

CURSO DE PSICOLOGIA

Mariana de Brito Jimenez

**UMA REFLEXÃO SOBRE
O ESPAÇO DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

SANTA CRUZ DO SUL

2015

MARIANA DE BRITO JIMENEZ

**UMA REFLEXÃO SOBRE
O ESPAÇO DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão apresentado ao Curso de Psicologia da Universidade de Santa Cruz do Sul para obtenção do título de Bacharel em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Simone Caldas Bedin

SANTA CRUZ DO SUL

2015

*Aos caminhos e (des)caminhos que oportunizaram encontros recheados de afeto e amor
por minha escolha profissional.*

AGRADECIMENTOS

A Deus

Que em todos os momentos de minha vida está presente, guiando-me com sua luz divina. Pelos benefícios que me tem concedido, indigna seria eu, se os atribuísse ao acaso dos acontecimentos ou apenas aos meus próprios esforços. Mais importante que o lugar que ocupa em minha vida, é a intensidade de sua presença em tudo o que faço.

A Quem Amo

“Cada qual sabe amar a seu modo, o modo pouco importa; o essencial é que saiba amar” (Machado de Assis). Obrigada a vocês que acreditaram e compartilharam de meus sonhos e com uma palavra, um gesto ou, até mesmo, um olhar, fizeram-me perceber que sou capaz, transmitindo-me, ainda que em silêncio, amor e compreensão. Sofreram minha ausência quando o dever e o estudo me chamaram e, ainda assim, souberam respeitar e valorizar meus limites e esforços. Com vocês, aprendi o valor da amizade e encontrei forças para lutar por esta conquista. Obrigada!

Aos Colegas

Mesmo que as dúvidas persistam, que a emoção nos traia, a esperança falte e as palavras fujam, ainda haverá tempo para trocarmos o silêncio pelo sorriso, os punhos fechados pelos braços abertos, para pedirmos perdão e sentirmos saudade, de tudo e de todos. Porque agora tudo faz falta: o abraço, o carinho e as risadas que não nos permitimos. Mas ainda há tempo, pois, temos uma vida inteira para compartilharmos momentos inesquecíveis e impensados.

Aos Mestres

Por terem me acompanhado no percurso da minha formação acadêmica, acolhendo-me com carinho e dedicação, legando-me conhecimentos, nesta caminhada em busca da realização do meu sonho.

À Escola de Recreação Dominic

Pela oportunidade de me fazer refletir sobre a questão das diferentes infâncias, entre tantas outras questões que me pareceram, igualmente, relevantes.

Pensar é uma forma de aprender. Pensar é uma forma de perguntar pelos fatos, e se o pensamento tem algum objetivo, os fatos assim encontrados serão significativos para esse objetivo. (RATHS, Louis. Ensinar a pensar, p.15)

RESUMO

Historicamente, o conceito de infância, vem sofrendo constantes transformações, passando de uma época em que não era visível, para outra em que passa a ter vez e voz. Assim sendo, este trabalho teve por objetivo fazer uma reflexão sobre a infância, a fim de compreender e identificar qual infância está sendo considerada por professores de educação infantil, bem como, problematizar a infância ao observar de que forma se estabelece a interlocução entre legislação, sociedade (senso comum) e educação (epistemólogos). Para tanto, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, mediante concordância, em 3 (três) Escolas Municipais de Educação Infantil, localizadas em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, com 3 (três) profissionais de cada instituição. A análise dos dados foi feita utilizando a técnica de Análise de Conteúdo. Foram construídas três categorias que contemplam: qual a infância que está sendo considerada no âmbito da educação infantil; o resgate da infância vivenciada pelos profissionais; e, ainda, a problematização da atual infância como dispositivo de análise. Através dos encontros realizados com tais profissionais, foi possível perceber a necessidade de ampliar espaços para a reflexão acerca da infância, no sentido de identificar o quanto a teoria presente no discurso perpassa a teoria que está em prática.

Palavras-chave: Infância, Educação Infantil, Professores.

ABSTRACT

This study had as its goal a reflection about childhood, by observing in what forms the concept makes itself present in the work environment of preschool teachers. Historically, the concept of childhood undergoes constant transformations, going from a period in which it was not visible to being acknowledged. To understand and identify which childhood is being considered by preschool teachers, as well as <analyze> childhood by observing how it establishes relations between legislation, society (common sense) and education (epistemologists) semi-structured interviews were conducted, under consent, in 3 (three) Municipal Preschools, located in a city in the state of Rio Grande do Sul - Brazil, with 3 (three) professionals from each institution. The data analysis was made using the Content Analysis method. Three categories were constructed that contemplate which childhood is being considered in the scope of education; analysis of the childhood lived by the professionals; and the study of current childhood as an analysis device. Through the meetings it was possible to notice the need to make room to reflect about childhood and perceive how much the theory in discussion permeates the theory currently being practiced.

Key-words: Childhood, Preschool, Teachers.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.....	12
3. O ESPAÇO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	15
4. CRIANÇA: UM SUJEITO DE DIREITOS.....	19
5. PROFESSORES E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO	22
6. METODOLOGIA	25
6.1 Descrição do Campo de Pesquisa.....	25
6.2 Percorso de Pesquisa e Produção dos Dados	25
7. ANÁLISE DOS ENCONTROS SOBRE INFÂNCIA COM TRABALHADORES E PESQUISADORA, REALIZADOS NAS TRÊS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL	28
7.1 Organização do material e análise de conteúdo	28
<i>7.1.1 (Re)pensando o conceito de Infância: algumas considerações no âmbito da educação infantil</i>	<i>28</i>
<i>7.1.2 Resgatando a infância: a minha ou a tua?</i>	<i>33</i>
<i>7.1.3 Outros tempos, outras infâncias...</i>	<i>35</i>
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
9. REFERÊNCIAS	41
10. ANEXOS	44
ANEXO A- Roteiro de entrevista	44
ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	45
ANEXO C- Carta de Aceite.....	47

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge do desejo em compreender e identificar qual infância está sendo considerada pelos professores, enquanto trabalhadores da educação infantil, no contexto de Escolas Municipais de Educação Infantil de uma cidade localizada no interior do Rio Grande do Sul. O elemento norteador do trabalho é a reflexão sobre a infância, a fim de observar de que forma o conceito se faz presente no ambiente de trabalho de tais professores.

Por um longo período, as crianças não eram percebidas em suas singularidades. Tal descaso se observava na altíssima taxa de mortalidade infantil que tornou urgente a construção de políticas médico-higienistas. Dessa forma, tais preocupações limitavam-se às questões de saúde e, vencida a fase considerada perigosa, a criança era, em seguida, incluída ao meio dos adultos.

A partir de estudos como o de Àries (1981), é possível observar que a fase da infância seria caracterizada pela ausência da fala e de comportamentos esperados, percebidos como manifestações irracionais. A infância, nesse sentido, se opõe à vida adulta, pois os comportamentos racionais seriam, apenas, percebidos no sujeito adulto, caracterizando, assim, o adulto como alguém que pensa, raciocina e age, com possibilidade para modificar o meio que o cerca, tendo em vista que tal capacidade, não seria possível observá-la na criança.

Portanto, as ideias marcadas ao longo da história hoje são conceitos discutidos e questionados. A história nos mostra que nas comunidades primitivas ser criança era tal qual ser um adulto. Isso é possível compreender quando se analisa o fato de que assim que as crianças pudessem ser menos dependentes de uma pessoa mais velha, elas se misturavam aos adultos e partilhavam suas tarefas e obrigações. Desde então, não eram mais vistas como frágeis, e sim como mais um a lutar pela sobrevivência. Sua educação não era confiada a ninguém especial, mas aprendiam com a convivência, com o ambiente.

Arroyo (2005) refere-se à infância como algo que está em constante transformação, de acordo com os avanços feitos pela sociedade, considerando a existência de infâncias ao invés de apenas uma infância, como é o caso de uma infância rural que, por vezes, será diferente da infância urbana, levando-se em conta que ambas compreendem modos diferentes de significar o mundo.

Assim sendo, com base em mudanças políticas e sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil passaram a entender a criança como sujeito de direitos que diante das interações, relações e práticas diárias que vivencia, constrói sua identidade pessoal coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta e constitui sentidos

sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. Diante disto, a escola precisa preparar-se para receber e atender as necessidades das crianças, compreendendo que as mesmas são complexas nas suas relações e vivências, efetivando, dessa forma, o seu desenvolvimento integral.

Nesse sentido, este trabalho versou em problematizar, compreender e identificar a infância, observando de que forma se estabelece a interlocução entre legislação, sociedade (senso comum) e educação (pensadores/epistemólogos), tendo como ponto de partida a construção de um questionário semiestruturado, voltado aos professores da rede municipal de educação infantil.

As minhas indagações primeiras, somou-se a problematização dos conceitos de infância produzidos por trabalhadores da rede municipal, a partir do conhecimento que os mesmos consideram relevantes acerca das legislações que normatizam o trabalho realizado nas escolas infantis. Além das questões que sustentaram esta pesquisa desenvolvida junto à secretaria de educação, este estudo orientou-se pelo desejo de promover encontros com os profissionais entrevistados, para que se pudesse refletir sobre o conceito de infância vivenciado nos seus ambientes de trabalho.

A partir das reflexões já enunciadas, este trabalho se organizou da seguinte forma: O primeiro capítulo, **“A Concepção de Infância”**, que se refere à construção teórica sobre a infância, **problematizando a sua articulação** com as concepções atuais. O segundo capítulo, **“O Espaço Escolar: uma reflexão acerca da Educação Infantil”**, que foi organizado de modo a apresentar a necessidade de construir-se espaços apropriados (ampliados e visíveis), para que as crianças possam viver suas infâncias em concordância com as políticas públicas educacionais. O terceiro capítulo, **“Criança: um sujeito de direitos”**, que se refere à construção teórica e histórica do conceito de criança, dos seus direitos previstos em lei na interlocução com a **Sociologia da Infância** que se constitui em dar voz e visibilidade às crianças a partir de espaços sociais. O quarto capítulo, **“Professores e transmissão de conhecimento”**, que se propõe a uma explanação sobre a importância do professor como um sujeito disposto a adequar-se à realidade e aprender a trabalhar com o diferente, buscando em todas as fontes possíveis reformar-se, suprimindo e sanando suas necessidades diárias. O quinto capítulo, **“Metodologia”**, que se constitui na descrição do campo de pesquisa, bem como, de todo o percurso e produção de dados. O sexto e último capítulo, **“Análise dos encontros sobre infância com trabalhadores e pesquisadora, realizados nas três escolas de educação infantil da rede municipal”**, que contempla a organização do material produzido. A análise de conteúdo, através de três principais categorias, versa sobre o que foi

encontrado:a) (Re)pensando o conceito de infância: algumas considerações no âmbito da educação infantil; b) Resgatando a infância: a minha ou a tua?; c) Outros tempos, outras infâncias...

A pesquisa indica que as reflexões sobre os momentos vivenciados durante o percurso, fizeram emergir angústias, caminhos e (des) caminhos a cerca da escola de educação infantil, onde o cuidar e o educar são conceitos indissociáveis, mas de certa forma, são percebidos subjetivamente por cada sujeito que atua nesta área e pelas próprias famílias.

2. A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA

Houve um tempo, conhecido como Idade Média e percebido como antecessor à escolarização das crianças, que elas e os adultos compartilhavam os mesmos espaços e situações, podendo ser eles domésticos, de trabalho ou de festa. Assim, em uma época medieval, não havia a segregação territorial e de atividades em função da idade dos sujeitos, não havia tampouco, o sentimento de infância ou uma possível representação elaborada dessa etapa da vida. (ARIÈS, 1973).

Dornelles (2005) refere que as crianças e os adultos trabalhavam, viviam e testemunhavam nascimentos, doenças e mortes, da mesma forma que compartilhavam da vida pública, das festas, guerras, audiências, execuções, etc. Evidencia-se aí, a ausência de uma infância com traços próprios, sob esse aspecto Postman (1999, p. 33) afirma que “no período medieval a criança é, numa palavra, invisível. De todas as características que diferenciam a Idade Média da moderna, nenhuma é tão contundente quanto à falta de interesse pelas crianças”.

A consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de sobreviver sem o cuidado e as atenções de suas mães ou amas, entre as idades de 5 e 7 anos, as crianças eram lançadas na grande comunidade dos homens. Elas se juntavam aos adultos em seus afazeres, deveriam trabalhar para se sustentar, esperava-se que crescessem rápido (ÀRIES, 1981, p. 156).

Por décadas, não foram consideradas as necessidades básicas das crianças. Esse descaso se observava na altíssima taxa de mortalidade infantil que tornou urgente a construção de políticas médico-higienistas, limitadas às questões de saúde. Vencida a fase considerada perigosa, a criança era, em seguida, incluída ao mundo dos adultos. (ÀRIES, 1981).

Assim, conforme Àries (1981), a fase da infância era caracterizada pela ausência de comportamentos esperados, opondo-se à vida adulta, pois, os comportamentos considerados racionais, seriam passíveis de serem observados, apenas, no sujeito adulto.

Por conta disso, as relações estabelecidas entre pais e filhos eram formais. Os pais eram indivíduos inacessíveis às crianças e, as demandas e necessidades das mesmas, não eram percebidas, tampouco atendidas, sendo que a infância era uma etapa insignificante, pela qual as crianças passavam de forma rápida e à margem da família. Nessa perspectiva, a mortalidade infantil era algo comum e não abalava os pais, sendo que as crianças que chegavam à óbito não contavam, uma vez que os pais tinham muitos filhos e logo chegaria outro para substituir a criança que havia morrido:

Contudo um sentimento superficial da criança – a que chamei “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, quando ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo substituiria (ÀRIES, 1981, p. 10).

Àries (1981) chama atenção para o fato de que os brinquedos e as brincadeiras da época medieval eram comuns não apenas às crianças, como também aos adultos. Afirma que as crianças brincavam, normalmente, com brincadeiras da idade adulta.

Assim, ao mesmo tempo em que as meninas brincavam com bonecas, os meninos de quatro a cinco anos, jogavam carta, xadrez e participavam de jogos de adultos. Além disso, as crianças manuseavam armas sem nenhuma restrição. Com isso se percebe o quanto, na época medieval, não havia uma separação entre as brincadeiras e brinquedos reservados às crianças e as brincadeiras e jogos dos adultos.

Com o passar dos séculos, algumas especificidades foram evidenciadas, sendo que até os sete anos de idade os brinquedos e brincadeiras que predominavam eram bonecas, esconde-esconde, cavalo de pau, cantar, dançar e, após, aparecem como brincadeiras a caça, cavalos, armas e teatro, pois, a criança iniciava sua vida de trabalho ou entrava na escola. (ÀRIES, 1981).

Àries (1981) diz que com o avançar dos anos e o surgimento da imprensa, evidenciou-se a necessidade de dar maior destaque à criança, que se distinguia entre os que sabiam e os que não sabiam ler. A partir de então, as crianças foram incluídas em um novo mundo (destinado apenas a elas).

Tendo em vista o momento apresentado anteriormente, Heywood (2004), ressalta que as falas das crianças, seus desejos, suas brincadeiras, enfim, tudo o que as envolve, passa a ser alvo de atenção. Com isso, foi reconhecido que os pequeninos necessitavam de tratamento especial, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos.

Arroyo (2005) considera a infância como algo que está em constante construção, de acordo com as transformações e os avanços da sociedade.

Assim, falamos em infâncias no plural, pois elas são vividas de modo muito diverso. Ser criança não implica em ter que vivenciar um único tipo de infância. As crianças, por serem crianças, não estão condicionadas as mesmas experiências. (BARBOSA, 2009, p. 22).

Desconstruindo a ideia que tratava a infância como tempo de formação para um vir a ser, Arroyo (2005) compreende a infância como:

[...] *tempo em si*, como vivência em si. Cada fase da idade tem sua identidade própria, suas finalidades próprias, tem que ser vivida na totalidade dela

mesma e não submetida a futuras vivências que muitas vezes não chegam. [...] A visão é que a totalidade da vivência tem que estar em cada fase de nossa construção enquanto seres humanos. (ARROYO, 2005 p. 90).

Com a inserção da mulher ao mercado de trabalho, surgiu, conforme Arroyo (2005), a necessidade do cuidado e da educação de crianças pequenas, podendo as mesmas, fazerem parte de um universo coletivo em que as famílias passam a dividir com o Estado a responsabilidade do cuidado com a infância: “surge, portanto, a Infância como categoria social, não mais como categoria familiar. A reprodução da infância deixa de ser uma atribuição exclusiva da mulher, no âmbito privado da família”. (ARROYO, 2005, p. 89).

O sujeito adulto foi, à medida do possível, buscando mais conhecimento e se aprimorando perante esta fase do ciclo vital que, atualmente, tem se destacado na sociedade contemporânea. Por isso, Silva e Homrich (2010), relatam que a infância é percebida como uma construção social e, em tempos atuais, se configura como uma preocupação social, além da familiar. Assim, surgem leis, estatutos, deveres e direitos para com essa fase da vida.

Na atualidade, a criança é percebida e possui o seu espaço, sendo-lhe permitido falar sobre seus desejos, insatisfações e ter opiniões acerca de algo, sendo que as mesmas estão consumindo mais que os adultos, influenciando assim, o meio em que vivemos e se diferenciando de tempos em que apresentavam posição de passividade a tudo que os pais lhe davam ou falavam. Nesse sentido, é possível observar que a infância passa de uma época em que não era visível para outra, na qual passa a ter vez e voz.

3. O ESPAÇO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO ACERCA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na época medieval, conforme Àries (1981), as crianças eram educadas em casa. Não existiam instituições especiais, sendo que as mesmas não aprendiam a alfabetização básica no sistema escolar fundamental, pois adquiriam conhecimento na prática, junto com os adultos. Muitas vezes, eram mandadas de suas residências para outras casas, como serviçais ou aprendizes e precisavam aprender o serviço doméstico. Nessa época, se confundia o fazer doméstico com a aprendizagem, visando uma forma bastante comum de educação:

Era por meio do serviço doméstico que o mestre transmitia a uma criança, filho de outro homem, a bagagem de conhecimento, a experiência prática e o valor humano que pudesse possuir. A transmissão de conhecimento de uma geração a outra era garantida pela participação familiar das crianças na vida dos adultos, em toda parte onde se trabalhava, e também onde se jogava ou brincava, as crianças se misturavam aos adultos, dessa maneira elas aprendiam a viver, através do contato de cada dia. (ÀRIES, 1981, p. 228).

Ao final do século XV, conforme Silva e Homrich (2010), emerge o desaparecimento do adulto-pequeno que passa a ser substituído por um novo indivíduo, alguém que é sujeito da prática institucional, o aprendiz, o aluno. Neste momento, aparece a escola como ferramenta da iniciação social, como instrumento mediador da fase da infância para a adultez. Tal alteração visava isolar a juventude do mundo adulto e mantê-la na inocência.

A prática institucional se dá a partir da desqualificação da aprendizagem da criança realizada na rua ou em meio ao adulto e no contato com ele. Prática de um dispositivo de enclausuramento dos infantis nos colégios, a que se dá o nome de ‘escolarização’. Na medida em que as crianças passam a construir, na Modernidade, uma população específica – a infância-, esta precisa ser governada de uma forma particular, ou seja, quando são identificadas como infantis, separadas dos outros grupos etários, impõe-se a obrigação de administrá-las e, para isso, a necessidade do conhecimento das suas especificidades. (DORNELLES, 2005, p. 57).

Dornelles (2005), diz que a escola aparece como um espaço específico para a educação, pois controla o tempo, organiza os horários e atua na formação das crianças. No século XIX, a escola se junta a família no tocante a educação, que se volta aos seus filhos.

Conforme Kuhlmann (2001), as instituições de educação, voltadas às crianças, estão entrelaçadas com as questões da história da infância, daí o surgimento do sentimento voltado à infância que a escola ampliou, garantindo lugar social para tal momento da vida do sujeito. Assim, a partir do novo conceito, emergem as primeiras instituições educacionais, assentindo a concepção de que os adultos “compreendem a particularidade da infância e a importância tanto moral como social e metódica em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades [...]” (ÀRIES, 1981, p. 193).

No Brasil, tendo como pressuposto o que foi mencionado acima, a Educação Infantil mostra sua cara, e vem embasada pela Lei de Diretrizes e Bases na Educação Infantil que rege tanto a educação pública quanto a privada. A partir dela, pode-se ter uma referência quanto ao que cabe à instituição escola e quais são as possibilidades para as ações da mesma, enquanto espaço de aprendizagem.

A educação infantil ainda é algo muito recente. O prelúdio dela, conforme a concepção atual – que ainda está em processo de construção - foi a partir da inserção da mulher no mercado de trabalho. Paralelo a isso, em 1959 a Organização das Nações Unidas (ONU), criou a Declaração dos Direitos da Criança e do Adolescente, visando uma melhoria na qualidade da infância. Já no Brasil, através do artigo 227 da Constituição Federal de 1958 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), foi instituída a ideia da necessidade da criação de espaços, vistos como direito e não como um favor, para o atendimento a crianças menos favorecidas.

Inicialmente, os espaços de infância tinham um posicionamento meramente assistencialista, objetivando apenas o “cuidar”, despreocupando-se com o desenvolvimento integral das crianças. A partir da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), as creches, juntamente com as pré-escolas, passaram a fazer parte do sistema de ensino.

Por conseguinte, a educação infantil passou a ser considerada como a primeira etapa da Educação Básica, dividida entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). A mesma se dá por forma institucional, não doméstica, no período diurno, em jornada integral ou parcial, conforme prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Assim sendo, a educação básica compreende o desenvolvimento de forma integral, tendo por função, cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos.

De acordo com o Parecer 20 (documento elaborado em 2009 pelo Ministério da Educação), que tem por objetivo revisar e atualizar as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, incentivando a incorporação dos avanços presentes na política, na produção científica e nos movimentos sociais na área, é possível perceber que a instituição de Educação Infantil é entendida como o primeiro espaço de educação coletiva, além do contexto familiar, tendo como papel, proporcionar espaços democráticos embasados no

[...] projeto de sociedade democrática desenhado na Constituição Federal de 1988 (art. 3º, inciso I), com responsabilidades no desempenho de um papel ativo na construção de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (CNE/CEB, 2009, p. 5).

Tal disposição compreende tanto escolas públicas quanto privadas. E ainda, segundo o documento, o oferecimento da Educação Infantil contribui para com a diminuição das desigualdades sociais. Isto porque, a mesma, é regida por lei (Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil), como um direito social da criança, sem qualquer pré-requisito de seleção.

Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade (CNE/CEB, 2009, p. 6).

Contudo, o Parecer 20 declara, ainda, a necessidade de profissionais qualificados para o atendimento de creches e pré-escolas, com habilitação prevista em lei (magistério - níveis médio e superior), contrapondo-se às ações unicamente assistencialistas. Dessa forma, Silva e Homrich (2010), chama-nos a atenção, ao referirem que as escolas podem ser um espaço onde o aluno seja o agente do processo, ou seja, àquele que faz, questiona, pesquisa, descobre, cria, aprende, considerando que a construção do conhecimento se dá no âmbito da prática pedagógica. Dessa forma, se busca o aperfeiçoamento pelo viés do compartilhamento: entre educador e educando.

Nos dias de hoje os movimentos sociais e a teorização cultural não podem mais ser os mesmos, o currículo e a Pedagogia não podem educar nem serem educados como até então. Eles saem da camisa-de-força da categoria social para explodir os seus entendimentos e práticas em mil pequenos marcadores sociais (CORAZZA, 2005, p. 18).

Por ser algo ainda muito recente no Brasil, falar a respeito de um currículo na Educação Infantil remete ao Currículo dos Anos Iniciais. No entanto, quando se pensa na educação de crianças pequenas, deve-se pensar num modo diferente de aprendizagem, sem utilizar as ferramentas dos outros níveis de ensino, mantendo, porém, cuidado e planejamento.

Outra questão a se analisar, quando se remete ao currículo para crianças pequenas, é pensar que nesse, não são os conteúdos ou a aprendizagem o centro de tudo. Na educação infantil o centro de todo o planejamento e propostas são as crianças e suas necessidades. As crianças no espaço da educação infantil são percebidas como tal, não sendo exigido delas que aprendam, tampouco, que sejam avaliadas em seus conhecimentos. Nesse ambiente, as crianças são percebidas em suas peculiaridades específicas de pensamentos e expressões.

No currículo da educação infantil estão dispostas todas as práticas realizadas na instituição escolar, considerando a criança em sua totalidade, bem como, os seus saberes e

experiências. Para tanto, considera-se todos os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Por conseguinte, é necessário que se perceba que o currículo não tem por objetivo antecipar a escolaridade, muito menos aderir ao formalismo institucional que hoje está presente nas escolas. O que se faz necessário é ter uma intencionalidade educativa em atividades cotidianas de modo sistematizado, pois o que importa é como o adulto se coloca diante da atividade e não a atividade que está sendo realizada.

As definições adotadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010) apontam o currículo como:

[...] 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 0 a 5 anos de idade (CNE/CEB, 2010, p.12).

Do mesmo modo, as Diretrizes discorrem sobre a Proposta Pedagógica para a educação infantil que se torna

[...] o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educadas e cuidadas. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (CNE/CEB, 2010, p.13).

A partir disso, é possível compreender que existem norteadores para o trabalho pedagógico com crianças pequenas, que delimitam características específicas para sua execução. Mais do que um plano de ação expresso, o trabalho pedagógico é um conjunto de intenções, isto é, pontos de partida.

4. CRIANÇA: UM SUJEITO DE DIREITOS

A palavra infância, segundo Faria (2007), procede do termo in-fans, que indica aquele que não fala. O entendimento da criança tem sido percebido pela ideia da falta, ou seja, da não linguagem, da não razão, do não trabalho, da não participação, estabelecendo uma maneira de pensar a criança por sua incompletude, pela ausência. Assim, historicamente percebe-se que os estudos voltados à criança são, em sua maioria, baseados na premissa daquilo que lhe falta, por aquilo do que ela ainda não é capaz, percebendo-se a mesma como um sujeito inacabado: “É um ser não presente, mas futuro” (FARIA, 2007, p. 282).

Dentro da perspectiva apresentada acima, ramifica-se formas de trabalho que tem por objetivo o desenvolvimento linear e uniforme da criança, tendo em vista um entendimento universalista, evolucionista. Faria (2007), refere que na educação o desenvolvimentismo tem lugar especial, legitimado

[...] principalmente pelos estudos piagetianos que dividem o desenvolvimento infantil em períodos, cada um com suas características próprias. Educadores trabalham, então, para que a criança se adapte, buscando capacitá-la a realizar o que é estabelecido como habilidade padrão para a sua idade [...] (FARIA, 2007, p. 283).

A visão adultocêntrica da criança trazida por Faria (2007), reflete sobre a perspectiva de resultado do exercício de saber/poder do adulto, partindo das construções de tempos, espaços, atividades e conhecimentos para a criança, desconsiderando, assim, sua vontade e seus saberes, pois, não lhe é permitido colaborar nesta construção. Logo, não há identificação da criança com os espaços, tempos e tarefas que lhes são direcionadas.

O olhar voltado à criança se modifica, pois, segundo Sarmiento (2007), houve um período das imagens da criança pré-sociológica e, em seguida, o período das imagens da criança sociológica. O momento das imagens da criança pré-sociológica desconsiderava a infância como categoria social e entendia o sujeito infantil como entidade singular abstrata, em que a criança era percebida como má, (na teoria de Hobbes); a criança inocente (de Rousseau); a criança imanente (de Locke); a criança naturalmente em desenvolvimento (de Piaget); a criança inconsciente (de Freud). Já o segundo período, interpreta as crianças a partir de um olhar das ciências sociais (SARMENTO, 2007).

Conforme Sarmiento (2007), começa-se a considerar que há diferentes infâncias e, não mais, um modelo idealizado e padronizado de filhos de família nuclear, bem alimentados, com moradia, saúde, escola etc. Nesse sentido, a criança que antes era percebida pelo sujeito adulto (que tudo sabia a seu respeito), como um ser sem voz, passa a ser reconhecida como

um ser criativo e criador, alguém capaz de estabelecer relações, indivíduo de direitos, um ser produtor de cultura e nela inserido.

A partir das mudanças políticas e sociais emergentes em nossa realidade e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a criança é entendida como sujeito 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 (CNE/CEB, 2010, p. 12).

Diante dessas mudanças políticas e sociais, a escola precisa estar preparada para receber e atender as necessidades das crianças, compreendendo que são complexas nas suas relações e vivências e para que seu desenvolvimento integral seja efetivo.

A visão de criança, disposta no Parecer 20, está caracterizada por direcionar o planejamento curricular das instituições de Educação Infantil à criança e, com isso, entender a mesma como um sujeito de direitos, construtora de sua própria história. E ainda,

[...] desde o nascimento a criança busca atribuir significado a sua experiência e nesse processo volta-se para conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente o campo de sua curiosidade e inquietações, mediada pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem e pelas explicações e significados a que ela tem acesso (CNE/CEB, 2009, p. 7).

Contudo, devemos atentar para a singularidade de cada criança, pois, apesar dessa ser um sujeito com igualdade de direitos, possui uma identidade distinta que irá se diferenciar das demais.

Cada criança apresenta um ritmo e uma forma própria de colocar-se nos relacionamentos e nas interações, de manifestar emoções e curiosidade, e elabora um modo próprio de agir nas diversas situações que vivencia desde o nascimento conforme experimenta sensações de desconforto ou de incerteza diante de aspectos novos que lhe geram necessidades e desejos e lhe exigem novas respostas. Assim, busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos (CNE/CEB, 2009, p. 7).

Fernandes (2010), menciona a participação infantil com base em uma abordagem acerca da complexidade da conceituação sobre o reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Aponta, inclusive, que a participação infantil é determinante para que a mesma se faça presente na sociedade. Para tanto, suas necessidades não devem estar à mercê das vontades e visões adultocêntricas.

Atualmente, se discutem duas dimensões da ação política no contexto da infância, uma de caráter macro, ou seja, as políticas destinadas a esse grupo tanto em nível social, municipal

ou institucional e, outra que preconiza a participação das crianças- compreendida como competências políticas- nas decisões e ações destinadas a elas (SARMENTO, 2007).

5. PROFESSORES E TRANSMISSÃO DE CONHECIMENTO

Ao adulto pertence certas escolhas cruciais: alimentação, sono, vestuário, escola... brincadeiras! Se as crianças costumam se estapear em brincadeiras estúpidas, parece haver ao redor adultos que permitem essa estupidez. Se uma criança enxerga o outro – seu irmão, seu animal de estimação... – e o respeita, pensamos ser por que ela mesma foi enxergada e respeitada pelos adultos ao redor, inicialmente (MACHADO, 2004, p. 29).

Com o fim do período de governos militares em 1985, expandem-se espaços para novas políticas de educação que passam a admitir que as creches não dizem respeito, apenas, ao mundo feminino ou à família, mas também, ao Estado e às empresas. Assim, emergem discussões de pesquisadores em Psicologia e Educação sobre a importância dos primeiros anos de vida e do desenvolvimento da criança em espaços coletivos propícios para atender suas necessidades, tendo em vista refletir sobre a importância de profissionais voltados a tal demanda (Oliveira et al., 2013).

Ao pensar no trabalho do professor como agente de transformação, mediador ou facilitador do aprendizado, se reflete, primeiramente, no espaço em que está inserido, sendo importante atentar para a construção histórica da sala de aula. Assim, Veiga (2003), aponta algumas continuidades, no que tange as experiências de seus sujeitos, alunos e professores, dos jardins de infância à universidade.

Conforme Veiga (2003), nas universidades, o protótipo da sala de aula se manteve igual, tendo em vista, os diferenciais que se pretendeu estabelecer a partir do século XX, por meio do planejamento e construção dos campus universitários. A forma como as mesmas são construídas remete a locais cujos módulos são retangulares, quadrados, ou mesmo, em formato de anfiteatros. As atividades, de forma geral, acontecem a portas fechadas, com centralidade no professor, a partir de hierarquias rígidas. E nas universidades, o que se tem, são formas mais distanciadas entre a díade professor-aluno.

Rodrigues (1997), em seus escritos acerca da percepção do espaço sala de aula, diz que:

[...] ressaltava nas entrevistas, de um lado, a crítica que os alunos faziam aos professores, de outro a constante referência dos professores à imaturidade, à ingenuidade e inexperiência dos alunos [...] Ademais, a maioria dos professores referiu-se à sala de aula restringindo-se a comentários sobre o comportamento dos alunos, questões relativas aos critérios de avaliação e a sua prática metodológica. A postura do professor em aula, sua importância para a compreensão da relação professor-aluno e dos resultados quanto ao aprendizado, esteve presente com mais intensidade na fala dos alunos e na fala dos professores, quando discutiam sobre sua experiência quando alunos. Era ainda difícil compreender o que representava a sala de aula para os professores. Eles falavam sobre ela, mas a mim parecia como se falassem de algo distante deles (RODRIGUES, 1997, p. 50).

Tendo como base o que foi exposto acima, para Rodrigues (1997) a sala de aula parece distante daquele que é visto como imperador da mesma: o professor.

Morin afirma que:

Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representação, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras [...] comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando da separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese à análise. Ou seja, o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese (MORIN, 2002, p. 24).

O foco principal da educação, em nossa sociedade, tem sido ao longo de todos esses anos, o conhecimento a ser ensinado de maneira mecânica e igual a todos os alunos. Isso denota que não há um olhar cuidadoso à individualidade, numa demonstração de total falta de conhecimento sobre o que está envolvido nos processos de aprendizagem.

No entanto, não se precisa muito para lembrar que tais conhecimentos trazidos pelo professor ao “aluno”, nem sempre são compreendidos e, portanto, não geram um conhecimento real. Muitas pesquisas no campo educativo, nesse sentido, apontam o professor como um dos principais protagonistas da educação (MORIN, 2002).

Muitas vezes, os professores tomam decisões isoladamente, agindo intuitivamente, ou conforme o costume, sem pensar que existem princípios e bons critérios para apoiar essa tarefa. Para planejar o trabalho na Educação Infantil é importante conhecer o grupo de crianças, seus interesses, seu desenvolvimento, o grau de autonomia que elas têm para resolver problemas diversos, as características próprias da faixa etária, a experiência construída na sua história fora da instituição educativa, bem como nos anos anteriores em que frequentou um espaço educativo. Mas não é só isso. Além dos conhecimentos sobre as crianças, é fundamental ao professor considerar alguns princípios e referências que podem tornar o trabalho pedagógico mais engajado com um projeto de Educação Infantil brasileira e, sobretudo, com o projeto educativo de sua própria instituição (OLIVEIRA et al., 2013, p. 44).

Percebe-se, então, que os professores que buscam informações e conhecimentos além de sua formação inicial, são professores adaptados às exigências das escolas atuais. Esses, em suas práticas diárias sustentam seu trabalho em qualquer ambiente e com qualquer realidade de aluno ou sociedade.

[...] construir uma prática de Educação Infantil exige do professor escolhas, tomada de decisões sobre o que propor e como propor. Para tomar essas decisões os professores podem utilizar alguns apoios como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, rever as relações entre educar e cuidar e considerar o próprio interesse das crianças (OLIVEIRA et al., 2013, p. 306).

O grande desafio do professor seria, assim, adequar-se à realidade e aprender a trabalhar com o diferente, buscando em todas as fontes possíveis reformar-se, adquirindo conhecimentos para suprir e sanar suas necessidades diárias.

6 METODOLOGIA

6.1 Descrição do Campo de Pesquisa

Um município localizado no interior do estado do Rio Grande do Sul, com população estimada em 69.859 mil habitantes¹, foi escolhido como campo de pesquisa e produção de dados, visando desenvolver uma reflexão (a partir de observações), sobre a forma como o conceito de infância se faz presente no ambiente de trabalho de professores da Educação Infantil, sendo que o mesmo tem como espaços de educação infantil, doze escolas municipais que atendem crianças de zero a cinco anos de idade.

Como estagiária de Psicologia, acompanhei, por um longo período, o trabalho realizado em uma escola de educação infantil da rede privada. Deste trajeto, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa no contexto da educação infantil, cujo olhar se volta à infância.

Ao mesmo tempo em que se delineava o desejo pelo desenvolvimento da pesquisa, incomodava-me o movimento dos profissionais de educação em buscarem, constantemente, compreender de que forma trabalhar com a infância que emerge nas salas de aula. Parecia-me haver dois balizadores para a construção de projetos de trabalho que abarcassem as faixas etárias com as quais trabalhavam: a lei e as memórias de suas infâncias.

A escolha do tema e metodologia foi marcada pela minha implicação no campo e a preocupação, suscitada ao longo dos anos, sobre o espaço da infância dentro das escolas de educação infantil.

Assim, meu projeto de pesquisa delineou-se tendo como procedimento fundamental as entrevistas semiestruturadas (para a produção dos dados), oportunizando diálogos e reflexões sobre qual infância está sendo considerada por eles na construção dos seus projetos pedagógicos e de que forma as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil tem contribuído (se é que tem).

6.2 Percurso de Pesquisa e Produção dos Dados

O percurso metodológico deste estudo foi construído nas bases da pesquisa qualitativa, orientando-se pelo método de Análise de Conteúdo para a divisão em categorias temáticas, das entrevistas que foram realizadas com professores de escolas de Educação Infantil. A Análise de Conteúdo configura-se segundo Bardin (1977), como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do

¹Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. População estimada em 2015.

conteúdo das mensagens. Bardin (1977), menciona que a técnica refere-se também, ao estudo tanto dos conteúdos nas figuras de linguagem, reticências, entrelinhas, quanto dos manifestos.

Considerando como aporte teórico a técnica mencionada acima, realizei a posteriori, a categorização temática das entrevistas, objetivando amarrá-las às leis e regulamentos balizadores do trabalho dos profissionais de educação infantil, para que o sentido da pesquisa fosse, de fato, percebido: o quanto a teoria presente no discurso perpassa a prática.

Entretanto, utilizar apenas a Análise de Conteúdo e, posteriormente, categorizar tematicamente as entrevistas, não compunha a proposta metodológica do projeto de pesquisa². Nessa perspectiva, a pesquisa ganha forma a partir do encontro com os participantes do estudo e da reflexão sobre o mesmo.

A metodologia qualitativa justifica-se pela necessidade de contextualização do conceito de infância no cenário atual de uma cidade localizada no interior do Rio Grande do Sul, como forma de vislumbrar as práticas de trabalho.

Como parte do processo de pesquisa, me propus a realizar o levantamento de dados. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (ANEXO A), com profissionais de três escolas municipais de educação infantil.

Conforme Neto (1994), entrevista é uma conversa para obtenção de dados objetivos e subjetivos que se relacionam aos valores, às atitudes, às crenças e às opiniões dos entrevistados. De modo geral, pesquisas de caráter qualitativo utilizam entrevistas semiestruturadas, nas quais o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro), sobre o tema que está sendo estudado, permitindo e, às vezes, incentivando o entrevistado a falar livremente sobre assuntos que vão surgindo com o desdobramento do tema principal (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Os participantes envolvidos neste estudo não foram expostos a nenhum risco ou constrangimento, sendo avisados acerca da gravação das entrevistas, bem como, sobre o funcionamento e metodologia da pesquisa. O material coletado e transcrito para análise dedados será arquivado em local adequado à manutenção do sigilo das identidades dos participantes.

Desde o início do processo, se estabeleceram alguns desafios, quais sejam: o reconhecimento de algumas dificuldades no campo da educação infantil (percebidas enquanto estagiária de psicologia), bem como, a expectativa de mobilizar as pessoas envolvidas na pesquisa acerca de uma questão social estabelecida de forma velada nas salas de aula.

²O projeto desta pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNISC, em 11/08/2015, e este registrado sobre o número CAAE 47528615.4.0000.5343.

Portanto, a produção e análise dos dados são atravessadas pela minha inserção no campo, o que qualifica ainda mais esta investigação.

Quando falo em desafios, refiro-me aos motivos que direcionaram o foco principal da pesquisa, pois, não busquei apontar a ausência de um espaço específico para as reflexões dos profissionais frente as suas práticas, e sim, proporcionar encontros de reflexões sobre a infância na perspectiva de problematizá-la, observando de que forma se estabelece a interlocução entre legislação, sociedade (senso comum) e educação (pensadores/epistemólogos). O contato com os envolvidos aconteceu de forma receptiva, desconstruindo a ideia de que os entrevistados estivessem distantes da temática.

Traçadas as linhas de composição do estudo, o próximo “capítulo”, abrange o processo de organização do material para realização da análise, e também, alguns aspectos referentes à análise do conteúdo. Segue, então, a análise dos dados propriamente dita.

7. ANÁLISE DOS ENCONTROS SOBRE INFÂNCIA COM TRABALHADORES E PESQUISADORA, REALIZADOS NAS TRÊS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL

7.1 Organização do material e análise de conteúdo

O material produzido nas entrevistas semiestruturadas com profissionais da educação infantil foi organizado a partir da transcrição das gravações. O roteiro da entrevista contou com cinco perguntas formuladas em acordo com os objetivos da pesquisa: para você, profissional da Educação Infantil, qual o conceito de Infância? Esse conceito mudou? Você acredita que o modo como compreende a infância interfere em seu trabalho diário com crianças? Explique. Qual o sentido de infância em sua opinião, enquanto trabalhador da Educação Infantil? De que forma a legislação, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, contribui em suas atividades diárias? O que pensa sobre a Infância hoje?

Deste processo, foram evidenciadas algumas temáticas que chamavam a atenção por sua constante aparição nas falas dos participantes e, também, pela intensidade com que traziam a tona importantes pontos para o debate a cerca da infância.

Para analisar o material, uma tabela foi composta, conforme o roteiro semiestruturado de entrevista, tornando-se possível evidenciar algumas falas das entrevistas, sendo que as mais significativas foram organizadas por categorias, como forma de nortear a análise dos dados.

As categorias temáticas constituídas foram pensadas na interface com a legislação: a) (Re)pensando o conceito de infância: algumas considerações no âmbito da educação infantil; b) Resgatando a infância: a minha ou a tua?;c) Outros tempos, outras infâncias...

7.1.1 (Re)pensando o conceito de Infância: algumas considerações no âmbito da educação infantil

A educação infantil é alvo de importantes discussões em nosso país. Aquilo que se ensina e se aprende na infância têm sido motivo para questionamentos e críticas acentuadas. As noções de infância estão sendo construídas desde o século XVI até os dias atuais e as mesmas passaram por distintas mudanças. Ao pensar a criança como ser singular, com características diferentes dos adultos, se iniciou um processo de valorização e preocupação.

Muitos estudos mostram a importância desse período, de zero aos cinco anos, para o lançamento dos alicerces de um desenvolvimento integral, sadio e harmonioso da criança.

Do ponto de vista legal, conforme o Parecer 20, a infância é percebida como a primeira etapa do desenvolvimento humano que vai de zero a cinco anos de idade, sendo que a mesma deve ser contemplada pela educação infantil com a finalidade de desenvolver integralmente as crianças dessa faixa etária. Nesse sentido, segue abaixo, algumas narrativas trazidas pelos entrevistados:

“[...] Na minha opinião, o conceito de infância não mudou, o que mudou foram as maneiras de como as pessoas vêem as crianças” (E7³).

“[...] Sim, a gente vê mudança sim. Desde a época em que eu comecei a trabalhar em 2008 até agora, a gente percebe mudanças. A criança de ano em ano ela muda, a personalidade, o jeito da gente lidar com elas também tem que mudar...”(E8).

“[...] Pra mim a infância é a fase da criança que vai dos 0 até os 6 anos e, mudou bastante, do meu ponto de vista. Anos atrás a criança vinha para a escola um período menor, tinha mais tempo para brincar em casa, né? Com familiares, com avós, com tio, com primos, com irmãos...hoje em dia isso tem mudado, até por que os pais, são pais mais novos, os avós são avós mais novos, todos ainda estão no campo de trabalho, né? E as crianças vem cada vez mais cedo para a escola e por um período maior” (E9).

Por estar implicada, diretamente, com o trabalho diário de pedagogas que se encontram no âmbito da educação infantil, muitos questionamentos e incômodos deslocaram-me do papel de ouvinte para o de observadora. A possibilidade de ampliarmos nossos horizontes a partir de leituras fomentadas em dispositivos históricos e legais permitiu-me, assim, (re) construir, (re) significar e (re)olhar a infância, que para mim, hoje, é campo de estudo.

Ao assumir a postura de observadora, verifiquei que muitas escolas infantis não se constituem, ainda, em espaços onde as crianças tenham o direito de brincar, expressar seus sentimentos e necessidades, havendo uma significativa distância entre o que se “faz” e o que “deve ser feito”, para que os espaços se transformem em ambientes, realmente, acolhedores e motivadores de aprendizagens significativas, onde as brincadeiras tenham seu lugar garantido.

Ao questionar profissionais formados em pedagogia sobre como eles percebem a infância no ambiente escolar, obtive, entre outras, a seguinte resposta:

³**LEGENDA:** E = Entrevistado, cada pessoa tem um número de identificação ao lado da letra, este número se refere a ordem em que as falas foram enunciadas.

“[...] Eu acho que é eles brincando, eles convivendo entre eles, aceitando certas regras que no grupo, na escola, eles não podem estar fazendo tudo o que eles costumam fazer né? Entendendo que eles convivem todos juntos, que ali é que eles vão aprender a respeitar o colega, e brincando e, descobrindo as coisas...” (E3).

Ao fazer um paralelo entre o que a profissional trouxe em seu relato eo exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, verifiquei que a infância no ambiente escolar se caracteriza por oportunizar as crianças espaços de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio das atividades próprias de crianças que se encontram na faixa etária de zero a cinco anos de idade. Nesse sentido, observei que o discurso da entrevistada não se distancia tanto do que está previsto na lei, mas, na prática, nem sempre se faz presente. Fiquei imaginando que as regras mencionadas pela profissional não foram criadas pelas crianças, mas sim, impostas a elas, limitando, muitas vezes, o desenvolvimento natural da imaginação e da criatividade dos pequenos que seguem não suas necessidades e sim as necessidades das instituições.

Se há um consenso entre professores e pesquisadores, políticos e administradores sobre o caráter educativo da creche, “o mesmo não acontece em relação à definição do que isso significa e de como deve ser viabilizada essa possibilidade junto às crianças pequenas” (Rocha, 1997, p.1), que muitas vezes são sobrecarregadas com regras a seguir e respeitar, que a bem da verdade, as desrespeitam como ser único e individual (por exemplo, comer, dormir, brincar, fazer trabalhos, sem que haja uma real motivação para tanto), pois, tudo acontece no coletivo.

“[...] Assim ó, eu tento mediar um pouco, por que assim ó...por que se a gente fizer tudo o que, tipo assim: não pode conversar na hora do almoço, não pode fazer isso, isso e isso...assim, são muitas exigências que são no caso cobradas da gente e tanto na parte assim... a gente tem que tá fazendo parte pedagógica, ter as coisas todas em dia, fazendo, fazendo, fazendo...e que nem a gente não tem hora atividade pra ta fazendo isso, então ou tu leva pra casa pra fazer, ou durante o teu trabalho tu tem que tá fazendo...aí tu deixa, muitas vezes, de ta fazendo , de ta atendendo eles, de tá sentando com eles e brincando com eles, pra ta fazendo isso. Mas eu procuro assim, eles tão no nível III, então a gente faz a parte de trabalhinhos no papel, mas a maior parte do nosso trabalho é com eles brincando, a gente senta com eles, brinca, e daí eu procuro fazer sempre na parte que eles estão dormindo essa parte de trabalhos...essas coisas...então já tendo esta visão, que tem que ter esse aconchego

da gente, pensando naquela questão da infância, pra eles ter o contato, quando eles pedem colo, a gente procura sempre atender” (E3).

O que tem ficado ainda mais visível aos meus olhos, é que ainda existe uma distância considerável entre o que se deve fazer e o que é, de fato, feito. A introdução de uma proposta educacional-pedagógica que torne possível às crianças uma vivência digna dos seus direitos previstos em lei e, se contraponha ao caráter assistencialista, improvisado ou compensatório de educação, exige além do anseio dos profissionais, o comprometimento pedagógico da instituição, dos governantes e dos pesquisadores que contam hoje com um amplo campo de investigação, ainda em aberto, principalmente no que diz respeito ao trabalho realizado nas escolas de educação infantil: “A pedagogia tem historicamente estabelecido parâmetros pedagógicos a partir da delimitação da infância em situação escolar, pertinente para o modelo das escolas de 1º e 2º graus, mas inadequado para as instituições de educação infantil” (Cerizara, 1990, p.1).

Nesse sentido, considero importante a resposta de uma das entrevistadas, cujo questionamento pautava-se na utilização das legislações como alicerce para o trabalho:

“[...] Eu acho que a LDB trouxe muitas coisas pra educação infantil, né? Por exemplo a importância do brincar, não o brincar por brincar... O cuidar e brincar...não só o cuidar, não só o assistencialismo, mas como também que a criança vem pra aprender” (E5).

Dessa forma, proponho-me a pensar na infância tal qual a conhecemos hoje, como objeto do olhar do Estado e de um olhar científico, moral, religioso e até familiar, num quadro de múltiplas informações sociais e políticas, mas, sobretudo, a partir do projeto pensado pelo Iluminismo. As crianças passam a ser vistas como seres diferentes em relação ao modo de se desenvolverem, se comportarem, se alimentarem, terem sua saúde garantida, etc. Quando apresentam alguma dificuldade, devem ser assistidas porque se admite, a partir dos estados modernos, sua condição de cidadãs, sujeitos de direitos, paulatinamente, ampliados e que devem ser garantidos pela ação governamental. Quando sujeitas aos cuidados dos pais e mães, se estabelecem obrigações relativas ao cumprimento por estes, de dispositivos que lhe garantam saúde, educação, bem estar físico, social, emocional, etc.

Percebi que das múltiplas concepções de infância, destacam-se as da medicina e psicologia, que parecem ser aquelas cujos efeitos são os mais disseminados e considerados os mais “autorizados a falar a verdade” sobre ela. É interessante notar a penetrabilidade destes discursos e seus efeitos na legislação, nas relações familiares (nos modos de conceber e tratar as crianças) e, sobretudo, nas práticas escolares, tendo em vista o respeito às faixas etárias e níveis de alcance cognitivo.

Redin (2000), convida-me a pensar sobre o produto destas teorias, neste caso, as crianças, que passam a ser vistas predominantemente como sujeitos que vivem um momento com características únicas em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo. No plano da cognição, as explicações, ainda hoje predominantes, consideram que as crianças em interação com os objetos do mundo físico e simbólico, vão gradual e sequencialmente, atribuindo significados ao mundo em que vivem, num processo em que as estruturas do pensamento se especializam crescentemente e no qual não podem se dissociar as dimensões de desenvolvimento e aprendizagens.

Para Redin (2000), as crianças de zero a cinco anos de idade, são vistas como estando num momento em que o pensamento encontra-se na ordem do concreto, pré-operatória, pré-lógica e pré-categorial, vivendo características muito específicas desta etapa de suas vidas. Estas formas de ver as crianças se fixam numa homogeneização do sujeito infantil, que passa a ser considerado de uma forma abstrata, massificada e normalizada, atribuindo-se uma importância relativamente pequena aos fatores que os diferenciam.

Diante dos relatos de outra entrevistada, foi possível visualizar de que forma pensam o trabalho com as crianças, hoje, dentro das escolas infantis:

“[...] a infância ela tem que ser bem trabalhada, ter um olhar bem além e trabalhar de acordo com a faixa etária, atividades, o brincar, por que a gente tem que ter aquele entendimento de acordo com a faixa etária e compreensão da criança. Então assim ó: de acordo com sua faixa etária a gente vai elaborar os projetos, as atividades, as brincadeiras...então assim, eu acho que é o tudo né?” (E8).

De acordo com o artigo 1º das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, as crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso, devem ter a oportunidade de serem acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade. Seria o engessamento por faixa etária o melhor caminho ao se pensar em um planejamento de trabalho voltado às crianças?

A lei prevê e hoje já se começa a dar ênfase a aspectos até então deixados à margem, como o fato de que as crianças são diferentes e que tem, sobretudo, o direito a que estas diferenças sejam respeitadas. Fica deste modo explícita a necessidade de garantir as manifestações de heterogeneidade, estejam elas relacionadas com a raça, o gênero, a etnia, a idade, a proveniência regional, a classe social, a identidade e tantas quantas possam caracterizá-las.

Nesse sentido, a lógica temporal predominante na organização da rotina nas instituições de educação infantil tem dificultado a realização de um trabalho educacional pedagógico que auxilie a formação do sujeito nessas dimensões. Sua inclinação é a de reduzir as possibilidades das crianças viverem com intensidade suas diferenças de saberes, suas diferenças de raça, credo e gênero, de sentimento, desejos e fantasias. Ou seja, a escola com sua rotina e planejamentos homogeneizadores, uniformes e rígidos, parece dificultar a vivência dos direitos das crianças já proclamados, conforme Redin (2000).

7.1.2 Resgatando a infância: a minha ou a tua?

No momento em que a criança começa a frequentar uma instituição de educação infantil, entra em contato com um meio diferente do familiar. Ela conhece pessoas novas (adultos e crianças), e ambientes diferentes. Dessa forma, passa a conviver com outras pessoas, diariamente, principalmente as educadoras por elas responsáveis, ampliando seu círculo social e o acesso a novas significações.

Ao pensar em um resgate das memórias da infância de cada professora, considerando a postura das mesmas frente às suas crianças, foi possível perceber que toda a relação estabelecida com a criança, independentemente da idade, mediada pelo universo dos objetos, dos indivíduos, pela instituição educacional, com seu cotidiano e rituais, é educativa. O que não ficou claro, no entanto, é se a ação educativa vai ao encontro das singularidades das crianças.

Nesse sentido volto-me ao tempo e ao espaço da criança na instituição de educação infantil, que devem ser plenos de sentido e desafiadores, onde as relações construídas sejam, simultaneamente, significativas e prazerosas, críticas e inovadoras. Talvez o ponto de partida deva ser a realidade das crianças, respeitando sua diversidade e especificidade. Redin (2000), menciona o quanto se faz importante a existência de um fazer intencional, porém, é preciso que os processos educativos sejam viabilizados ao ritmo do psiquismo infantil, dando voz à alegria da descoberta, da surpresa, do lúdico, da cooperação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil referem que o brinquedo e a brincadeira são constitutivos da infância. A brincadeira é para a criança um dos principais meios de expressão que possibilitam a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Elas revelam, ainda, que valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que deve ocupar o maior espaço de tempo na infância.

Dessa forma, se tornava visível a necessidade que os profissionais da área sentem em trazer para a sala de aula suas experiências e vivências de infância. Assim, busquei, através das entrevistas, refletir sobre a infância vivida pelos profissionais na interface com a infância que eles atendem:

“[...] A gente tenta buscar algumas brincadeiras que a agente fazia, muitas brincadeiras tentamos resgatar lá da nossa infância. Se nós deixarmos o brincar da nossa época morrer, ele nunca mais vai ser resgatado...” (E1).

“[...] Eu gosto muito de resgatar assim, brincadeiras e brinquedos...Então nesse sentido sim,eu acredito que interfere sim” (E3).

“[...] Eu acho que sim, por que a gente resgata muito isso, dentro da sala de aula a gente tenta buscar... o faz de conta, o lúdico...No meu pensar eu acredito que dentro da sala eu busco muito isso...resgatamos, eu e minha colega sempre que possível” (E4).

É significativo o desejo dos profissionais, conforme os relatos, de resgatar brinquedos e brincadeiras nas suas memórias da infância. Contudo, observei que os espaços criados para que as crianças possam brincar, livremente, sem compromisso com a realidade, na verdade, deixam a desejar, pois, de um lado temos as crianças que compõem o espaço escolar, com suas necessidades próprias e suas singularidades; de outro, as propostas coletivas que lhes são impostas por quem as educa e que, via de regra, devem ser executadas.

“[...] Com certeza, por que eu acho que as crianças estão aqui na escola pra viverem a infância delas, brincando, participando do que a gente propõe pra eles, né?” (E7).

O brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. Brincando, as crianças desenvolvem capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação e a socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação de regras e papéis sociais.

Redin (2000) revela que ao utilizarem a linguagem do faz-de-conta, as crianças enriquecem sua identidade, experimentando outras formas de ser e pensar, ampliando suas concepções sobre as coisas e pessoas, elaborando e negociando regras de convivência e sistemas de representação dos sentimentos, emoções e construções humanas.

Segundo Rodrigues e Amadeo (1999), o professor ao oferecer algo que tenha a ver com suas vivências, necessita dar-se conta de que a motivação da brincadeira dependerá dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situação de interação social, por meio da repetição de determinadas ações imaginadas, baseadas nas polaridades presença/ausência, bom/mau, prazer/desprazer, passividades/atividade, dentro/fora, grande/pequeno, feio/bonito etc., desenvolvendo um sentido próprio de moral e de justiça.

Enfim, através da brincadeira, tornam-se capazes não só de imitar a vida, mas principalmente, de transformá-la.

Nesse sentido brincar é, assim, um espaço no qual as crianças se tornam autores de seus papéis, escolhendo, elaborando e colocando em prática suas fantasias e conhecimentos, sem a intervenção direta do adulto, podendo pensar e solucionar problemas de forma livre das pressões situacionais da realidade imediata.

7.1.3 Outros tempos, outras infâncias...

Sabe-se que no decurso da modernidade, a infância foi pensada de forma hegemônica, marcando as possibilidades de significá-la no presente. Nesse sentido, os significados atribuídos à infância, no cenário contemporâneo, expressam inquietação e perplexidade, como traços de uma constante tensão entre os sentidos historicamente designados às crianças, relacionados às ideias de resguardo, desamparo, inocência e não saber, e as vivências concretas que circundam suas vidas, no contexto de um espaço-tempo cada vez mais dinâmico e volátil. Assim, ao analisar e refletir sobre algumas respostas acerca do que pensam os profissionais a respeito do conceito atual de infância, fui levada, naturalmente, a questionar-me: há qual tempo pertencemos? Estaríamos vivendo uma época definida como a da hipermodernidade, caracterizada por uma cultura do excesso?

“[...] a gente vê que a criança, muitas vezes é privada de coisas que ela gostaria de fazer, como: dormir um pouco mais, brincar na hora que ela queira ou... as vezes a gente tem que seguir regras que pras crianças não são tão boas... O sentido hoje é percebido por mim como se tendo muitas regras e com pouco tempo para eles poderem, de fato, ser criança” (E9).

“[...] eu penso que isso, essa infância não tá certo... por que eu pretendo que meu filho só vá meio turno, por que o outro meio turno ele tem que ficar comigo, pra mim poder ensinar, o que realmente importa, realmente os bons valores, então eu acredito que isso não esteja certo, que isso tem que mudar, tem que acontecer uma mudança, assim: radical... não ter tanto tempo a criança na educação infantil, acho que diminuir um pouco o horário... tem que acontecer uma mudança... não sei de que forma, se no sistema... diminuindo o horário... alguma coisa assim... tem que ser mudado...” (E7).

Quanto à jornada da criança nas escolas infantis, a Lei nº 11.494/2007, dispõe que a mesma poderá ser parcial de, no mínimo, quatro horas diárias, ou jornada integral, igual ou superior a sete horas diárias. É necessário levar-se em conta que a criança não deve

permanecer em ambiente institucional e coletivo por jornada excessiva, sob o risco de não ter atendidas suas necessidades de recolhimento, intimidade e de convivência familiar. Nesse sentido, é importante (re) pensar em conjunto com a família, tal fator que pode caracterizar-se como uma forma de não dar voz e vez as necessidades e desejos das crianças.

Conforme Buckingham (2007, p. 92), “estamos atravessando um período de mudança intensa e de longo alcance, tanto no que diz respeito aos conceitos dominantes de infância, quanto à própria experiência vivida pelas crianças”. Dessa forma, uma perspectiva particular de infância pode vir a desaparecer, tendo em vista que as fronteiras que separam o universo infantil do adulto tornam-se cada vez mais borradas, assim como os sentidos que distinguem as crianças dos adultos.

Assim, conforme Castro (2002), as transformações que circundam o contemporâneo engendram novos sentidos relacionais entre adultos e crianças ocasionando à instabilidade das diferenças hierárquicas e desigualdades que demarcam a submissão das crianças à autoridade adulta. As vivências culturais atuais, não poucas vezes, deslocam as crianças das posições de sujeição, obediência e dependência ao possibilitar-lhes a construção e o domínio de saberes inacessíveis a muitos adultos, como no caso do acesso a formas de entretenimento e aprendizagens mediadas eletronicamente e do consumo de objetos e símbolos que constituem um mercado global.

Sob este viés de pensamento, Castro (1998), ressalta que as condições da vida contemporânea estabelecem novos critérios para a relação entre adultos e crianças, reordenando as posições que, em geral, têm predominado entre estes indivíduos, tais como a de educador e a de aprendiz, a de experiente e a de não experiente, a de ser maduro e a de ser imaturo, respectivamente:

“[...] eu ainda tento criar os meus com umas regrinhas diferentes das que a gente vê muito dos pais que trazem os filhos aqui pra escola...eu acho que os pais estão deixando, muito, os filhos escolherem, esquecendo que uma criança de 2, 3 anos ainda não sabe o que ela pode e o que ela não pode...então assim, há uma inversão de valores...os valores não são esquecidos, são invertidos... Eu acho que os valores, ética e moral, tem que ser preservados” (E2).

“[...] Pra mim a infância de hoje em dia teve grandes mudanças. Eu acho que teve mudanças positivas, mas também teve mudanças negativas... Então tem pais que realmente educam, prezam pela educação. E tem pais que a gente vê que já prezam por aquilo que o filho quer então isso é o que a gente mais enxerga hoje em dia... Tem pais que dão amor, educam, que seguem aquilo que eles aprenderam, tiveram nas suas infâncias, eles seguem adiante com seu filho. E têm outros pais que criam as crianças soltas e a gente nota essas diferenças dentro da sala de aula né?”(E4).

“[...] Tá totalmente confuso assim, é bem complicado... A criança chora e eles já cedem, é hora do almoço e eles dão bala...eles dão coisas e fazem coisas que eu não faria... É muito bonitinho tu ter a criança, mas tu tem que saber que aquela criança não pediu para vir ao mundo, então tu tem que te preparar psicologicamente pra te ter um filho, né? Te preparar financeiramente também, né? Tem que pensar antes de ter um filho, pra que tu e teu marido, ou tu e tua família, ta preparada pra acolher uma criança...” (E6).

Considerar os anos iniciais da vida como um período distinto física e psicologicamente da idade adulta é algo historicamente recente (séc. XVIII). Diante do exposto e, após ouvir e analisar alguns posicionamentos referentes aos relatos, passei a refletir sobre algumas questões concernentes, quais sejam: o que significa ser criança hoje? Há espaço e tempo para que aconteça a infância ou será que já necessitamos de outros parâmetros para observar o desenvolvimento do ser humano?

Castro (2002), considera a ideia de desaparecimento ou morte da infância frente às mudanças que desestruturam as distinções entre adultos e crianças, tais como essas se desenham no imaginário moderno, constituindo o “apego a certas noções de infância, que, uma vez naturalizadas, servem de cânones a outras possibilidades de se fazer a infância” (CASTRO, 2002, p.47). As concepções de infância, assim, ditam sua crise ou desaparecimento, apoiando-se numa ótica engessada nas diferenças entre adultos e crianças, enquanto dados fixos ou essenciais (inalteráveis), desconsiderando que as distinções estão relacionadas a sistemas de significação, sendo produzidas de forma ativa no panorama das relações sociais e culturais (SILVA, 2008). Nesse sentido,

[...] a afirmação de que a “infância acabou” desconsidera a produção social da diferença, uma vez que o que morre é aquela infância que conhecemos num determinado momento histórico, ou seja, a mesma diferença entre adultos e crianças não permanece. Passamos a temer pela ausência da diferença que marcava as relações entre adultos e crianças, como quando, por exemplo, se anuncia a “adultização” da infância (CASTRO, 2002, p.49).

As características atuais que afetam as divisões sociais entre adultos e crianças e o abalo da noção moderna de infância são aspectos trabalhados por Narodowski (1999). O autor refere que a concepção de criança como um ser dependente, obediente e suscetível de ser amado perpassa uma crise de decadência. Narodowski (1999), define o fim da infância, tal qual a percebemos, ou seja, como efeito da Modernidade. Menciona, ainda, que não se trata de uma crise de vazio ou ausência, mas de uma situação na qual a infância moderna morre, tendo como linha de fuga dois grandes polos: um refere-se ao polo da infância hiper-realizada, da infância da realidade virtual; o outro constitui-se do polo da infância des-realizada, a infância “real”. A resposta a seguir, vem permeada do que foi dito anteriormente:

“[...] que tem que ter mais liberdade a criança, né? Não pode ser só regras, não pode ser em cima só de horários...a infância tem que ser natural...tem que ter momentos de família, ela tem que ser criança. Hoje nós temos mini adultos...e quando a gente era criança era bem diferente do que é hoje... Hoje como pais nós temos medos: será que estamos fazendo certo,será que não?... No nosso tempo não tinha essa preocupação dos pais, a gente era mais solto...sendo mais livre...”(E7).

Nesse sentido, no polo da infância hiper-realizada, Narodowski (1999), coloca as crianças que experienciam a sua infância com internet, computadores, canais a cabo e que, há tempo, deixaram de ocupar o lugar do não saber, pois se deparam com uma facilidade, por vezes, invejada pelo adulto, para dar conta dos novos desafios tecnológicos:

“[...] Eu noto que hoje a infância, não digo que tá se perdendo, mas assim...aquele contato com familiares, o brincar por brincar em casa, essas estão, aos poucos, se dissipando assim... procuro fazer em casa, atividades com os meus filhos que não seja apenas play, computador...cabe à família saber direcionar o tempo para essas atividades...para que a infância continue tendo o carrinho, a boneca, né, o pega-pega, o bicho... Mas eu noto que cabe à cada um, resgatar a infância de seu filho, ou da criança que está próxima de ti” (E2).

“[...] Eu observo que a infância é a faixa etária mais linda da nossa vida, da vida de um ser humano, e que é muito diferente hoje né? Com a entrada das tecnologias, a gente vê que a infância mudou muito...toda aquela caminhada que uma criança tem a cobrança... a gente vê as crianças mais sobrecarregadas... a infância hoje é diferente da infância de duas décadas atrás [...]” (E3).

Para Narodowski (1999), as crianças que vivenciam a infância hiper-realizada,frequentemente, são consideradas por seus familiares e professores como “pequenos monstros” e aparentam não suscitar o carinho e a ternura comumente reservados à infância, assim como não requerem dos adultos intensa necessidade de proteção.

Existe ainda, conforme Narodowski (1999), outro ponto de fuga. Trata-se do polo da infância des-realizada, que volta-se às crianças que não estão submetidas aos cuidados dos adultos, que são independentes porque vivem na rua, porque trabalham desde muito cedo e envolvem-se numa diversidade de práticas consideradas como exclusivas do mundo adulto. Caracterizam-se também, pelos meninos e as meninas da noite, os quais, segundo Narodowski (1999), puderam reconstruir uma série de códigos que lhes oferecem certa autonomia econômica e cultural.

Ambas as imagens de infância construídas por Narodowski (1999), provocam o pensar sobre as crianças de nosso tempo, suscitam alguns deslocamentos nos modos de conceber as

infâncias por elas vivenciadas, trazendo sua condição ambivalente e multifacetada. Assim, as infâncias hiper-realizadas e des-realizadas são duas imagens do ser criança que emergem questões acerca das convicções historicamente construídas acerca do infantil, incluindo as categorias do pensamento pedagógico.

Refletindo sobre o que foi exposto acima, emerge a seguinte questão: o que se espera de uma criança nos dias de hoje? Supondo-se que a resposta ideal seja a de que ela “cresça, desenvolva-se e seja feliz”, como fica a situação das crianças que não alcançam esse ideal (por diversas e diversificadas razões)? Sem infância?

Temos em mente, hoje, um modelo de infância que abarque as diferentes realidades por elas vivenciadas, sem prejuízo no que tange ao seu crescimento, desenvolvimento e felicidade? Ou temos, apenas, uma representação do tempo em que vivemos, no qual a realidade criada é mais interessante do que a que “apenas” existe? Nessa perspectiva, me pergunto como se posicionam os profissionais da educação, no desempenho de suas funções, ao lidarem com as diferentes realidades de infância.

Ao considerar a infância como um conceito engendrado nas ordens significativas e simbólicas de cada geração, o fundamental, talvez, seja que os professores, nas suas práticas, tenham em mente que as necessidades das crianças de hoje em dia, não são as mesmas das crianças que um dia eles próprios foram. Dessa forma, devem lançar um olhar sensível para as crianças reais, detectando suas necessidades de acordo com o presente momento, que se desenrola de forma rápida, ágil, dinâmica. Eis que vivemos no tempo da imagem, do aqui e agora...

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu interesse pela infância surgiu muito cedo. Desde pouca idade tive contato com o espaço de educação infantil e cresci no meio de educadores. Atualmente, venho atuando na educação infantil como estagiária de Psicologia. Sendo assim, pude perceber o quanto a comunidade escolar (pais, professores e funcionários), cultua o paradigma de que a criança deve frequentar a escola a fim de socializar-se, ou até mesmo, a fim de garantir-lhe o “cuidado”. Ao mudar este paradigma o que sobra da escola?

Meu desejo em problematizar a infância estava em compreender e interligar o pensar e a ação, tendo em vista suscitar discussões com pessoas que trabalham com esta realidade a respeito das possibilidades de ampliar o espaço escolar para além das paredes e dos pré-conceitos, permitindo que a criança vivencie sua infância com todos os recursos que lhe forem possíveis na escola, respeitando os seus desejos e anseios, bem como a construção de sua subjetividade.

Ao observar a realidade vivenciada dentro do espaço escolar onde atuo com as realidades encontradas fora do muro da escola, percebi que há diferenças quanto à percepção desse conceito, especialmente ao me voltar as narrativas, trazidas pelas educadoras, pois percebi que as mesmas tem uma concepção empirista de conhecimento quanto à infância e guiam-se pelas experiências e por suas próprias subjetividades. A ação é centrada no adulto, dando direção ao trabalho e organizando as ações das crianças no tempo e espaço da escola.

Ao refletir sobre todos esses momentos vivenciados durante a pesquisa, encontrei-me angustiada com os caminhos e (des) caminhos da escola de educação infantil, onde o cuidar e o educar são conceitos, ainda, indissociáveis, mas de certa forma, são percebidos subjetivamente por cada sujeito que atua nesta área e pelas próprias famílias.

Nesse sentido, a pesquisa realizada não teve a intenção de apontar o caminho certo ou o caminho errado, ou ainda, quais os conceitos estariam melhores definidos do que outros, mas de contribuir para a compreensão de como a infância está sendo percebida, trabalhada e pensada nos ambientes educacionais infantis.

Assim, tais concepções confirmam os resultados encontrados, pois, ao debruçar-me sobre minhas dúvidas e angústias, percebi que estou dando os primeiros passos em um caminho sem fim, que muda constante e rapidamente, pois, o final de uma dúvida é sempre o início de outra.

9. REFERÊNCIAS

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed., Rio de Janeiro: Guanabara: 1973.

ÀRIES, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículos sem Fronteiras*. V.6, n.1. 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, LDA. Lisboa. Portugal, 1977.

BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm> Acesso em: 17 set 2015.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm> Acesso em: 05 mar 2015.

BUCKINGHAM, David. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

CNE/CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CNE/CEB. *Parecer nº20*: [Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil]. Brasília: MEC, 2009.

CASTRO, Lucia Rabello de. Uma teoria da infância na contemporaneidade. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.) *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

_____. A infância e seus destinos no contemporâneo. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v.8, n.11, jun. 2002. p.47-58.

CERIZARA, Beatriz. *A educação na infância*. São Paulo: Sinione, 1990.

CORAZZA, S.M. *Uma vida de professora*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005

DORNELLES, L. V. *Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis, RJ: VOES, 2005.

FARIA, A. L. G. *O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes*. São Paulo: Cortez, 2007.

FERNANDES, N. *Infância e direitos: notas para a construção da imagem da criança como sujeito de direitos*. Portugal: Universidade do Minho, 2010.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014

HEYWOOD, Colin. *Uma história da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KUHLMANN, M. *Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 2001

MACHADO, Marina M. *A Poética do Brincar*. 2.ed. Edições Loyola: São Paulo, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

NETO, O.C; GOMES, R; MINAYO, M.C.S. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 14 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 1994.

OLIVEIRA, Z. R. et al. *O trabalho do professor na educação infantil*. Editora: BIRUTA, 2013.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RATHS, Louis Edward. *Ensinar a pensar: teoria e aplicação*. 2. Ed. São Paulo: EPU, 1977.

REDIN, Euclides. *O espaço e o tempo da criança: se der tempo a gente brinca!*. Porto Alegre: Mediação, 2000.

ROCHA, Maria Aparecida Marques da. *Creche para criança de até dois anos: o que pensar*. Porto Alegre: Dacasa, 1997.

RODRIGUES, Maria B. C; AMADEO, Maria C. *O espaço pedagógico na pré-escola*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

RODRIGUES, Lea C. *Rituais na Universidade*. Editora: Unicamp, São Paulo, 1997.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V.M.R. & SARMENTO, M.J. (orgs.). *Infância (in)visível*. Araraquara: Junqueira & Morin, 2007.

SILVA, D.de C.; HOMRICH, M.T. Brincadeiras e brinquedos na atualidade: breve contribuição articulando a infância e a escola. *Das pesquisas com crianças ao encontro da*

infância contemporânea. v.18, n. 2, 2010. Disponível em:

<<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1561>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VEIGA, Cynthia G. Lições da pedra: a sala de aula e a produção do aluno In VIELLA.M.A (org). *Tempos e espaços de formação*. Chapecó: Argos, 2003.

10. ANEXOS

ANEXO A- ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Para você, profissional da educação infantil, qual o conceito de Infância? Esse conceito mudou?
2. Você acredita que o modo como compreende a infância interfere em seu trabalho diário com crianças? Explique.
3. Qual o sentido de infância em sua opinião, enquanto trabalhador da educação infantil?
4. De que forma a legislação, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, contribui em suas atividades diárias?
5. O que pensa sobre a infância hoje?

ANEXO B- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UMA REFLEXÃO SOBRE O ESPAÇO DA INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O presente estudo tem como objetivo, desenvolver uma reflexão sobre a Infância, buscando observar de que forma o conceito se fará presente no ambiente de trabalho de professores de Educação Infantil.

Para tanto, tendo em vista compreender e identificar qual Infância está sendo considerada por professores de Educação Infantil, bem como problematizar a Infância buscando observar de que forma se estabelece a interlocução entre legislação, sociedade (senso comum) e educação (epistemólogos) é que serão realizadas entrevistas semi-estruturadas, mediante concordância, em 3 (três) Escolas Municipais de Educação Infantil, de 1 (uma) cidade situada no interior do Rio Grande do Sul. A análise dos dados será feita utilizando a técnica de Análise de Conteúdo. As entrevistas serão gravadas e transcritas. Após a transcrição os arquivos originais de áudio serão descartados. Nesse sentido, a pesquisa não oferece riscos aos participantes.

A pesquisa proporcionará entendimento e reflexões acerca da Infância, relacionando-a com o que se encontra presente na legislação e o que trazem os epistemólogos a respeito da temática. Contribuirá, ainda, para estimular novos estudos na área da Infância no espaço de Educação Infantil.

A não concordância em participar deste estudo ou a desistência não acarretará em nenhum prejuízo e risco ao entrevistado. O participante não terá seu nome, nem seus dados pessoais divulgados. A pesquisadora responsável Simone Caldas Bedin professora da UNISC compromete-se a esclarecer qualquer dúvida sobre a pesquisa pelo fone (51) 8162-9233. Acadêmica responsável pela pesquisa: Mariana de Brito Jimenez - telefone: (51) 9762-6414. O Comitê de Ética em Pesquisa responsável pela apreciação do projeto pode ser consultado, para fins de esclarecimento, através do telefone: 051 3717 7680.

Eu _____ concordo em participar desta pesquisa, pois fui informado, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa, dos procedimentos que serei submetido, dos riscos, desconfortos e benefícios, assim como das alternativas às quais poderia ser submetido, todos acima listados. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa.

Data: __/__/__

Pesquisador

Nome e assinatura do trabalhador da Instituição

ANEXO C- Carta de Aceite

Santa Cruz do Sul, _____ de _____ de 201__.

Ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNISC)

Prezados Senhores,

Declaramos para os devidos fins conhecer o protocolo de pesquisa intitulado: “Uma reflexão sobre o espaço da Infância na Educação Infantil”, desenvolvido pela acadêmica Mariana de Brito Jimenez do Curso de Psicologia, da Universidade de Santa Cruz do Sul- UNISC, sob a orientação da professora Simone Caldas Bedin, bem como os objetivos e a metodologia de pesquisa e autorizamos o _____ desenvolvimento _____ nas Escolas _____.

Informamos concordar com o parecer ético que será emitido pelo CEP/UNISC, conhecer e cumprir com a Resolução do CNS 466/12 e demais Resoluções Éticas Brasileiras. Esta instituição está ciente das suas corresponsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa e no seu compromisso do resguardo da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária.

Atenciosamente,

Assinatura e carimbo do responsável institucional