiliar quando estão em sala, gostam de se sentir úteis, e cada criança tem a preferência por uma atividade. Nem todas gostam de fazer a mesma coisa, mas gostam de fazer juntas, de estarem juntas.

Quanto aos combinados, as crianças sentam e leem junto com as assistentes. Tudo o que a criança faz que não está de acordo com os combinados é lembrado pelas assistentes. Muitas vezes as próprias crianças cobram os combinados dos pares e chamam a atenção da professora para isso. Ficam sempre atentos para o cumprimento destes.

Figura 89 - Combinados



Figura 90 – Combinados



As atividades em sala são variadas, eles trabalham com desenhos, colagens, quebra-cabeças, massinha de modelar, com a confecção de brinquedos para serem usados nas atividades, lembranças para as datas comemorativas entre outras. Todas as atividades contribuem para o desenvolvimento das crianças, elas trabalham juntas, dividindo os materiais.

Numa das observações, as crianças aprenderam sobre as partes do corpo humano, fizeram uma atividade de pintura com giz de cera, pintando as partes do corpo que eram mostradas pela professora. Abaixo, observam-se os resultados desse trabalho:

Figura 91 - Atividade referente às partes do corpo



Logo a seguir nas figuras 92 e 93, vê-se uma atividade feita com quebra-cabeça de madeira, com desenhos coloridos e diferenciados (avião, ônibus, caminhão e vários bichos).

A montagem do quebra-cabeça é feita individualmente, mas, se precisam, pedem ajuda dos colegas, eles não escolhem o que montar, pois as peças são distribuídas pela assistente, e assim todos começam e terminam juntos e logo em seguida comentam a respeito da atividade, sobre o que criaram ou construíram, dando nomes e explicando o porquê de tudo.

Figura 92 - Quebra-cabeça



Figura 93 - Quebra-cabeça



Nas figuras 94, 95, 96 e 97, vê-se uma atividade realizada utilizando a massinha de modelar colorida e com cheiro.

As crianças ficam um bom tempo cheirando as massas de cores diferentes para ver se o cheiro é o mesmo, ou se são diferentes.

Figura 94 - massinha



Figura 95 - massinha



Cheiram as massinhas de cores diferentes e as que pertencem aos pares, mas chegam à conclusão de que todas as massinhas têm o mesmo cheiro e o que as difere são somente as cores e os tamanhos das criações.

Essa atividade também é uma das preferidas e que com frequência gostam de realizar, este momento é impar, é o momento em que elas podem amassar, separar, construir, fazer, refazer, picar, juntar, trocar e modelar o que elas desejam: alimentos, objetos variados, bonecos, carros, bichos e tudo que vier à sua imaginação.

Figura 96 - massinha

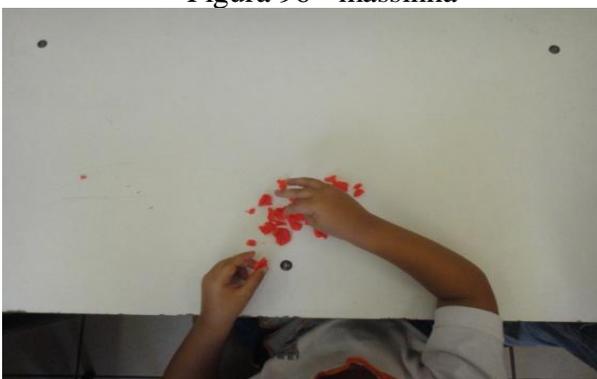


Figura 97 - massinha



Para Kishimoto (1998, p. 68):

o comportamento infantil é influenciado pelo ambiente físico e social no qual a criança está inserida. O brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na brincadeira. A manipulação do brinquedo leva a criança à ação e à representação, a agir e a imaginar.

Considera-se que, ao manipular o brinquedo, a criança represente verdadeiramente o seu espírito que é de liberdade. Assim, fica o dia inteiro dentro da sala não deve ser muito saudável, além de ser muito cansativo.

Portanto, é indispensável que as atividades sejam alternadas entre o pátio e a sala. As atividades das crianças em sua maioria se constituem em brincadeiras, jogos e pinturas com giz de cera, tintas ou canetinhas coloridas. Pode-se, então, dizer que o trabalho das crianças é brincar, divertir-se, ser feliz? Sim, elas cantam batem palmas, correm, brincam de roda, corre-cutia, enfim, é o que mais gostam de fazer e fazem bem.

Convém lembrar que a professora da sala permanece na instituição educativa três dias na semana, divididos em: dois dias em sala (nas segundas e quartas) e um dia para planejamento (na sexta-feira), sempre no período vespertino, das 14h às 16 horas.

5.2.2 As Brincadeiras e os jogos

O uso de jogos e brincadeiras estimula o desenvolvimento psicomotor, emocional, afetivo, cognitivo entre outras áreas de aprendizagem, mas é indispensável identificar as necessidades individuais de cada aluno para que se possa instituir uma estratégia suprimindo as necessidades/dificuldades mais imediatas da criança, utilizando atividades lúdicas justamente na busca de possibilidades de aprendizagem e compreensão não só de conteúdos mas de valores também.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 23):

educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagem orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Portanto, para que isso aconteça, o educador torna-se fundamental nesse processo, devendo ser um elemento essencial. Educar não se limita em repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesmo, e da sociedade.

É oferecer diferentes ferramentas na escolha de caminhos, mais compatíveis com sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Nessa

perspectiva, segundo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 30):

a criança necessita de estabilidade emocional para se envolver com a aprendizagem. O afeto pode ser uma maneira eficaz de aproximar o sujeito e a ludicidade em parceria com professor-educando, ajuda a enriquecer o processo de ensino-aprendizagem. E quando o educador dá ênfase às metodologias que alicerçam as atividades lúdicas, percebe-se um maior encantamento do infante, pois se aprende brincando.

Para entender melhor sobre a necessidade do jogo simbólico no cotidiano das crianças, convém apresentar alguns trechos por Piaget, Vygotsky e Wallon.

Piaget (1969,1978) relata que as origens das manifestações lúdicas acompanham o desenvolvimento da inteligência vinculando-se aos estágios do desenvolvimento cognitivo. Cada etapa do desenvolvimento está relacionada a um tipo de atividade lúdica que se sucede da mesma maneira para todos os indivíduos. Piaget identifica três grandes tipos de estruturas mentais que surgem sucessivamente na evolução do brincar infantil: **o exercício, o símbolo e a regra.**

O jogo de exercício - Representa a forma inicial do jogo na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo. Manifesta-se na faixa etária de zero a dois anos e acompanha o ser humano durante toda a sua existência — da infância à idade adulta. A característica principal do jogo de exercício é a repetição de movimentos e ações que exercitam as funções tais como andar, correr, saltar e outras pelo simples prazer funcional (PIAGET, 1978, p. 149).

O jogo simbólico - Tem início com o aparecimento da função simbólica, no final do segundo ano de vida, quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. Um dos marcos da função simbólica é a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa seu significado (PIAGET, 1969, p.29).

O jogo de regras - Constituem-se os jogos do ser socializado e se manifestam quando, por volta dos 4 anos, acontece um declínio nos jogos simbólicos e a criança começa a se interessar pelas regras. Desenvolvem-se por volta dos 7/11 anos, caracterizando o estágio operatório-concreto (PIAGET, 1969, p. 44; PIAGET, 1978, p. 185).

Em seguida, cita-se Vigotsky (1998) que apresenta estudos sobre o papel psicológico do jogo para o desenvolvimento da criança. O autor enfatiza a importância de se investigarem as necessidades, motivações e tendências que as crianças manifestam e como se satisfazem nos jogos, a fim de compreender os avanços nos diferentes estágios de seu

desenvolvimento. O autor caracteriza o brincar da criança como imaginação em ação, elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos.

Segundo Vygotsky (1998), o brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra relacionada com o que está sendo representado. Assim, quando a criança brinca de médico, busca agir de modo muito próximo daquele que ela observou nos médicos do contexto real. A criança cria e se submete às regras do jogo ao representar diferentes papéis.

De acordo com Vygotsky (1998), a brincadeira se configura como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que fornece uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. Outro aspecto evidenciado pelo estudioso é o papel essencial da imitação na brincadeira, na medida em que, inicialmente, a criança faz aquilo que ela viu o outro fazer, mesmo sem ter clareza do significado da ação. À proporção que deixa de repetir por imitação, passa a realizar a atividade conscientemente, criando novas possibilidades e combinações. Dessa forma, a imitação não é considerada uma atividade mecânica ou de simples cópia de modelo, uma vez que, ao realizá-la, a criança está construindo, em nível individual, o que nos observaram outros.

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se colocam questões e desafios além de seu comportamento diário, levantando hipóteses, na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pela realidade na qual interagem. Assim, ao brincarem, constroem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la.

E finalizando, a concepção de Wallon menciona que infantil é sinônimo de lúdico. Toda atividade da criança é lúdica, no sentido que se exerce por si mesma antes de poder integrar-se em um projeto de ação mais extensivo que a subordine e transforme o meio. Segundo a autora, Wallon chama a atenção para o aspecto emocional, afetivo e sensível do ser humano e elege a afetividade, intimamente fundida com a motricidade, como desencadeadora da ação e do desenvolvimento da ação e do desenvolvimento psicológico da criança (GALVÃO,1995).

Segundo Galvão (1995), Wallon define o jogo como uma atividade voluntária da criança. Se imposto, deixa de ser jogo; é trabalho ou ensino. Wallon classifica os jogos infantis em quatro categorias: **jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação.**

Jogos funcionais - Caracterizam-se por movimentos simples de exploração do corpo, através dos sentidos. A criança descobre o prazer de executar as funções que a evolução da motricidade lhe possibilita e sente necessidade de pôr em ação as novas aquisições, tais como: os sons, quando ela grita, a exploração dos objetos, o movimento do seu corpo. Esta atividade lúdica identifica-se com a “lei do efeito”. Quando a criança percebe os efeitos agradáveis e interessantes obtidos nas suas ações gestuais, sua tendência é procurar o prazer repetindo suas ações (GALVÃO, 1995, p.42).

Jogos de ficção - Atividades lúdicas são caracterizadas pela ênfase no faz-de-conta, na presença da situação imaginária. Ela surge com o aparecimento da representação e a criança assume papéis presentes no seu contexto social, brincando de “imitar adultos”, “casinha”, “escolinha”, etc (GALVÃO, 1995, p.43).

Jogos de aquisição - Desde que o bebê, “todo olhos, todo ouvidos”, como descreve Wallon, empenha-se para compreender, conhecer, imitar canções, gestos, sons, imagens e histórias, começam os jogos de aquisição (GALVÃO, 1995, p.60).

Jogos de fabricação - São jogos em que a criança se entretém com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Os jogos de fabricação são quase sempre as causas ou conseqüências do jogo de ficção, ou se confundem num só. Quando a criança cria e improvisa o seu brinquedo: a boneca, os animais que podem ser modelados, isto é, transforma matéria real em objetos dotados de vida fictícia (GALVÃO, 1995, p.70).

Com base nessas concepções, pode-se observar que as crianças, durante as fases de desenvolvimento, crescem de forma significativa em seu comportamento, afetividade, capacidade, motricidade e integração a partir do uso dos jogos e das brincadeiras, que são utilizadas como símbolos para improvisação, exploração, imaginação entre outras. Portanto, ficam mais à vontade, mais felizes e cheias de alegria e satisfação.

Acompanhando as crianças durante o período de observação, foi possível notar que em tudo o que fazem encontram significados, então se indagaram as educadoras quanto ao que as crianças mais gostavam de fazer, elas responderam que:

[...] jogar bola, brincar de correr com arremesso de pneus correr, pular, correr (Assistente A).

*[...] elas gostam de brincar, gostam de correr, gostam de pular (Professora).
[...] elas gostam de brincar, brincam muito (Assistente B).*

Sim, a atividade preferida da criança é brincar, correr, pular. Nas observações não se contemplou as crianças correndo, somente pulando e brincando dentro da sala. Não houve atividade de correr ou com pneus no pátio. Mas quando estão fora da salinha, é o maior

presente, por que ganham alguns minutos de prazer e liberdade, pode-se notar essa reação quando surge a oportunidade de ir ao banheiro ou beber água; ou quando saem para ir ao refeitório ou mesmo ao parquinho no final da tarde. As figuras 98 e 99 mostram as atividades fora da sala, é a hora de maior satisfação, e também mais esperada, é quando eles saem para as atividades no pátio ou no parquinho.

Figura 98 – Atividade no pátio



Figura 99 – Atividade no parquinho



Durante as observações, contemplamos somente dois dias de atividades fora da sala. Um no pátio como mostra a figura 98, em que a Assistente B cantava e batia palmas, mas as crianças permaneceram sentadas e pareciam não estar no clima da brincadeira.

Outro dia foi no parquinho, as crianças brincaram na areia, nesse dia havia poucas crianças, como se pode ver na figura 99. A assistente A comentou que as crianças,

[...] gostam muito de brincar com os pneus, quando o professor joga pra eles irem apanhar, disse que as crianças correm bastante, eles podem correr bastante, que é tranquilo, pois a área externa é bem grande, e proporciona tal brincadeira [...].

Destaca-se que durante o período de observação não foi contemplada nenhuma atividade com pneus.

5.2.3 A Brinquedoteca

Toda criança quer e deve brincar para construir seu simbolismo, sua linguagem, seu desenvolvimento e a sua imaginação, para ela tudo é lúdico. Um cabo de vassoura vira um cavalo; uma lanterna vira um microfone; um grampeador aberto vira um telefone celular; uma meia na mão vira um bichinho.

Coelho e Pedrosa (2012) explicam que, no faz de conta, a criança substitui um objeto real por outro objeto, uma ação real por outra ação. Ainda segundo as autoras,

os objetos e ações reais são subordinados ao campo do significado. Essas ações ainda ocorrem no faz de conta como ocorrem na realidade. E os objetos que substituem outros objetos ou coisas são similares aos objetos reais (COELHO e PEDROSA, 2012, p. 60).

Figura 100 – Brinquedoteca



A brinquedoteca do CEINF está sendo organizada aos poucos, mas já dispõe de muitos recursos, tais como: mesas e cadeiras, brinquedos pedagógicos; blocos de montar e encaixar; espelho com cadeira e objetos utilizados em salões; fogão com panelinhas; bichos de pelúcia; carrinhos; bonecas e muitos livros.

Durante o período de observação, uma das assistentes promoveu uma manhã na brinquedoteca. A assistente A preparou o espaço, fez um combinado com as crianças que seria uma manhã de atividade livre. Para irem da sala para a brinquedoteca, fizeram uma fila como um trenzinho e foram cantando. Observou-se que não existiu para elas coisa melhor que uma manhã inteira na brinquedoteca.

É comum pessoas que estão perto de uma criança pensarem que, ao brincar, ela não realiza nenhuma atividade, pensam ser um tempo perdido e não levam em consideração a importância desse tempo ou do ato do brincar. Todavia, há uma significação para a criança e ela aprende que muitas ações desenvolvidas durante a brincadeira são expressões vividas em seu cotidiano.

Segundo Coelho e Pedrosa (2012, p. 57), “a brincadeira de faz de conta tem como objetivo realçar a importância da *brincadeira* para o desenvolvimento psicológico infantil”. As autoras ainda complementam:

a brincadeira de faz de conta se constitui num exemplo de uma atividade na qual a criança poderia ser vista como se estivesse num mundo só seu, num mundo de fantasia. Mas, estudada em detalhes, ela tem revelado como as crianças estão engajadas umas com as outras, construindo e compartilhando significados.

Apresentam-se na sequência algumas imagens que ilustram a ideia acima. Na figura 101, abaixo, de acordo com as anotações do campo empírico, observa-se que a criança está brincando de fazer uma mudança, ela arrumou várias vezes os objetos dentro de uma caixa plástica quadrada, depois colocou em cima do carrinho de madeira para fazer a mudança, como se estivesse visualizando um caminhão com todos os objetos dentro.

Vygotsky observa que uma criança pequena age de acordo, apenas, com seu campo perceptivo imediato, e, por conta disso, seu comportamento é restringido pelas situações ambientais na qual ocorre à brincadeira com os objetos presentes (VYGOTSKY, 1991, apud COELHO e PEDROSA 2012, p. 59-60).

Figura 101 - Crianças na Brinquedoteca



Logo em seguida, outra criança observando, pediu a caixa emprestada e retirou todos os objetos de madeira, colocando muitas peças pequeninas e disse que ia ao mercado comprar comida. Veja a figura 102, abaixo:

Figura 102 - Crianças na Brinquedoteca



Conclui-se que as duas crianças utilizaram o mesmo objeto com pensamentos e utilidades diferentes. A criança recria as situações vividas no meio onde vive, ou seja, situações peculiares que permeiam seu dia a dia.

Figura 103 - Crianças na Brinquedoteca



Na figura 103, as crianças estavam sentadas, como se estivessem em casa, recebendo o amiguinho para conversar, logo em seguida passaram a brincar de mamãe, tia e filhinho (Diário de campo).

Logo em seguida, pode-se ver uma das crianças, ela escolheu vários livros, com gravuras e histórias, ficando um bom tempo diante dos livros, apreciando com muita atenção a literatura que escolhera, mas não houve nenhum questionamento por parte das assistentes sobre o que ela tinha visto no livro ou o que lhe chamou atenção ao escolhê-los.

Figura 104 – Criança fazendo leitura



A criança em idade pré-escolar ainda necessita de uma base, de um suporte para lidar com o campo do significado. Os elementos mais comuns das brincadeiras de faz-de-conta de crianças nessa faixa etária são ligados ao seu dia a dia. Para Coelho e Pedrosa (2012), a criança brinca, assumindo os papéis de personagens que lhes são íntimos (mãe, pai,

filho, motorista, vizinho, etc.); os animais e os objetos representados fazem parte da realidade que a criança vive/conhece.

Segundo Vygotsky (1991), apud Coelho e Pedrosa (2012, p. 59), essa possibilidade caracteriza um avanço no desenvolvimento infantil. O autor ainda aponta que:

ao brincar num contexto de faz de conta, a criança subordina os objetos e sua própria ação no campo do significado. Para uma criança pequena, essa maneira de se comportar exige uma transformação radical de sua organização psicológica.

A criança quando interage com o brinquedo desenvolve uma relação de intimidade, essa ação pode determinar sua afeição, controle, comportamento e aprendizagem. Rodari (1982) afirma que dentro das brinquedotecas é possível avaliar o desenvolvimento da criança, por meio do acompanhamento da observação diária, nos espaços diferenciados que ela oferece. A autora argumenta que a criança tem a chance de ter um acompanhamento distinto na busca de seu desenvolvimento em todas as áreas da educação, no que se refere à socialização, à iniciativa, à percepção, ao movimento, à linguagem e ao desenvolvimento motor. Busca-se nas atividades lúdicas o desenvolvimento de suas potencialidades, habilidades e competências, esse desenvolvimento se dará na área física, motora, intelectual, social e cultural.

Bomtempo (1987) ressalta também que a brinquedoteca é o espaço da criança, assim, nada melhor do que este lugar para conhecê-la de forma mais completa. A autora propõe que sejam considerados na análise o objeto a criança e a relação existente entre eles, por meio de estímulos com o contato físico, a manipulação do brinquedo e com a interação educadora-criança. Há uma indicação de que a criança certamente conseguirá o resultado que se espera. Para obter esse resultado é necessário manter uma tranquilidade por parte dos pais e professores, pois se trata de um processo lento, porém eficaz.

De acordo com Maluf (2004), a brinquedoteca é um espaço que deve estimular crianças e jovens a brincarem livremente, praticando a criatividade e assim aprendendo a valorizar as atividades lúdicas. A proposta da autora em relação ao brinquedo (brinquedo é um suporte material que facilita o ato de brincar) e o objeto, sua necessidade é preservar as possibilidades de vivência do lúdico. Esse espaço deve ser alegre, colorido e diferente, onde as crianças e os jovens possam desenvolver a sua imaginação, sem medo de serem punidos ou cobrados.

5.3 AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIAIS EXISTENTES ENTRE O PROFESSOR E A CRIANÇA

Ver o professor atualmente, com direitos e deveres a cumprir, apoiado por sindicatos e associações, que lutam por melhorias da categoria, é um cenário muito diferente do início da profissionalização, quando a profissão de docente era vista como um sacerdócio, um dom, ou mesmo vocação. De acordo com Tardif (2000), para mudar essa concepção está sendo necessário vencer desafios, muitas lutas e conflitos, além do suporte de pesquisas que buscam identificar os saberes, as competências, os fazeres, a identidade, entre outros aspectos relacionados ao trabalho docente que contribuiram para o reconhecimento desse trabalhador como um profissional.

Os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneo, personalizados, situados e experienciais, segundo Tardif (2000). Em sua prática, os profissionais devem se apoiar em conhecimentos especializados e formalizados, os quais devem ser adquiridos por meio de uma formação universitária e formação continuada. Esses profissionais possuem a competência para usar seus conhecimentos para ensinar, aprender, gestar, avaliar e etc.

Nesse sentido, faz-se necessário uma formação inicial e continuada que ofereça aos professores de Educação Infantil saberes que serão utilizados nas suas atividades diárias, com o objetivo de cuidar da criança de forma integral, possibilitando que tenha a capacidade de entender e escutar as crianças em suas necessidades. Tal fator se constitui numa tentativa de ver o infante como alguém que é desde que nasce um ser competente, ativo, crítico, comunicativo, capaz de se posicionar diante de situações cotidianas, para se tornar autônomo.

Gomes (2009, p.13) contribui para a discussão afirmando que:

a formação docente é um processo permanente e envolve a valorização da identidade e do profissionalismo dos professores. Este processo de valorização envolve uma formação inicial e continuada em sua jornada pedagógica, tornando-a uma complexa tarefa de aprimoramento da qualidade do trabalho escolar, contribuindo assim, com seus saberes, seus valores e suas experiências.

Considerando a ideia de Gomes (2009), compreende-se que a formação docente é um processo permanente e envolve a valorização identitária e profissional dos professores para garantir a efetivação das suas práticas, a reflexão sobre suas ações e a produção de novos conhecimentos, gerando, assim, uma consciência crítica e reflexiva. Para Oliveira-

Formosinho (2001), o desenvolvimento profissional é uma caminhada que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida, envolvendo o crescer, o ser, o sentir e o agir, num mundo onde a profissionalidade é muito complexa. Essa caminhada tem fases, ciclos e não é linear, envolve diferentes contextos que serão vivenciados pelo (a) educador (a), determinando dessa forma uma jornada de crescimento e desenvolvimento ao longo do ciclo de vida profissional.

Na Educação Infantil, os educadores possuem seus saberes, os quais precisam ser mais explorados, dando-lhes mais segurança porque estão lidando com crianças. Devem considerar a responsabilidade que existe em suas práticas pedagógicas, porque nelas estão a base da criação e da formação da autonomia e da criticidade dessa criança. Para Barbosa (2009, p. 107) “a responsabilidade da Educação Infantil e de seus profissionais é muito grande, pois inclui garantir a saúde e a proteção física, como também os direitos básicos de participação e liberdade de expressão”.

Observam-se, a seguir, alguns excertos do discurso das professoras ao serem questionadas quanto aos seus saberes profissionais:

[...] pra mim, a pessoa tem que gostar, tem que gostar das crianças, para estar na EI, por que se não gostar, não adianta, tem que gostar mesmo, por que você gostando você vai fazer com amor, vai trabalhar com amor, vai se dedicar à criança (Assistente B).

[...] o saber ouvir, e perceber as necessidades da criança, por que as vezes elas querem te falar algo e você tem que perceber o que elas querem te passar com aquilo. Então eu acho que é saber e perceber (Professora).

[...] primeiro você tem que gostar do que faz e respeitar a criança que trabalha, por que cada aluno é diferente dos demais, cada um tem uma dificuldade, uns mais que os outros. Você tem que ter uma concepção de criança e saber em que ela pode se desenvolver e o que ela consegue aprender, quais as suas dificuldades, quais as facilidades que ela tem, por que se você não tem a capacidade de entender as necessidades delas não adianta (Assistente A).

[...] a Educação Infantil não é chegar na sala e amontoar as crianças, e dizer que pode fazer o que quiser com elas, não é isso, você tem que saber o que fazer com ela e tem muito o que fazer pra ela (Assistente A).

Devemos ter consciência que estamos aqui para dar uma formação, ajudando na socialização, a ter limites, mostrando o que é certo ou errado. O profissional da Educação Infantil tem que estar atento a estas coisas, ele tem que saber escutar, aprender, vivenciar o dia a dia e utilizar o que sabe para ensinar as crianças (Assistente A).

Promover a educação de crianças de zero a seis anos é muito complexo, envolve comprometimento, não basta apenas gostar de crianças ou saber cuidá-las. Sabe-se que esse

processo não depende somente de uma formação, mas existem muitos outros fatores que envolvem o coletivo (a criança, a família e a escola).

Na docência da Educação Infantil, é importante saber organizar o cotidiano, para que haja cooperação não só entre as crianças, mas também entre os adultos. Barbosa (2009) explica que deve haver uma integração por parte da equipe, para que se tenham bons resultados nas práticas realizadas. Ressalta ainda que o adulto deve mostrar os limites, conduzindo as situações.

Como educadores, o mais importante é acreditar que se pode crescer pessoalmente por meio da vivência de novas experiências e ao mesmo tempo compreendendo os limites, o jeito de ser das pessoas e a ingenuidade das crianças. Quem ensina aprende a experimentar novos caminhos e possibilidades no ser, no fazer e no realizar. Barbosa (2009) afirma que, para se formar um educador, faz-se necessário ter paciência, equilíbrio e ética. Assim, tem-se um lado afetivo, emocional, compreensivo e humano, o que torna o educador uma pessoa capaz, acolhedora e aberta, com uma personalidade marcante e decisiva na vida dos educandos, apta a vencer todos os desafios encontrados pelo caminho.

Durante as observações, pode-se perceber que, em se tratando da profissão, somente a Assistente B disse que ama o que faz e que nasceu para ser professora. Recém-formada, sabe como conversar com as crianças e entende as dificuldades que cada um tem. Quando alguma criança chega com problema, ela percebe só no olhar que a criança não está bem. Ela procura sentar com a criança e escutar o que ela tem para falar.

Expõem-se abaixo alguns excertos das educadoras a respeito da criança:

Ela tem que ser o foco de todo trabalho e este tem que ser voltado pra ela, para o seu desenvolvimento, e dentro da unidade a criança tem que estar em primeiro lugar (Professora).

[...] na prática pedagogia, no dia a dia, a criança tem que está em primeiro lugar e você precisa focar o seu trabalho nela. É claro que você precisa planejar, mas é necessário que ela esteja em primeiro lugar, por que o seu planejamento será em cima dessa criança, em cima das necessidades que ela apresenta, no anseio das suas crianças. (Professora).

[...] desde que a criança entra no Ceinf, ela já ta desenvolvendo né? Ta aprendendo, aprende a comer, a se alimentar, no trocar, no banho, então a criança ta aprendendo e se desenvolvendo (Assistente B).

[...] a criança quando chega aqui, ela já traz conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento. Neste espaço tudo é aprendizagem, na hora do café, na hora do almoço, na hora do banho, em todo momento eles estão aprendendo e se desenvolvendo. São poucas as crianças que apresentam dificuldade, em geral eles são muito perspicazes (Assistente A).

As educadoras propõem, segundo suas respostas, que a criança deve ser o objeto do seu trabalho, por isso precisam focar somente nela, pois ao chegarem à creche já trazem uma bagagem de conhecimento adquirido no seu meio social e tudo o que fazem produz significado e aprendizagem; assim, ao participar das atividades, desenvolvem-se mais e dissipam suas dificuldades.

Para que isso aconteça é necessário haver cumplicidade entre as educadoras e as crianças. Observam-se a seguir as respostas dadas à questão: como as crianças se relacionam entre si?

*[...] tem os dois lados né. O amigável, o que cuida e o que é apaziguador... tem uns que não brigam de maneira alguma... tem aqueles que não batem de jeito nenhum...
(Assistente A).*

[...] eu acho que mesmo elas brigando às vezes, entre elas, elas gostam umas das outras, elas se preocupam, se um não vem, se está doente, se não está, mesmo tendo os conflitos, por que conflito até nos adultos temos, eu vejo assim, que elas são preocupadas, umas com as outras, mesmos os menores, elas são preocupadas (Professora).

*[...] na sala, se falta um colega, elas querem saber o motivo, por que faltou. São amigos, gostam de ajudar um ao outro, calçam os sapatos, um ajuda o outro, agora nas outras salas, eles também são amigos, mas ficam no cantinho, por não conhecerem direito
(Assistente B).*

Em face das respostas acima, perguntou-se como é o relacionamento das crianças com os adultos? Segundo a Assistente B, eles respeitam os adultos (os outros profissionais que trabalham na instituição) e socializam com todos,

[...] eles querem saber o que estão fazendo de almoço.

[...] conversam com a coordenadora e com a diretora.

[...] eles conversam com as outras professoras.

[...] eles se socializam com todo mundo.

Para a professora, o relacionamento entre crianças e adultos na creche evidencia-se em troca de afeto, ela relata que:

[...] alguns de uma forma muito afetiva, por que eu acho que muitos não têm carinho em casa, eles buscam muitas vezes no adulto esse afeto, atenção. Na verdade eles querem chamar atenção, por não terem atenção em casa, então eles querem chamar atenção!

A professora ainda afirma que o comportamento pode revelar que existe a falta de relacionamento familiar,

[...] às vezes o mais bagunceiro, o mais agitado, o mais afetuoso, de uma forma ou de outra, talvez seja o que mais precisa do seu afeto, você nota no comportamento e na conduta no dia a dia.

[...] quando tenho que falar mais duro, eu não gosto, sei lá, por que às vezes em casa, lá já passam tanto perrengue, aí vem pra cá e ainda pega uma professora mala, sabe, eu não gosto, eu gosto de tratar eles bem.

[...] eu gosto de agradar eles, gosto de trazer presentes por que eu acho importante, por que aqui eles buscam o que não tem em casa, eu acho que aqui é o momento deles, por que eu gosto de estar com eles de agradar mesmo, não suprir, o que eles não têm, mas tentar compreender as dificuldades que eles têm, os pais trabalham tanto, e agente tá aqui recebendo pra o desenvolvimento deles, então eu gosto de estar com eles e me dedicar pra eles.

[...] sim, muitas vezes sim, por que muitas vezes ele quer chamar atenção pra si, e sendo assim é a forma que ele tem de alguém lhe dar atenção.

[...] por que a professora vai olhar pra ele, os colegas vão olhar pra ele. Às vezes a maneira de alguém olhar pra ele... é fazendo bagunça... não importa quem, mais é a maneira que ele tem de chamar atenção.

[...] as vezes ele esta em casa e não esta sendo ouvido, e ele quer que alguém lhe escute. Então faz tudo para chamar a atenção, nem que seja pra brigar com ele... mas vai ter atenção.

Ainda sobre a relação com os adultos, a Assistente A diz que as crianças têm uma boa relação sim, mas existem crianças que apresentam dificuldades. Ela relata que quando as crianças se apegam a alguém, se apegam para valer.

[...] tem os... não sei se é o gênio ou se é o jeito... tem aqueles que não estão nem aí, e tem o que bate em todo mundo, ele acha que pode bater... Já alguns têm bastante dificuldade no relacionamento com o outro (Assistente A).

Explica a Assistente A que algumas crianças se relacionam bem, com uma ou outra professora e também com a coordenadora e a diretora. A relação com as professoras das outras salas é diferente, muitas vezes elas não aceitam ficar com as outras professoras, só aceitam quem está dentro de sala (suas educadoras), elas não querem ficar com outra pessoa, que não sejam as educadoras da própria sala.

[...] muitas vezes eles cobram muito de nós, por que passamos muito tempo juntos, passamos a entender essa criança mais do que os pais.

[...] eles passam mais tempo com a gente do que com a família, quando eles chegam em casa, já estão quase dormindo.

[...] se a gente for contar trinta dias, vinte dias eles passam conosco...

A assistente A, comenta que os sentimentos de maternagem são confundidos pelas crianças, pelo fato de passarem cinco dias da semana juntas (da manhã até a tarde quando seus pais ou familiares vêm buscar ao final das atividades), e que seus pais ficam com elas somente nos finais de semana. Tendo assim pouco tempo para se conhecerem ou ficarem com as crianças, segundo ela, as crianças confundem esses sentimentos, pois seus pais passam pouco tempo, e muitas vezes não conhecem as crianças como deveriam.

*[...] se eles querem ir lá fora, eu sei! ... se eles querem brincar, ou se não querem, eu sei!
... se eles querem bagunçar ali no banheiro ou lá no fundo, eu também sei!*

A assistente A relata que conhece bem as crianças, e sabe todas as manhas de cada uma delas, quando querem ou não fazer algo.

Pode-se observar que as respostas da professora e da assistente A, quando compartilham a questão de relacionamento, mencionam que este é satisfatório, mas que existem crianças que não se socializam com os demais e/ou têm dificuldades para isso. Existe também a questão do relacionamento emocional, as crianças confundem esse sentimento que muitas vezes é dividido entre família e educadoras, pelo fato de estarem muito próximas às educadoras e mais distantes de suas famílias.

Observou-se também que as respostas sobre o fato de o aluno ser bagunceiro indicam que muitas vezes há falta de um relacionamento familiar, que pode ser ocasionado por ausência dos pais, por estarem com seus filhos um período curto de tempo (não precisa ser muitas horas, mas que tenha qualidade), bem como falta de paciência, carinho e atenção.

Barbosa (2009, p.105) sugere que “as vozes das crianças precisam ser escutadas no dia a dia. [...] Ao expressarem seus desejos, ao argumentarem e debaterem com os demais, ao fazerem suas escolhas [...]” Ainda segundo a autora, “participar da vida coletiva, ter direito ao respeito, a aprender, a brincar, a escolher, isto é viver em uma democracia sendo responsável e consciente, é uma das maiores aprendizagens que as novas gerações podem realizar”.

Ao observar como as crianças se relacionavam entre si, notou-se que existe uma harmonia em seus comportamentos, elas não são de brigar umas com as outras, pelo contrário se abraçam e sempre brincam juntas. A única divergência que acontece é na hora da pintura,

porque as assistentes distribuem os lápis e, às vezes, não é a cor favorita da criança, e elas querem trocar.

As relações das crianças com os adultos são recheadas de conversas e explicações, mas não faltam as chamadas de atenção por diversos motivos (porque a criança quer tomar água, porque a criança não quer ficar mais sentada, ou porque querem mudar de atividade). Fora isso, as crianças mantêm uma relação cordial entre seus pares e com as educadoras. Sabe-se que as relações sociais exercem influência sobre as relações pedagógicas, isso irá depender do contexto em que estão inseridas, principalmente quando estão juntos e nas brincadeiras.

Então, quando estão juntas o que as crianças mais gostam de fazer é:

[...] o que elas mais gostam é ir para o pátio (Assistente A).

[...] elas gostam de brincar, gostam de correr, gostam de pular (Professora).

[...] O que elas gostam de fazer... elas gostam de brincar, brincam muito (Assistente B).

E o que não gostam:

[...] e o que elas menos gostam é ficar dentro de sala (Assistente A).

[...] eu acho que elas não gostam de ser disciplinadas, não gostam de serem controladas, elas gostam de fazer as coisas livremente (Professora).

[...] agora o que elas não gostam de fazer é dormir, elas não gostam de dormir (Assistente B).

Percebe-se, pois, que a criança deseja brincar, já que o período da infância é uma fase de descobertas, também é o momento de gastar energias, sentir o ambiente e participar das atividades, afinal são crianças e são felizes, e também gostam de estar na companhia de seus pares. Para Barbosa (2009, p. 70):

o respeito incondicional ao brincar e à brincadeira é uma das mais importantes funções da Educação Infantil, não somente por ser no tempo da infância que essa prática social se apresenta com maior intensidade, mas justamente, por ela ser a experiência inaugural de sentir o mundo e experimentar-se, de aprender a criar e inventar linguagens através do exercício lúdico da liberdade de expressão.

É importante destacar que o professor realiza atividades profissionais diversificadas simultaneamente, incluindo a relação que deve ser harmoniosa e comprometida

com os pais, os alunos e a escola, como forma de interação satisfatória para todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Esse contexto não é diferente na etapa da Educação Infantil, pois, como se observou, esse profissional possui um repertório de saberes que apoiam os seus fazeres com os pequenos e pequeninos.

Sabe-se que ele é muito cobrado quanto às suas habilidades e competências diante de uma sala de aula. Muitas vezes é alvo constante de cobranças, por isso se faz necessária a reflexão do professor sobre as mudanças que acontecem no dia a dia da escola e na sociedade, e sobre como ele deve se posicionar diante dessas mudanças.

Ao longo das observações, das conversas e entrevista com as educadoras, pôde-se notar que muito há para se fazer, muitas coisas precisam ser definidas como prioridade na Educação Infantil, principalmente nas creches.

O que faz a criança na Educação Infantil? Brinca, faz amigos, passa horas, dias, semanas, meses convivendo com crianças e adultos que não são seus familiares, muitas vezes essa criança troca o sentimento de maternagem pela educadora, o que deveria ser por sua mãe.

Mas o tempo que essa criança passa com as educadoras e as assistentes é superior ao convívio que tem com sua família. O espaço educativo em que as crianças estão inseridas apresenta uma boa estrutura, o que possibilita esse convívio e deixa os pais despreocupados, pois sabem que ali seus filhos estarão seguros, abrigados e amparados.

As crianças passam por complexas fases do desenvolvimento humano, nos aspectos intelectual, motor, emocional, físico, social e cultural, que será tanto mais rica, quanto mais qualificadas forem as condições oferecidas pelo ambiente e pelos adultos que a cercam, porém seus familiares não acompanham esse processo, o que é feito pelos profissionais do CEINF. Essa situação representa perda considerável para as famílias, pois esse tempo não volta.

Nesse sentido, a escuta das crianças se constitui numa tentativa de vê-las como alguém que é autônomo, capaz de se posicionar diante de situações cotidianas. Vale ressaltar que o professor deve compreender a voz da criança, porque de fato ela “fala”, ela “ouve”, ela “experimenta”. Hoje em dia, cobra-se do professor e das instituições educativas a função de educar, orientando a criança para uma vida em sociedade e em grupo.

Ao docente, sua atividade é exercer a mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana das crianças, questionando os modos de pensar, sentir, agir, produzir e compartilhar conhecimentos.

5.4 O PAPEL/LUGAR DA CRIANÇA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A cada dia, as crianças chegam mais cedo às creches ou instituições educativas, sejam elas públicas, particulares ou ligadas a ONGs. Nesses espaços educativos, qual é o papel/lugar da criança no processo de aprendizagem? A partir desse questionamento, procurou-se desvelar como a criança é conduzida nesse processo e como constrói o seu conhecimento.

Com essa intenção, às educadoras foi perguntado sobre o papel/lugar da criança no seu dia a dia na instituição educativa e como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem e a construção do seu conhecimento. As educadoras relataram:

[...] o CEINF é um espaço aonde elas aprendem sempre. Esse espaço é tranquilo para elas aprenderem sim. Essa aprendizagem acontece sim. (Assistente A).

[...] bom a criança já traz uma aprendizagem, já traz um desenvolvimento, aqui nós auxiliamos bastante essa criança no seu desenvolvimento e aproveitamos o que ela já adquiriu em sua caminhada, ela se torna ativa em seu processo de desenvolvimento, pois deixamos que ela desenvolva a sua autonomia e a sua capacidade, por que habilidades elas tem de sobra(risos). (Assistente A).

[...] aqui ela tem direitos, e cumpre o seu papel, ela brinca, ela faz papel de criança mesmo. Ela é cuidada. (Assistente B).

[...] aí esta a importância de se dedicar, quando você chega dentro da unidade, você pensa que está ali para atender aquela criança, você vai saber como ela está e o que ela precisa. (Professora).

Compreende-se que a creche deve ser um espaço de convivência agradável e estimulante, para que suas experiências se tornem aprendizagem significativa e, por meio dessa aprendizagem, ela alcance a autonomia tão esperada.

Uma creche precisa ser mais do que um lugar agradável, onde se brinca, deve ser um espaço estimulante, educativo, seguro, afetivo, com educadores realmente preparados para acompanhar a criança nesse processo intenso e cotidiano de descobertas e de crescimento. É preciso propiciar a construção de uma base sólida que influenciará todo o desenvolvimento dessa criança, para desenvolver as linguagens, as emoções e o pensamento autônomo, tornando-a crítica. O depoimento da assistente A, abaixo, evidencia o compromisso em relação à educação das crianças.

A secretaria sabe que não pode pegar qualquer pessoa e jogar aqui dentro (da instituição educativa), sabe-se que tem que ter um mínimo de conhecimento e preparação pra trabalhar com crianças, no mínimo o magistério.

De uns tempos pra cá, as coisas estão mudando. Agora a gente fala a mesma língua por que a maioria das educadoras estão envolvidas com a educação e com a Educação Infantil.

Hoje em dia, as crianças ficam cada vez mais nas instituições e menos com as famílias, por isso os profissionais da Educação Infantil necessitam estar em formação continuada, pois a relação social e educativa que os envolve é de grande responsabilidade, mas o que deve ficar claro é que os cuidados e os ensinamentos da família nunca devem ser transferidos para o professor ou afins.

Essa interação só é possível se todas as pessoas que trabalham no CEINF trabalharem juntas num mesmo objetivo. A esse respeito, abaixo, observa-se o discurso da Assistente A:

O espaço/tempo da aprendizagem da criança envolve a diretoria, a coordenação, as professoras, as assistentes e mesmo as ASDs (auxiliares de serviços diversos), porque todas têm que participar desse processo, dentro da instituição não se escolhe educar ou cuidar... cuidamos educando ou educamos cuidando.

Nunes (2012) explicita que, ao chegar à instituição, a criança se depara com um espaço contendo uma diversidade de cultura, saberes e fazeres. Ali a criança vai aprender a lidar com esses novos elementos, assumindo um novo comportamento dentro de um novo contexto, que possibilitará a construção de novos conhecimentos, conceitos e propostas que influenciarão diretamente no seu desenvolvimento, cujas experiências serão favoráveis para esse crescimento. Ela vai observar analisar, experienciar e praticar o novo. Nesse sentido, o professor deve estar atento para perceber e ajudar a criança, o que é confirmado pelos depoimentos abaixo:

[...] eu percebo a criança como uma pessoa importante naquele momento, eu preciso me dedicar, estar atento, esta semana eu estava lendo Wallon e Wallon fala disso, que você tem que ficar atento, não só avaliar, não só observar por observar, mas observar com olhar atento pra você conseguir perceber esse aluno, qual é a dificuldade dele, por que as vezes a gente esta ali, planeja algo e ele não faz, e você não esta atento, por que ele não fez, por que, o que esta acontecendo, conversar com os pais pra saber o que esta acontecendo, ai você vai conseguir ajudar essa criança (Professora).

Se ela tem problemas, quando chega aqui, eu percebo. Eu converso com a criança para saber o que está acontecendo, e eu passo para a diretora, e ela chama o responsável (Assistente B).

Diante disso, apresenta-se um grande desafio ao educador, que acaba sendo responsável por acompanhar esse desenvolvimento. Por isso, é preciso orientar em face das

possibilidades do ato educativo. Ao educar, tornam-se visíveis os valores, as atitudes, as ideias e as emoções, precisa-se de equilíbrio para efetuar as práticas pedagógicas e sociais. As crianças podem perceber como o educador é, como ele reage e podem reconhecer as suas emoções. A postura do educador envolve relacionamentos, estabelecendo uma relação de confiança para dirimir as dificuldades que venham existir. Abaixo as educadoras expressam suas concepções sobre o educar.

O cuidar e o educar estão ligados, e uma coisa continua, por exemplo: quando eles acordam, mandamos calçar o pé, se vai ao banheiro, mandamos lavar a mão, então no mesmo momento eles estão aprendendo, e nós cuidando e educando, dentro da Educação Infantil o cuidar e o educar andam juntos. (Assistente A).

Educar é dar a criança o que precisa para seu desenvolvimento nos aspectos intelectual e pessoal, e assumir com esta criança a proposta e responsabilidade estabelecida (Assistente B).

Para mim educar e cuidar caminham juntos na Educação Infantil. É muito importante que a professora junto com as assistentes entendam as necessidades da criança, tanto física como psicológica ou social, para juntas fazermos a interferência necessária (Professora)

A prática compõe toda a proposta, e o cuidar estão juntos da aprendizagem no dia a dia e no caminhar da criança (Assistente B).

Oliveira-Formosinho (2011, p. 136) chama a atenção para a singularidade do trabalho do educador da infância, afirmando que “a dependência da criança em relação ao adulto nas rotinas de cuidados (higiene, limpeza, saúde) chama a atenção da vulnerabilidade da criança devido a sua tenra idade”.

Em uma das atividades presenciadas, a montagem do quebra-cabeça referente às figuras 60 e 61, notou-se que todas as crianças realizaram a atividade com bastante rapidez e agilidade, entretanto, percebeu-se, também, que uma das crianças não conseguia concluir a montagem, então, verificou-se que havia uma peça diferente entre as outras. Foi possível perceber também que vários coleguinhas foram ao seu auxílio no encaixe das peças, elas retiravam e colocavam diversas peças no lugar para tentar concluir a montagem.

Esta pesquisadora alertou a assistente B de que a peça era diferente e que a criança estava tendo dificuldade em completar a montagem do quebra-cabeça. Após o término do tempo da atividade, a assistente B recolheu o brinquedo, e a criança que estava com o quebra-cabeça com peça diferente ficou sem concluir a atividade.

Pode-se notar que neste momento não houve por parte da assistente a preocupação de rever ou buscar uma solução para o impasse, verificando o que estava acontecendo para que a atividade desenvolvida fosse concluída com sucesso. Percebe-se, então, a insatisfação da criança ao ver que somente ela não concluiu o quebra-cabeça.

O ideal seria que as educadoras dedicassem um tempo com atividades que proporcionem desenvolvimento, prazer, alegria e bem-estar, bem como que sempre conferir os materiais utilizados para não provocar nas crianças a insatisfação ou frustração de não concluir uma atividade mediante os pares.

A Assistente A comentou que há crianças que querem aprender e que gostam de aprender. Há aquelas que fazem as atividades com gosto, embora, às vezes, errem, costumam perguntar por terem vontade de aprender. Essas analisam o que fizeram, verificando o que deu certo e o que não deu. A assistente complementa:

quando leio uma história, por exemplo, tem uma história que eles gostam muito, que é “Menina bonita com laço de fita”, e pergunto sobre a história eles sabem recontar e falam sobre todas as personagens. Às vezes passa alguns dias e eles pedem para que eu conte a historinha do vaso cheio de bolinhas pretas, aí eu vejo que eles aprenderam e que teve um significado pra eles. Tem criança que dentro de uma história consegue fazer várias releituras.

Para a Assistente A, em todos os momentos ocorre a aprendizagem, por exemplo:

Quando chegam à instituição e saem para o café eles aprendem, se eles estão no almoço eles aprendem, quando elas vão lanchar ou mesmo no pátio ou no parquinho, por que a gente também trabalha os bons modos com eles.

Se eles vão comer alguma coisa que eles não conhecem, eles perguntam isso aqui é legal, é se e gostoso, colocamos no prato, aí falamos experimenta, ele tem que experimentar pra ver se é bom ou não.

Quando querem ir ao banheiro, eles pedem licença, quando querem alguma coisa pedem por favor e quando são atendidos falam obrigada pô.

Tem poucas crianças que não pegam essa aprendizagem, que tem bastante dificuldade, tem aquelas que não conseguem desenvolver um rabisco no papel.

Para a professora a rotina ao ser cumprida tira o poder da criança de manifestar seus interesses e vontades, porque o educador está presente em sala propondo atividades que visam ao desenvolvimento da criança, e isso implicará a sua reação imediata, porque cada uma tem o seu conhecimento prévio de mundo e, de acordo com a sua vontade, ela irá responder de forma particular a esse fato.

Mediante a observação e as respostas, pôde-se perceber que as educadoras não diferenciam o cuidar do educar, dizendo que estão atrelados um ao outro, mas na preparação de suas atividades foi possível verificar que essas permanecem dissociadas, cada uma a seu tempo/lugar. A posição das educadoras é a de que, ao cuidar, educam e educam cuidando.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Foi de grande importância a realização desta pesquisa, pois possibilitou compreender que ensinar é um ato de amor e de carinho ao próximo. Os educadores têm um comprometimento com a educação, visando à busca da construção de conhecimentos aliados à forma lúdica de ensinar, proporcionando às crianças o desenvolvimento por meio das atividades realizadas, sem esquecer que as crianças pequenas precisam de atenção, proteção, escuta, afeto, brincadeiras entre outras coisas.

Refletir sobre essa prática não foi tarefa fácil. Para compreender a Educação Infantil, fez-se necessário o estudo da história e das políticas de assistencialismo que foram substituídas por uma legislação voltada para a criança, assegurando, então, seus direitos como sujeitos no processo de desenvolvimento dentro da sociedade em que vivem.

Sabe-se que em diversos momentos históricos foram apontados ideais, representações e valores, que sofreram modificações de acordo com a época vivida, determinando quem é a criança, a sua infância e a política que administra a educação, bem como as concepções, que nem sempre vão exercer a mesma significação.

Este trabalho voltou-se, então, para a criança a partir do olhar e da escuta das educadoras em suas relações pedagógicas e sociais. Ao investigar essa concepção, acredita-se que ela contribui para entender a atuação docente e sua especificidade com crianças de dois a três anos. Nota-se que toda a equipe do CEINF trabalha em prol das crianças que atendem. As professoras e assistentes trabalham juntas e mantêm uma boa convivência entre si. Quando há a necessidade de cuidarem das turmas que não são de sua responsabilidade, elas estão sempre prontas a ajudar e assumir a sala. Existe também um tratamento de cordialidade entre pais/professores/direção da instituição.

Como se sabe que a brincadeira infantil é própria da natureza da criança, é interessante destacar que em todas as concepções teóricas sobre o desenvolvimento e educação da criança pequena, os jogos e as brincadeiras aparecem como importantes recursos na construção de conhecimentos e desenvolvimento integral.

A brincadeira é a atividade que faz parte do cotidiano de qualquer criança, independente do local onde vive ou dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual faça parte. Porque todas as crianças brincam, elas estão sempre de bem com a vida, somente quando a brincadeira é apresentada como um instrumento para chegar a um

determinado resultado, aí sim, se for um exemplo negativo, pode frustrar ou decepcionar a criança.

O progresso da brincadeira, conforme Vygotsky (1998) vai desde uma situação imaginária com regras ocultas, para um jogo com regras às claras, contendo uma situação imaginária oculta. Toda situação imaginária criada pela criança no início da idade pré-escolar possui regras de comportamento implícitas, evoluindo para o jogo com regras explícitas e uma situação imaginária implícita. O interesse da criança pelo jogo com regras inicia-se no fim da idade pré-escolar e desenvolve-se durante os anos escolares.

Numa situação de brinquedo, a imaginação da criança é, segundo Vygotsky (1998), uma atividade especificamente humana e consciente, que surge da ação. Em suas ações, a criança representa situações as quais já foram de alguma forma vivenciadas por ela em seu meio sociocultural, ou seja, a sua representação no brinquedo está muito mais próxima de uma lembrança de algo que já tenha acontecido do que da pura imaginação.

A brincadeira, como atividade dominante na infância, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender.

No CEINF observado, algumas educadoras estão em formação, outras buscam especialização para atuarem com propriedade nessa área. As educadoras têm consciência que devem estar sempre em formação contínua, reconhecem também a importância das capacitações oferecidas pela SEMED, e sempre estão prontas a aprenderem mais.

No que concerne às observações realizadas, foi possível perceber que as educadoras buscam desenvolver práticas pedagógicas que venham a atender as necessidades das crianças, permeadas entre o cuidar, o brincar e o educar.

No entanto, ainda há muito que se estudar sobre esse profissional, pois lacunas ainda se encontram abertas. Autoras, como Gomes (2009) e Gatti (2010), descrevem que é necessária uma formação inicial e continuada que dê suporte a esse educador para refletir sobre suas ações e, assim, contribuir para a formação e a valorização da sua identidade profissional.

As educadoras estão no CEINF para atender as crianças que chegam às creches tão cedo por motivos que conhecemos bem, o trabalho do pai ou da mãe, por não terem com quem ficar durante o dia. Desenvolvem seus trabalhos contemplando a criança, seus conhecimentos, suas necessidades e desejos. Ao longo do ano, as crianças vão se tornando autônomas, superando os desafios que o dia a dia lhes proporcionam, por exemplo: amarrar seus sapatos, tirar ou colocar suas roupas antes ou depois do banho, participar das refeições

juntos aos pares, contarem estórias vividas nos finais de semana, enfim, fatos vivenciados e experienciados propriamente pelas crianças.

Duas das educadoras fazem suas avaliações diariamente, anotadas em cadernos ou em registros fotográficos feitos por uma delas; uma das assistentes diz que não faz esse registro, mas que é por meio das atividades que ela vê esse desenvolvimento.

Quanto à relação com os pais, segundo uma das assistentes, é necessário haver uma folha de papel com a atividade feita pela criança, porque o pai faz questão de receber aquela atividade como prova de que a criança está aprendendo ou realmente fazendo alguma atividade diária, e que ela não está ali somente para passar o tempo e brincar ou mesmo para ser cuidada, havendo então necessidade de um trabalho, junto aos pais, de esclarecimento em relação à proposta educativa da instituição.

Observou-se que a educação infantil neste CEINF sofreu muitas alterações desde os estágios supervisionados nos anos de 2007 a 2009, para as recentes observações, o primeiro fato é que as salas de aulas não estão mais superlotadas, chegando a ter 29, 30 ou 31 crianças em cada sala, muitas vezes somente com uma professora em sala, para dar conta de educar e cuidar. Nos anos anteriores, não sobrava muito tempo para o educar. A atenção se voltava apenas para o cuidar, pois o banho, o almoço, a higiene bucal e a arrumação das crianças para a saída tomavam quase todo o tempo, em face da rotina a ser cumprida no dia a dia.

Como pesquisadora, foi possível observar a transformação que a educação proporcionou ao CEINF, à comunidade, à vida pessoal e profissional dos pais e das professoras. Hoje, a diretora da instituição e as educadoras foram em busca de realização profissional, de profissionalização, de novos horizontes, que são determinantes em seu dia a dia e no cuidar e educar das crianças, isto, sim, veio proporcionar a cada vida que está no CEINF a oportunidade de autonomia, criticidade e reflexão.

Outro fato interessante é o contexto das crianças. Atualmente, seus pais trabalham, estudam e buscam algo melhor para a sua família. Anteriormente, as crianças eram maltratadas pelos pais, por conta dos pontos de drogas e prostituição que havia na região. As famílias que viviam no entorno da instituição eram consideradas de baixa renda, sem formação educacional, havia muitos barracos e crianças pela rua. Hoje, essa situação está muito diferente, as crianças estão na creche, e a visão assistencialista tem mudado, pois os pais têm compreendido a necessidade de ir em busca de uma vida melhor por meio do trabalho e da educação. O comportamento das crianças é também diferente daquela época, havia muitos atritos e brigas, na instituição, envolvendo as crianças, os pais e as professoras.

A diretora em sua gestão estava sozinha, pois não havia o suporte da família. Atualmente, a diretora pode contar com a coordenadora e as professoras que fazem a diferença nessa relação pais/instituição.

A concepção das professoras, em relação às crianças e de que estas são livres, sonhadoras e naturais, ainda está voltada ao cuidar e educar, numa visão romântica. Embora afirmem que as crianças são sujeitos de direitos, e esses direitos ainda não são respeitados em sua totalidade, ainda há muita coisa a se fazer em relação ao infante na educação infantil.

Quanto às relações pedagógicas, percebeu-se que as crianças realizam as atividades que são propostas, e seus trabalhos são expostos no varal existente nas salas. As atividades são dirigidas, segundo as educadoras acontecem dentro e fora da sala, são registradas e despertam nas crianças curiosidade sobre diversos assuntos. Não se observaram muitas atividades no pátio, mas, sim, dentro da sala, em que são realizadas atividades com massinha para trabalhar a coordenação motora, pinturas, blocos de encaixe entre outras.

As atividades livres são realizadas no parquinho, no pátio ou na sala, mas somente nos minutos que antecedem a saída, no final da tarde. Segundo as educadoras, a rotina do CEINF é flexível, mas se pode observar que essa rotina não tem a flexibilidade desejada, pois as atividades devem ser cumpridas no dia a dia, de acordo com o planejamento, não oferecendo espaço durante o dia para contemplar o novo, ou propostas, alternativas em resposta aos desejos e necessidades das crianças.

Quanto às relações sociais, verificou-se que existe uma sintonia dentro da turma observada, as crianças realmente se preocupam umas com as outras e gostam de ficar juntas. Às vezes, ocorre uma briga por causa de uma cadeira, ou uma massinha, ou mesmo pela companhia de um dos pares, mas nada que afete o coletivo, elas gostam realmente uma das outras. As educadoras da sala primam por manter esse contato ou relação, pois entre elas também existe uma cumplicidade, foi possível notar que existe uma educadora que mantém essa relação sendo o elo entre as demais.

Em relação ao papel/lugar da criança no processo de desenvolvimento e aprendizagem, as educadoras estão sempre em busca de algo novo para que a rotina das atividades e o dia a dia do CEINF não sejam engessados, proporcionando à criança a liberdade de expressão e o modo de realização das atividades. Pôde-se ver que a maioria das crianças em seu dia a dia são felizes, pois estão em um lugar que lhes garante segurança e lhes proporciona cuidados necessários durante a sua permanência na instituição educativa. As educadoras almejam uma rotina flexível para preencher as lacunas existentes, mas sabem que essa mudança não depende só delas, mas também de uma instância superior.

Não se pode, ao encerrar este estudo, deixar de falar da satisfação de adentrar naquele CEINF, que na época da graduação abriu as portas a uma simples estagiária do Curso de Pedagogia e, hoje, uma mestranda em Educação, foi recebida da mesma forma, com carinho, amizade e simplicidade, pois todos que ali chegam são tratados da mesma maneira, conhecidos ou desconhecidos, pobres ou ricos, crianças ou adultos. A satisfação sempre é a mesma da parte da diretora, coordenadora, professoras, assistentes e auxiliares em receber uma visita, uma nova criança e sua família.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e sociologia da infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de e FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ALMEIDA, Ordália Alves. **Contextualização histórica do surgimento de uma política para a infância**. São Paulo: UFScar, 1994.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005, 68p. (Série Pesquisa; vol. 13).

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zabar Editores, 1978.

_____. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981. (Trad. Dora Flaksman).

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BELLO, Isabel Melero. **Formação, profissionalidade e prática docente: relato de vida de professores**. São Paulo: Arte e ciência editora, 2000. p. 45-60.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BOMTEMPO, E. Aprendizagem e brinquedo. In: WITTER, Geraldina Porto: LOMÔNACO. José Fernando Bitencourt. **Psicologia da aprendizagem: áreas de aplicação**. São Paulo: EPU, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Edições Câmara. 1988.

_____. Ministério da Educação **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n. 1. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?catid=323:orgaos-vinculados&id=13684:resolucoes-ceb-009&option=com_content&view=article>. Acesso em: 31 out 2012.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Trata da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12745&Itemid=866>. Acesso em: 31 out 2012.

_____. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação Infantil**. Deliberação n. 003. Brasília, DF: 1999. MEC.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças**. MEC/SEB. Brasília, 2006. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg (Org.).

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil**. Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica. KRAMER, Sônia (Org.). MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2010.

_____. Ministério da Educação **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: Edições Câmara, 1990. 7 ed. 2010. 225 p. (Série legislação; n. 25). Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/estatuto_crianca_adolescente_7ed.pdf>. Acesso em: 31 out 2012.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 out 2012.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional para a Educação Infantil: direito das crianças de zero a seis anos à Educação**. Secretaria da Educação Básica Brasília: 2006.

_____. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: Bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. BARBOSA, Maria Carmem Silveira (Org.). Brasília: MEC, 2009. Mimeografado.²⁸

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: 1998, v.2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf. Acesso em 15 nov 2012.

_____. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Secretaria da Educação Básica. Brasília: 1998, v.3, p. 21-63, 45-81.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez, 2004. 335p.

COELHO, Maria Teresa Falcão; PEDROSA, Maria Isabel. FAZ DE CONTA: construção e compartilhamento de significados. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **A Criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação**. 5 ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012.

²⁸ Este documento refere-se a um Projeto de Cooperação técnica MEC e UFRGS para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil, tendo como consultora: Maria Carmem Silveira Barbosa.

CORSARO, Willian Arnold. **Entrada no campo: aceitação e natureza de participação nos estudos etnográficos com crianças.** Revista Educação e Sociedade, v. 26, n.91. Campinas, maio/junho 2005, p. 443-464.

CORSARO, Willian. Arnold. **Sociologia da infância.** Porto Alegre: Artimed, 2011.

CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A pré-escola vista pelas crianças. In: **32ª Reunião Anual da ANPEd.** Sociedade, cultura e educação: novas regulações?, Caxambu, 2009. p. 01-19.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **O coletivo infantil em creches e pré-escolas.** São Paulo: Editora Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FILHO, Altino José Martins. **Crianças e adultos na creche: marcas de uma relação.** Santa Catarina, SC: UFSC, 2005. CNPq. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil: Características e problemas.** Revista Educação e Sociedade. v. 31. n. 113. p. 1355-1379. Campinas: out/dez 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

GAUTHIER, Clermont. et. al. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia.** Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na Educação Infantil.** São Paulo, SP: Editora Cortez, 2009.

KRAMER, Sônia. Currículo de Educação Infantil e a formação de profissionais de creche e pré-escola: questões teóricas e polêmicas. In: **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC, 1994.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce.** 5 ed. São Paulo - Cortez, 2003. p. 15-23.

_____. LEITE, Maria Isabel (Org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa.** Editora Papirus, 2005.

_____. **Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil.** 14. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce:** São Paulo: Cortes, 2011.

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. 4 ed. Editora Cortez, 2011. (Org.). Maria Lucia de A. Machado).

_____. Infância e educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie²⁹. In: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel; NUNES, Maria Fernanda; GUIMARÃES, Daniela (Org.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Editora Papirus, 2011.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. Diferentes tipos de brinquedoteca. In: FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a Brinquedoteca**. 4 ed. São Paulo: Abrinq, 1998, p. 53-63.

_____. Formação de profissionais de Educação Infantil: prática reflexiva e perfil profissional. **Anais da XXIII Reunião anual da ANPED**. Caxambu: Minas Gerais, 2000.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2000.
KUHLMANN JR, Moyses. Histórias da Educação Infantil brasileira. In: **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

KUHLMANN JR, Moyses. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. 6 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Elina Elias. **Culturas infantis em creches e pré-escolas: estágio e Pesquisa**. Disponível em:
<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/357/164>. Acesso em 15 nov 2012.

MALUF, Ângela Cristina Munhoz. **Brincar, prazer e aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **Brinquedoteca: um espaço estruturado para brincar**. 2004. Disponível em:
<http://www.psicopedagogia.com.br/opiniao/opiniao.asp?entrID=276>

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação**. Campo Grande, MS: SEE, 2004

MELLO, Tatiana de Freitas Ordonhes de. **Da mediação do professor às mediações dos sujeitos - adultos e crianças - na Educação Infantil**. Rio de Janeiro, RJ: PUC, 2008. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica.

MOTTI, Kátia Regina Nunes Ribeiro. **A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande pós LDB 1996**. Campo Grande, MS: UFMS, 2007. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a profissão**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p.15-33.

²⁹ Este texto foi anteriormente publicado em Nuevamerica – La Revista de La Patricia Grande 82 (junho de 1999), PP. 30-35. Rio de Janeiro: Nuovamerica.

_____. **Profissão professor.** NÓVOA, Antonio. (org.). 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Cezar & SILVA, Edna. **A Educação Sexual da Criança:** subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade. Campinas: Autores Associados, 2000.

NUNES, Nadir Neves. O Ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **A Criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a Educação Infantil.** 5 ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. In: **Encontros e desencontros em Educação Infantil.** 4 ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Renata Cristina Dias. "**Agora eu...**": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância. São Paulo, SP: USP, 2011. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação Infantil:** muitos olhares. 2 ed. São Paulo, SP: Editora Cortez, 1995.

_____. **Educação Infantil:** fundamentos e métodos. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Educação Infantil:** Saberes e fazeres da formação de professores. Campinas, SP. Editora Papirus, 2011.

PENIN, Sonia. Profissão docente e contemporaneidade. In. ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Profissão docente: pontos e contrapontos.** São Paulo, SP: Summus, 2009.

PIAGET Jean. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense, 1969.

_____. **A formação do símbolo:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

ROCHA, Eloisa Acires Candal; KRAMER Sônia. (Org.). Educação e Infância: Trajetórias de Pesquisa e implicações pedagógicas. In: **Educação Infantil:** Enfoques em diálogo. 1 ed. Campinas, SP: 2011.

RODARI, G., **Gramática da Fantasia.** São Paulo, SP: Sumus, 1982.

SARMENTO, Manoel Jacinto, VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Infância (In)visível.** Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007.

_____, GOUVEA, Maria Cristina Soares de. **Estudos da Infancia:** Educação e Práticas Sociais. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2008.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: 2008.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14. n. 40. p. 143-155. Campinas, SP: jan/abr, 2009.

SILVA, Fernanda Costa Fagundes; GUIMARÃES, Márcia Campos Moraes. **O professor de Educação Infantil: cuidar ou ensinar? Um novo olhar**. IV EDIPE, 2011.

SILVA, Peterson Rigato. A presença masculina na Educação Infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p. 105-118.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**³⁰. ANPED. n. 14. Mai/Jun/Jul/Ago, 2000.

TARDELLI, Renata. **As concepções de infância dos docentes sobre as crianças de 0 a 6 anos**. Petrópolis, RJ: UCP, 2006. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Petrópolis.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED. n. 13. p. 5-24. Campinas, SP: Jan/Fev/Mar/Abr, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: COLE, M; STEINER, V. J; SCRIBNER, S; SOUBERMAN, E. (Org.). **A formação social da mente**. 4 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1991. Capítulo 7.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1998. Tradução José Cipolla Neto, Luiz Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche (Org.). 6. ed. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto, 2. ed. (Psicologia e Pedagogia).

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1998.

WALTER, Fernanda Omelczuk. **Conversando com crianças na Educação Infantil: suas percepções sobre as interações e situações vividas no espaço escolar**. 2009. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

³⁰ Revista Brasileira de Educação, n. 14, Mai/Jun/Jul/Ago, 2000 - Número especial - 500 anos de educação escolar (Dermeval Saviani, Luiz Antônio Cunha e Marta Maria Chagas de Carvalho - organizadores)

APÊNDICE

APENDICE I**ROTEIRO DE ENTREVISTA****A. Identificação:**

Idade: _____

Sexo: _____

Tempo de Magistério: _____

Formação inicial: _____

Formação continuada: _____

Tempo de atuação no CEINF: _____

B. Questões:

- 1 – Fale sobre seu trabalho, como é o seu cotidiano, e a rotina escolar.
- 2 – Quais atividades ocupam mais sua atenção e tempo?
- 3 – O que mais gosta de fazer no trabalho e o que não gosta?
- 4 – O que as crianças mais gostam de fazer e o que não gostam?
- 5 – Como as crianças se relacionam umas com as outras?
- 6 – Como as crianças se relacionam com os adultos?
- 7 – Como você vê/percebe a criança no espaço escolar?
- 8 – Qual a sua concepção de criança, o que é ser criança pra você?
- 9 – Que papel-lugar você coloca a criança no processo de aprendizagem/desenvolvimento?
- 10 – Como avalia e registra esse processo?
- 11 – Quais saberes profissionais acredita ser necessário para ser professor de Educação Infantil?

APENDICE II**TERMO PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Caro(a) Senhor(a)

Eu, Carla Graciete Lima dos Santos, acadêmica do curso de Mestrado em Educação, vinculada à Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, portadora do CPF 498.657.906-10, RG 045.586.462-9, Ministério da Defesa, residente na Rua Presidente Nilo Peçanha, n. 912, Bairro Vila Almeida, CEP 79.112-410, na cidade de Campo Grande – MS, telefones para contato (67)9237-4420 e (67)3028-7337, desenvolverei uma pesquisa intitulada **“AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL/LUGAR DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR”**, sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Marta Regina Brostolin. Esta pesquisa tem como objetivo analisar a criança como um sujeito de direitos no espaço-tempo das relações pedagógicas no contexto da Educação Infantil. O instrumento utilizado será uma entrevista semiestruturada. Informo que o (a) Sr(a) tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento, deixando de participar da pesquisa. Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com outras pessoas, não sendo divulgada a identificação de nenhum dos participantes. O(a) Sr(a) tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e, caso seja solicitado, participarei as informações. Não haverá despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Não haverá compensação financeira relacionada à sua participação. Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para a pesquisa e os resultados serão veiculados através da dissertação, artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível a sua identificação. Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Acredito ter sido suficientemente informado à respeito da pesquisa com o tema: “**AS RELAÇÕES PEDAGÓGICAS E SOCIAIS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O PAPEL/LUGAR DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DO PROFESSOR**”. Ficou claro para mim os propósitos da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nome: _____ Data ____/____/____

Assinatura do informante

Nome: _____ RG _____

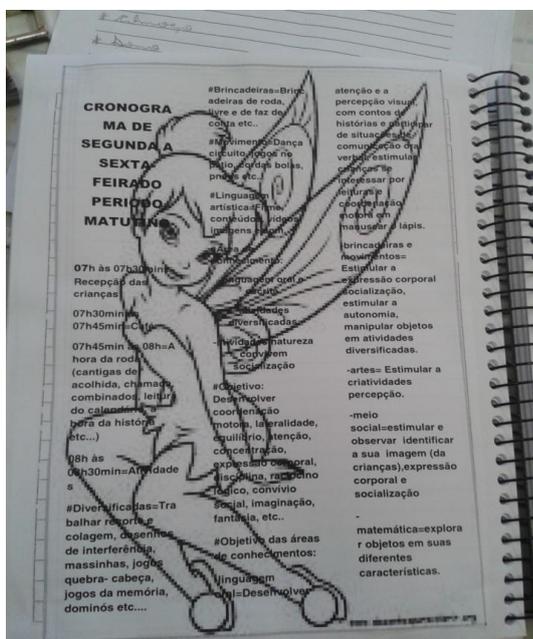
Endereço: _____ Fone: () _____

Assinatura do (a) pesquisador (a)

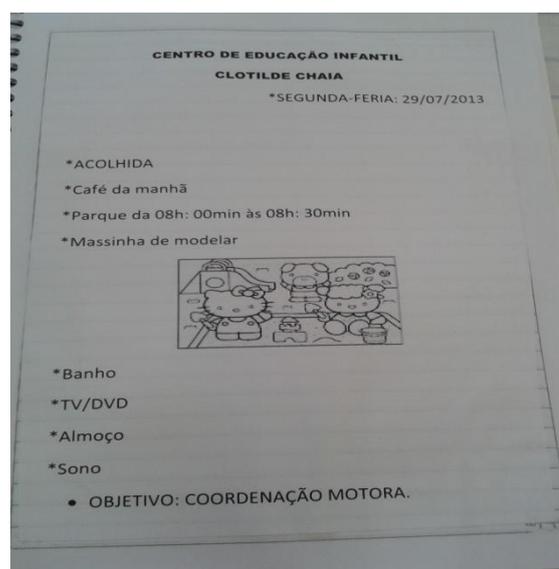
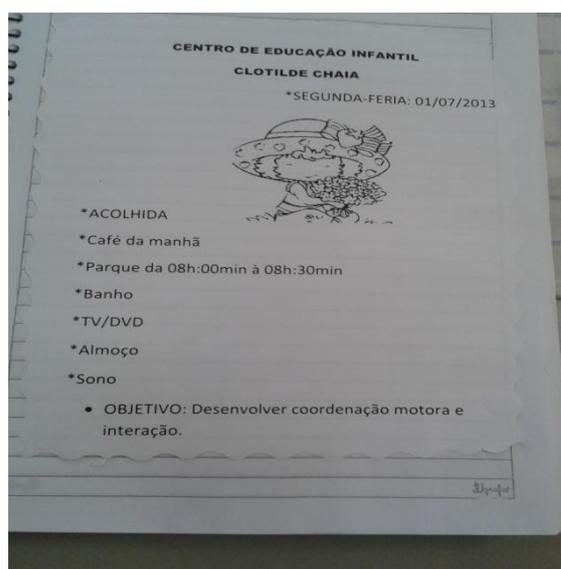
ANEXO

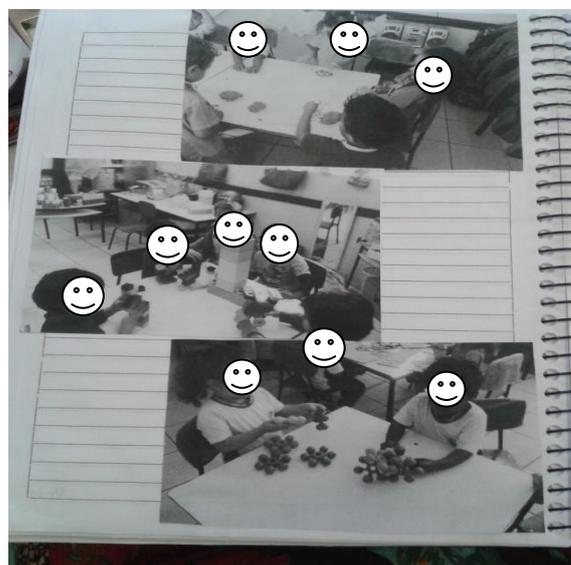
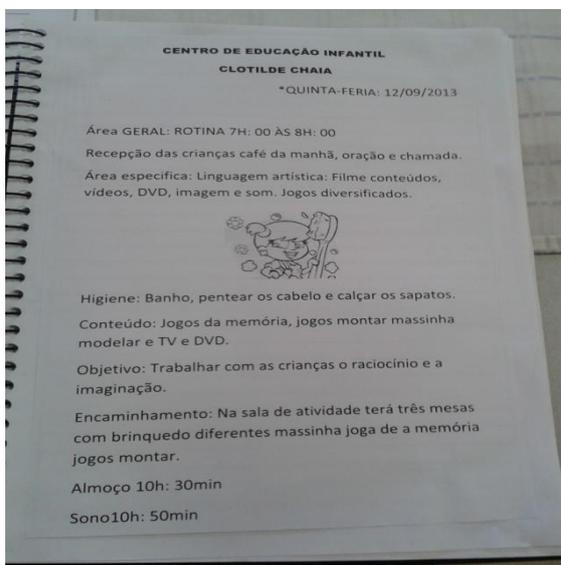
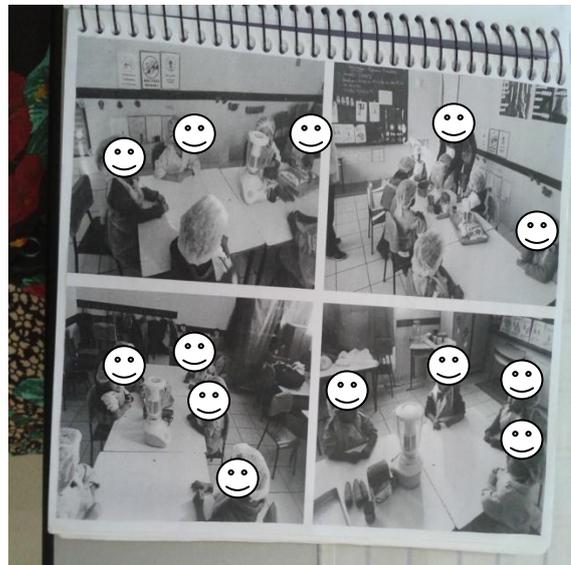
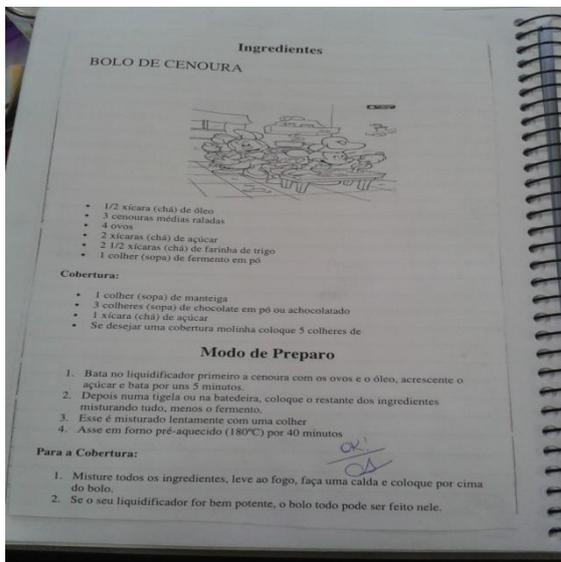
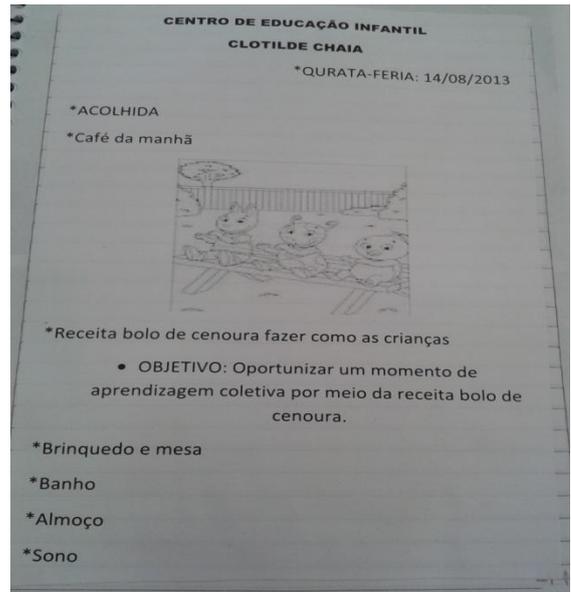
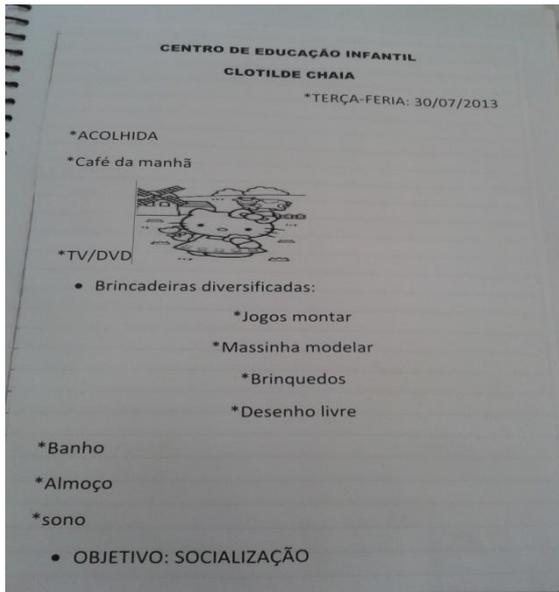
Fotos de alguns planejamentos e atividades realizados na sala observada – Creche “IC”

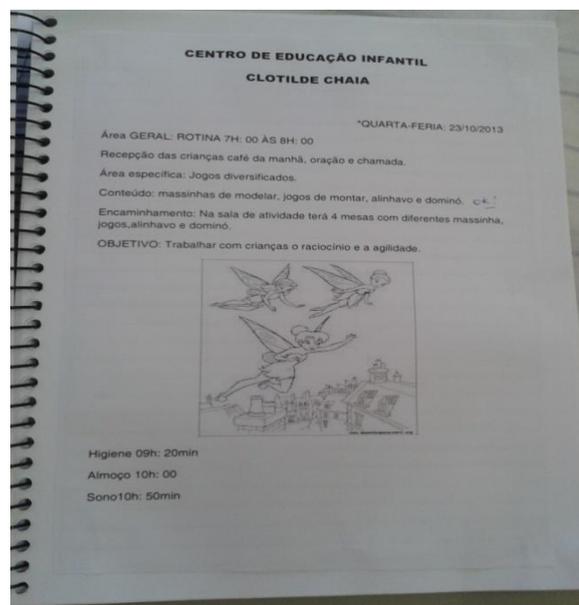
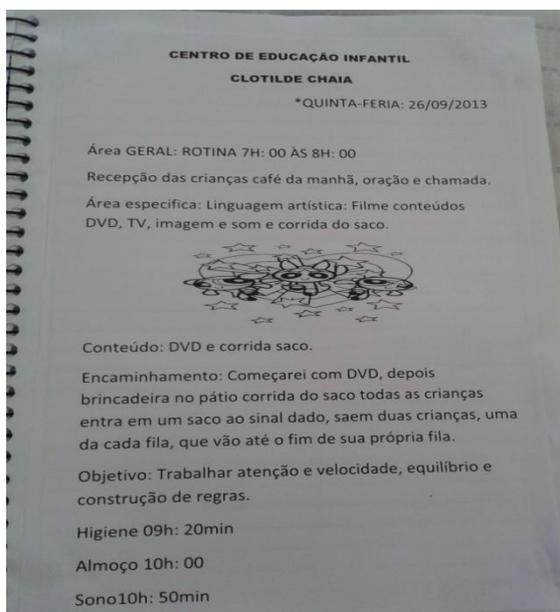
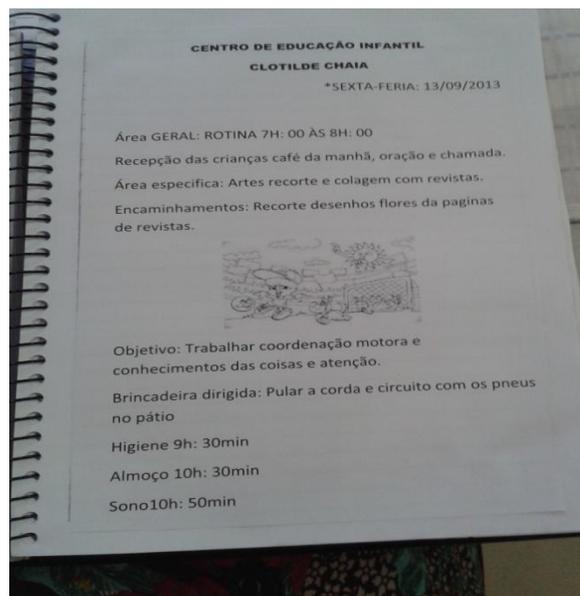
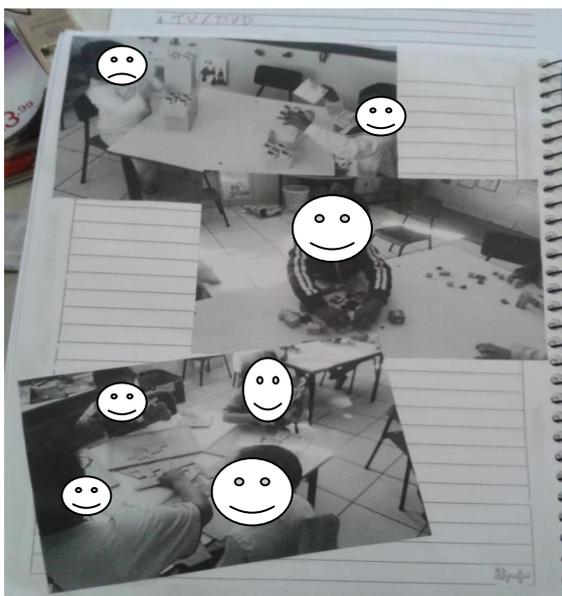
Rotina Semanal



Planejamentos – Mês de Julho/Agosto/Setembro/Octubro, 2013.







Outras atividades realizadas em sala - Colagem – Coordenação motora



Aprendendo sobre o Corpo Humano



Outros Combinados



Hora do Almoço



Preparando para a saída

