



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
CURSO DE MESTRADO

IUNALY FELIX DE OLIVEIRA

**OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARUARU-
PE:
dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância**

Caruaru - PE

2013

IUNALY FELIX DE OLIVEIRA

**OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARUARU-
PE:**

dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles

Caruaru - PE

2013



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA
PPGEDUC

A comissão examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado

**“OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARUARU-PE:
DILEMAS, APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NO DIZER A CRIANÇA E A INFÂNCIA”**

defendida por

Iunaly Felix de Oliveira

Considera o (a) candidato (a) **APROVADA**

Caruaru, 06 de agosto de 2013.

CONCEIÇÃO GISLANE NÓBREGA LIMA DE SALLES (UFPE/CAA)
(Orientador)

ALEXSANDRO DA SILVA (UFPE/CAA)
(examinador interno)

ALEXANDRE SIMÃO DE FREITAS (UFPE/CE)
(examinador externo)

MARIA JOSELMA DO NASCIMENTO FRANCO (UFPE/CAA)
(examinador externo)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao nosso Deus Pai Todo Poderoso pelo dom da vida e por aumentar a cada dia a minha fé, me fazendo crer que tudo dará certo.

À minha orientadora, professora Conceição Salles, pelo apoio e confiança dedicados em todos os momentos da construção desse trabalho. E, sobretudo, pelo olhar criterioso que dispensou para as diferentes versões deste texto. Além disso, os ricos e clarificadores momentos de orientação me ajudaram na construção deste trabalho, bem como me possibilitaram a oportunidade de aprender outras formas de pensar e dizer as crianças e as infâncias.

Aos professores Alexsandro da Silva, Alexandre Simão de Freitas e Tatiane Cosentino Rodrigues, pelas essenciais contribuições no momento da qualificação do projeto de dissertação, que hoje se materializa na presente dissertação.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, Centro Acadêmico do Agreste, pelos valiosos ensinamentos, especialmente à professora Lucinalva Almeida (Nina) que através de seu jeito doce e direto, sempre nos mostrava que há, sim, uma luz no fim do túnel.

Aos funcionários da secretaria do PPGEDUC, em especial a querida Elenice Duarte, secretária do programa, que com sua dedicação e presteza estavam sempre a postos para nos orientar nas situações burocráticas do mestrado.

À estimada professora Maria Joselma do Nascimento Franco, por me abrir as portas do mundo acadêmico, através da participação em projetos de extensão que semearam o desejo de prosseguir na vida acadêmica. As experiências compartilhadas durante os quatro anos (e meio) de graduação com você, Joselma, me motivaram a enveredar por esse caminho instigante e desafiador da pesquisa científica.

Sou imensamente grata, também, aos sujeitos participantes da pesquisa: gestoras, supervisoras e as doze professoras que efetivamente participaram desse estudo, pela acolhida e confiança em compartilhar suas experiências com a infância.

Aos colegas da primeira turma do Mestrado em Educação Contemporânea da UFPE/CAA que apesar da distância “de objetos de pesquisa” que teimava em nos separar, insistíamos em manter – mesmo que virtualmente - um contato que mobilizava ainda mais a construção do trabalho.

E os agregados da segunda turma que também fizeram parte de nosso processo formativo. Destaco aqui as colegas Anna Líssia e Maria Alves que aceitaram meu convite em estreitar os laços em prol de um profundo mergulho nos estudos da infância.

Aos companheiros do CMEI Justina Freitas pela atenção dispensada sempre e em qualquer ocasião, mesmo após o afastamento das minhas atividades profissionais para a realização deste trabalho, principalmente as crianças que me ensinaram tanto sobre as infâncias.

Aos familiares e amigos/as que compreenderam minha ausência nos momentos de comemoração, e permaneceram firmes no propósito de que isso representava algo muito importante para mim, e com isso, fizeram com que eu não me sentisse sozinha nessa caminhada.

A meu eterno namorado, noivo excepcional e mais novo (e único) marido Alysson, por saber o momento certo de se fazer ausente, ainda que sua presença permanecesse intensa dentro de mim, me motivando e fazendo com que sua voz ecoasse quando eu precisava ouvir: “vá estudar”.

Ao meu amado pai, ao meu cunhado e à minha preciosa irmã Iuriany, por estarem sempre por perto quando eu mais precisava, por entenderem que, em certas ocasiões, não podiam contar com minha presença e por me deixarem ver brilhar em seus olhos o orgulho em ter sua caçula perseverante na caminhada acadêmica.

Ao meu lindo, fofo e filho de “minh’alma”, Arthur, que nos momentos de aflição e de inquietudes, fazia tudo se dissipar como poeira ao vento com sua presença, me fazendo participar de suas experiências infantis, e fazendo brotar em meu rosto um sincero e revigorante sorriso apenas ao ouvir sua doce e alta voz chamando “titiaaaa”.

E, finalmente, meu agradecimento todo especial àquela que é meu porto-seguro onde eu posso ancorar; àquela que se faz firme e séria quando eu preciso de encorajamento; àquela que mostra toda a sapiência e sensibilidade do mundo para me devolver a autoconfiança que precisava para continuar o trabalho.

Enfim, a ela que é minha vida, meu tudo, meu amor... Minha mainha.

RESUMO

A presente investigação se insere na discussão atual sobre as concepções de criança, infância e Educação Infantil, veiculadas entre os professores que atuam nesse nível de ensino. Este trabalho teve como objetivo apreender os discursos atribuídos pelos professores da Educação Infantil em Caruaru à criança, à infância e à Educação Infantil, que têm subsidiado as formas de intervenção dos mesmos no espaço/tempo da Educação Infantil. Nesse contexto, delimitamos como nosso campo investigativo Centros Municipais de Educação Infantil da cidade de Caruaru- PE (CMEIS), nos quais foram contemplados 06 Centros Educacionais e entrevistados um total de 12 (doze) professores. Como procedimento metodológico, utilizamos entrevistas semiestruturadas e para análise dos dados nos apoiamos em aportes teórico-metodológicos da análise de discurso. Do ponto de vista teórico, partimos da problematização da própria noção de infância e de Educação Infantil (ARIEËS, 2006; KRAMER, 2007a; KOHAN, 2003a; OLIVEIRA, 2007; CORSARO, 2011), seus significados e as implicações destes no campo da educação das crianças. Os discursos analisados, distribuídos em redes discursivas, em linhas gerais, apresentam enunciados e temporalidades para a infância, a criança e a Educação Infantil diversos, mas não excludentes. Embora em todos os discursos identifique-se uma ampliação da preocupação com o lugar da criança, da infância nas práticas da Educação Infantil, os mesmos revelam tanto indícios de permanência como de mudanças nas formas de dizer a criança, a infância e, conseqüentemente, a Educação Infantil. Os discursos dos professores revelaram concepções que ainda estão muito vinculadas a discursividades, que assumem as crianças na perspectiva de um “vir a ser”, como um ser incompleto, minoritário, conferindo à Educação Infantil a responsabilidade da passagem, seja para a vida adulta, seja para as séries seguintes. Por outro lado, foi possível identificar também discursividades que apontam para outras perspectivas mais afirmativas, que valorizam a criança naquilo que ela é, reconhecendo a infância enquanto condição, para além de uma fase ou etapa da vida. Desse modo, faz com que os professores organizem as ações na Educação Infantil pautadas na inventividade, no respeito e na interação. Os dados, portanto, expressam uma diversidade de sentidos e interpretações, mas indicam o quanto a escola e seus sujeitos ainda carecem de uma relação mais afirmativa com a criança e a infância.

Palavras-chave: criança; Educação Infantil; infância; professores.

ABSTRACT

The present investigation is part of the actual discussion about the conceptions of child, childhood and Childhood Education, circulated among the teachers that work at this level of education. This research aimed to capture the discourses attributed by the teachers of Childhood Education in Caruaru to the children, the childhood and the Childhood Education, that have subsidized the forms of intervention in the same space/time of the Childhood Education. In this context, we delimited as our investigative field the Municipal Centers of Childhood Education in the city of Caruaru - PE (CMEIS), in which were contemplated 06 Educational Centers and interviewed a total of 12 (twelve) teachers. As a methodological procedure, we used semi-structured interviews and for the data analysis we've based ourselves on the theoretical-methodological discourse analysis. From a theoretical point of view, we started from the problematization of the own childhood and Childhood Education notion (ARIÈS, 2006; KRAMER, 2007a; KOHAN, 2003a; OLIVEIRA, 2007; CORSARO, 2011), its meanings and implications on the field of child education. The discourses analyzed, distributed in discursive networks, in general, presented many enunciations and temporalities for the childhood, the child and the Childhood Education, but that don't exclude. Although in all discourses it's identified a magnification of the concern with the child place, the childhood on the practice of Childhood Education, they reveal evidence of permanence as well as changes on the ways of saying the child, the childhood and, therefore, the Childhood Education. The discourses of the teachers reveal conceptions that still are linked to discourses that assume the children on the perspective of a "becoming", as a incomplete being, minority, giving to the Childhood Education the responsibility of passing it to adulthood, as to the following series. On the otherside, it was also possible to identify discourses that point to other perspectives more affirmative, that value the child in what it is, recognizing the childhood as condition, beyond a phase or a step of life. Thus, causes teachers to organize actions in Childhood Education ruled in inventiveness, respect and interaction. The data, therefore, express a diversity of meanings and interpretations, but indicate how the school and its subjects still require a more affirmative relation with the child and the childhood.

Keywords: Child; Childhood Education; Childhood; Teachers.

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1 - REDES DISCURSIVAS DOS SUJEITOS DA ENUNCIÇÃO.....	24
QUADRO Nº 2 - DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE CRIANÇAS ATENDIDAS....	28
QUADRO Nº 3 - DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARUARU.....	29
QUADRO Nº 4 - LEVANTAMENTO DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NOS CMEI's SELECIONADOS E QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO	34
QUADRO Nº 5 - PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	37
QUADRO Nº 6 - ESTRUTURA DAS REDES DISCURSIVAS	91
QUADRO Nº 7	95
QUADRO Nº 8.....	105
QUADRO Nº 9.....	117
QUADRO Nº 10.....	129
QUADRO Nº 11.....	145
QUADRO Nº 12.....	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 CAMINHO METODOLÓGICO ADOTADO.....	18
1.1 Contextualização, seleção e organização da análise do material.....	21
1.2 O contexto da pesquisa	25
1.2.1 O município.....	25
1.2.2 O sistema municipal de ensino.....	26
1.2.3 Situando o campo empírico da pesquisa.....	27
1.2.4 As instituições campo de pesquisa.....	29
1.2.5 Os sujeitos da enunciação.....	32
CAPÍTULO 2 AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS: DA NEGAÇÃO À CONDIÇÃO DE SUJEITOS SOCIAIS	40
2.1 Cenários discursivos em torno de crianças e infâncias	41
2.2 Discursos contemporâneos acerca da afirmação da infância	50
CAPÍTULO 3 FORMAÇÕES DISCURSIVAS DA CRIANÇA, DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO	60
3.1 Situando a Educação Infantil no contexto brasileiro: discursividades assistencialistas de atendimento	63
3.2 Período pós CF 1988: a Educação Infantil em pauta.....	69
3.3 Cenário discursivo atual da Educação Infantil no campo das políticas públicas	79
CAPÍTULO 4 O DIZER SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES	86
4.1 As condições de realização das entrevistas	87
4.2 Rede Discursiva: As rotinas na Educação Infantil – o lugar da criança e da infância nesse contexto	92
4.2.1 O tempo cronológico na Educação Infantil: da ênfase no cuidar à ênfase no aprender	95
4.2.2 A criança no CMEI: entre o "papel" de criança e o "papel" de aluno	104
4.3 Rede discursiva: As dimensões da Educação Infantil na ótica das professoras.....	115
4.3.1 Educação Infantil: entre a relação com o ensino fundamental e a tensão “cuidar e educar”.....	116

4.3.2 O professor de Educação Infantil: da formação na experiência à experiência na formação	128
4.4 Rede discursiva: Noções de criança e de infância construídas na experiência	142
4.4.1 Criança e infância: da invisibilidade a noções mais afirmativas	143
4.4.2 A experiência da infância: entre a ideia de criança universal e o reconhecimento da diversidade de crianças e infâncias	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS	167
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES.....	182
APÊNDICE 01	183
APÊNDICE 02.....	184

INTRODUÇÃO

A presente investigação se insere na discussão atual sobre o lugar atribuído às crianças e à infância nos espaços destinados à Educação Infantil (EI), passando pela apreensão dos discursos¹ das professoras² que atuam nessas instituições.

A motivação em investigar tal temática tem origem nas inquietações vivenciadas na condição de professora de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) de Caruaru-PE, bem como de estudante do curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste (UFPE/CAA).

Essas inquietações foram surgindo ao longo de reflexões estabelecidas a partir da relação entre o cotidiano vivido no CMEI e o aprofundamento teórico acerca do atendimento à infância - levando em consideração como as professoras da Educação Infantil estão entendendo as crianças e suas infâncias nesses espaços - construído ao longo do processo de formação (acadêmica e profissional).

Reconhecemos que as formações discursivas em torno da criança, da infância e de sua educação, estão diretamente vinculadas ao modo como a sociedade, de maneira geral, a família e a estrutura educacional se apresentam.

As formações discursivas nesse contexto são entendidas como regras que definiram um determinado discurso e que, por sua vez, estão sempre em relação com algum campo do saber, em uma dada época. Ou seja, as formações dizem respeito a um discurso que de certa forma é representativo de um determinado contexto histórico e, que nem por isso, se isola em suas produções.

Como afirma Fischer (2012, p. 79), a formação discursiva funciona como “uma ‘matriz de sentido’, e os falantes nela se reconheceriam, porque as significações ali lhes parecem óbvias, ‘naturais’”.

Desse modo, ao aprofundarmos os estudos da presente temática, percebemos nessas formações rupturas e continuidades que vêm contribuindo significativamente para construção de novos mapas interpretativos que apontam para uma nova compreensão da infância, das crianças e da Educação Infantil. Mesmo possuidora de um

¹ Entendemos nesse texto o discurso na materialidade do dito enquanto “prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

² Utilizaremos a expressão no feminino, por considerar que no município em questão se trata de uma profissão exercida majoritariamente por mulheres.

caráter de inovação intenso, sabe-se o quanto ainda carecemos de estudos que se voltem para pensar a criança, a infância e a sua educação.

Embora cada vez mais tenham se acentuado os questionamentos nesse campo e por mais que se observe uma vasta produção de estabelecimento de critérios, normas e disposições para o desenvolvimento da Educação Infantil, percebe-se que as concepções sobre criança, infância e Educação Infantil têm sido empregadas frequentemente como conceitos não avaliados.

Como apontam os estudos de Bezerra e Salles (2010, p. 6) acerca do modo como vêm sendo pensadas a criança e sua infância, “a escola infantil vem ainda assumindo uma vinculação com a ideia de um vir a ser adulto, implicada com uma noção de infância ‘capturável’, ‘numerável’, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes”.

Do ponto de vista da história, vê-se que as alterações sociais e econômicas, que são visíveis na própria concepção de sociedade, de educação e de sujeito, influenciam diretamente no entendimento que se tem de criança e de infância e, portanto, no ideal educativo a ser desenvolvido com as crianças.

Assim, poderemos ter, em função da condição social, do contexto em que vivem e do campo disciplinar de interesse, várias expressões que distinguem as crianças e definem de certa forma seu espaço e lugar no meio social.

Estamos chamando atenção para o fato de que o surgimento e a expansão das escolas infantis correspondem a determinadas concepções e ideais de sociedade, que conferem um lugar (ou um não lugar) para as crianças, dando visibilidade – como no caso de crianças das classes abastadas – ou invisibilizando-as, como é o caso de crianças de famílias de classes populares.

O que é preciso ter em mente, de acordo com Dahlberg (apud MOSS, 2008 p. 237), é que

as instituições para primeira infância e as práticas pedagógicas são constituídas por discursos dominantes em nossa sociedade e personificam pensamentos, conceitos e éticas que prevalecem em um determinado momento em uma determinada sociedade.

O aprofundamento dos estudos que consideram as crianças e suas infâncias por diferentes óticas gerou um aumento significativo no número de investigações (FINCO, 2011; ABRAMOWICZ, 2011; KRAMER, 2007a; BUJES, 2001; KOHAN, 2003b, entre outros) que buscam valorizar as crianças naquilo que são, problematizando as questões

que são específicas a elas, indo além das discursividades produzidas “sobre” e “para” as crianças, bem como investindo em perspectivas que retiram da infância sua condição de incompletude, enaltecendo a figura da diferença, da novidade.

Vale salientar que esses temas anteriormente eram investigados, sobretudo pelas disciplinas científicas consideradas tradicionais, como a psicologia e a sociologia da educação.

Podemos, nesse sentido, destacar também as pesquisas realizadas em nosso próprio Centro Acadêmico (como BEZERRA; SALLES, 2010; SALLES, 2009) que vêm investindo no campo de estudos da infância, contribuindo na composição de discursos problematizadores que ultrapassam a especificidade do ensinar e do aprender na Educação Infantil, abrangendo de forma mais ampla o tema da infância no contexto escolar da cidade de Caruaru - PE.

A partir dessas cartografias já realizadas sobre a Educação Infantil no município, podemos avançar nesses resultados, uma vez que nosso estudo busca analisar, com base nos discursos das professoras que atuam em CMEI's, o lugar destinado à criança e à infância.

A realização dessas pesquisas vem apontando para uma nova direção no modo de conceber e investigar a criança e sua infância, ou seja, essas mudanças de foco no objeto de investigação só foram possíveis porque ao longo do tempo também se modificaram na sociedade as maneiras de se pensar o que é criança e o sentimento em relação à infância.

Ainda com relação às pesquisas desenvolvidas na área, realizamos um mapeamento (em nível regional e nacional) a partir de banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES - que contempla teses e dissertações), nos anais do Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN) bem como das reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)³.

Nosso levantamento, cujo recorte temporal referiu-se ao período de sete anos (2005 a 2011), pôde revelar que há um aumento significativo no número de pesquisas

³ Tanto a instituição da ANPEd quanto o evento do EPENN são referências no âmbito acadêmico, pois contribuem para o fomento e a divulgação de resultados de diferentes campos disciplinares. A ANPEd realiza reuniões anuais e o EPENN acontece a cada dois anos. Com relação aos anais, tomamos como referência o GT – 07 “Educação de crianças de 0 a 6 anos”.

que se voltam para o estudo de concepções de criança e infância sob diferentes vertentes.

De modo geral o conjunto de trabalhos analisados (incluindo teses, dissertações, trabalhos de comunicação oral e pôster) tem como objeto de interesse a formação do professor de Educação Infantil, as relações de gênero, as práticas de leitura e escrita na pré-escola, entre outros.

Em outras palavras, os trabalhos não incluídos nesse levantamento tinham como maiores preocupações as atividades desenvolvidas com as crianças, a proposta pedagógica em curso, a organização dos espaços e materiais e a formação dos professores (ou falta dela) que atuam na educação infantil, sem deixar claro qual a imagem da criança e da infância que adotavam ou explicitar em que base epistemológica se ancorava que davam pistas para identificar como concebiam a criança e sua infância.

Retomando, sinteticamente, os dados referentes a esse levantamento, podemos afirmar o fortalecimento da discussão acerca da criança e da infância, com vistas à superação de visões pautadas numa infância etapista, onde as crianças são sujeitos passivos e sem voz.

Conforme pontua um dos autores dos trabalhos analisados, as discussões empreendidas contribuem para “superar uma concepção que identifica a criança como imatura, incompetente, inexperiente, em contraposição ao adulto pleno, e a infância como uma fase que precisa ser aligeirada e ultrapassada para atingir o paradigma adulto” (AMARAL, 2009, p. 01).

Esse fortalecimento se deve em grande parte a iniciativas que consideram a criança como interlocutor da pesquisa. Foi frequente nos trabalhos analisados a inclusão da criança como sujeito participante da pesquisa. Nesse sentido, destacamos que as estratégias metodológicas utilizadas para a pesquisa com crianças trouxeram contribuições pertinentes para o desenvolvimento de estudos com essa especificidade.

Destacamos ainda com relação ao nosso mapeamento que a criança e sua infância vêm sendo problematizadas com maior intensidade, fazendo circular ideias que vêm afirmar essa infância, a enxergar as crianças nas suas especificidades.

Assim, consideramos a importância desses diferentes olhares sobre essas categorias para a ampliação de discursos que contribuam para o debate em torno da elaboração de políticas públicas, da reformulação dos cursos de formação dos

profissionais que atuam junto à infância e, conseqüentemente, em ações que privilegiem as potencialidades das crianças, valorizando-as pelo que já são e não pelo que virão a ser.

Estas questões deveriam permear as discussões em torno das especificidades desse nível de ensino (Educação Infantil) tanto no que se refere aos direcionamentos de atuação, quanto aos aspectos legais, bem como entre os sujeitos que de fato “viverem” a Educação Infantil juntamente com as crianças, como, por exemplo, as professoras.

Partimos do pressuposto de que, apesar das mudanças e do processo de ressignificação ocorridos nesse campo, inclusive em relação ao próprio entendimento que se tem de criança, de infância e de Educação Infantil, a escola das crianças/infância vem ainda assumindo uma vinculação com a infância que a insere em um tempo cronológico, associando-a ao futuro, a uma menoridade duvidosa (KOHAN apud BEZERRA; SALLES, 2010).

É por reconhecer no professor um potencial frente à educação da infância e por entender que, para se pensar em propostas de organização da Educação Infantil, é imprescindível que o ponto de partida se firme no entendimento do que é essa infância e de quem são essas crianças atendidas por esse nível de ensino, que justificamos a centralidade de nossa investigação se voltar para os professores que atuam junto à infância. Em outras palavras, privilegamos como objeto do presente estudo os discursos das professoras que atuam nos CMEI's da cidade de Caruaru – PE.

Acreditamos, assim como Fischer (2001, p. 198), que “analisar o discurso seria dar conta exatamente de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos”, ou seja, partindo dos discursos das professoras, perceberemos qual lugar da criança e da infância nas práticas cotidianas organizadas por essas profissionais e, ainda, como elas concebem o espaço da Educação Infantil, destacando a importância deste para as crianças atendidas.

Investigar os discursos das professoras de Educação Infantil apresenta-se como um desafio, pois é necessário trazer à tona o contexto em que cada profissional constrói seus enunciados, levando em conta suas vivências, experiências profissionais e pessoais e a interação com o meio sócio-cultural em que está inserido, que, no nosso caso, se refere às instituições em que atuam.

Cabe dizer que, nesse estudo, consideramos os enunciados como acontecimentos que emergem dos discursos e que estão ligados a outros enunciados e “que nem a língua

nem o sentido podem esgotar (...) porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação” (FOUCAULT, 2009a, p. 31-32).

Assim sendo, perguntamo-nos: que enunciados compõem os discursos das professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil em relação à criança, à infância e à Educação Infantil? Qual o lugar da criança e da infância nesses enunciados? Como suas práticas na Educação Infantil são organizadas a partir desses discursos?

De forma geral pretendemos descrever e analisar os enunciados presentes nos discursos das professoras dos Centros Municipais de Educação Infantil em relação ao modo como concebem a criança, a infância e a Educação Infantil. Objetivamos, especificamente, identificar nesses enunciados qual o lugar que as professoras atribuem à criança e à infância, bem como perceber nesses discursos como os sujeitos organizam e entendem as práticas na Educação Infantil.

Vale salientar que a perspectiva da Sociologia da Infância aliada ao encontro da infância na filosofia adotada na presente investigação, parte do entendimento da criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, ativa e criativa, cuja voz pode e deve ser ouvida. Além disso, olhamos para a infância sob a ótica da experiência, da novidade, da inventividade, que valoriza esse momento que a criança vive no presente, sem preocupação com tempos futuros.

Em relação à Educação Infantil, é preciso que ela se constitua enquanto campo de conhecimento, de aprendizagem, e que as instituições que cuidam e educam de crianças de 0 a 5 anos valorizem as formas de pensar e sentir desses sujeitos, criando possibilidades para o acesso a múltiplas interações, experiências e vivências coletivas, sem, no entanto, preocupar-se com o conteúdo a ser assimilado, e abandonando a ideia do tempo regulando as atividades a serem realizadas na rotina.

A presente dissertação se estrutura em quatro capítulos (excluídas a introdução e as considerações finais).

No primeiro capítulo, apresentamos nosso percurso teórico-metodológico trilhado, explicitando como se deu a seleção, a organização e a análise do material, bem como caracterizamos o cenário discursivo em que o presente estudo foi desenvolvido.

No segundo capítulo, cartografamos duas discursividades que circularam em torno da criança e da infância nos períodos da Idade Média e Idade Moderna, como também trazemos as perspectivas mais contemporâneas que privilegiam as crianças, a infância e o espaço da Educação Infantil sob novos pontos de vista. É em relação a

concepções enunciadas nessas discursividades que os discursos de nossos sujeitos da enunciação (as professoras dos CMEI's) serão apreendidos.

No terceiro capítulo, buscamos mapear como se deram as primeiras iniciativas de atendimento à infância brasileira, identificando como essas formações discursivas foram essenciais na constituição do campo da Educação Infantil que temos atualmente.

Além disso, nosso mapeamento contemplou alguns dispositivos legais importantes na composição do cenário da educação das crianças de 0 a 5 anos, destacando nesses enunciados a concepção de criança e de infância que emerge e que, de certa maneira, corresponde a uma noção de como devem ser as práticas nos espaços da Educação Infantil.

No quarto capítulo, apresentamos os discursos advindos dos professores, as noções mobilizadas, os pontos de aproximação, de distanciamento e de tensão. Para tanto, organizamos esses discursos em três redes discursivas, quando desenvolvemos uma análise dos enunciados e dos sentidos atribuídos pelos professores à criança e à infância na Educação Infantil e sobre o lugar da criança e da infância nas práticas de Educação Infantil no município de Caruaru.

Assim sendo, os enunciados estão estruturados em três redes discursivas denominadas “As rotinas na Educação Infantil – o lugar da criança e da infância nesse contexto”; “As dimensões da Educação Infantil na ótica das professoras” e “Noções de criança e infância construídas na experiência”.

Os enunciados estão dispostos em cada rede discursiva, com desdobramentos que apresentam as noções que nossos sujeitos da enunciação veiculam acerca da criança, da infância e da Educação Infantil e evidenciam alguns elementos que esses sujeitos destacam como importantes na organização do trabalho realizado com as crianças.

Por fim, consciente da provisoriedade de todo trabalho de pesquisa, anunciamos o que, para nós, parece justificar o desenvolvimento deste estudo: mais do que resultados, importaram as reflexões que se sugerem e que trazem ao campo da Educação Infantil, bem como o horizonte que se abre em meio ao que hoje se descortina nesse campo, sobretudo as questões relacionadas à criança e à infância e sua educação que aqui foram mobilizadas.

CAPÍTULO 1 CAMINHO METODOLÓGICO ADOTADO

Partindo do pressuposto que a pesquisa como atividade humana e social não se realiza de forma neutra, ou seja, o pesquisador “traz consigo, inevitavelmente uma carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 03), traçamos um percurso que melhor respondesse as nossas indagações acerca do objeto a ser investigado, bem como dos procedimentos utilizados na busca e análise dos dados.

Adotar um caminho a ser percorrido para responder as questões sobre como as professoras concebem a criança, a infância e a Educação Infantil e sobre o lugar da criança e da infância nas práticas de Educação Infantil no município de Caruaru requer a escolha de uma opção teórico-metodológica que dê conta da complexidade de tal tarefa.

Encontramos na perspectiva da Análise do Discurso (AD) tal suporte. E nesta investigação, nos inspiramos, por assim dizer, na Análise Enunciativa defendida por Fischer, cujas bases se ancoram nas problematizações empreendidas por Michel Foucault. Em certa medida, fizemos o exercício de, assim como Fischer, mergulhar nos discursos e fazer emergir suas complexidades e multiplicidades, sem, no entanto, assumirmos neste trabalho uma denominação foucaultiana.

Em seus estudos, a autora afirma que descrever enunciados

(...) significa apreender as coisas ditas como acontecimentos, como algo que irrompe num determinado tempo e espaço muito específicos, (...) esse feixe complexo de relações que ‘faz’ com que certas coisas possam ser ditas (...) num certo momento e lugar” (FISCHER, 2003, p. 373).

Vale salientar que as proposições teórico-metodológicas da Análise do Discurso perpassaram toda a construção desta investigação, se fazendo presente desde o momento da escolha de nosso objeto, passando pelas discussões das discursividades que permeiam os estudos da criança, da infância e da Educação Infantil, até a realização das análises dos discursos das professoras entrevistadas.

Para realizar tal tarefa “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas – práticas bastante comuns quando se fala em fazer estudo de um ‘discurso’” (FISCHER, 2012, p. 73).

Em outras palavras, buscamos, ao adotar essa perspectiva, trabalhar com o próprio discurso, estabelecendo aproximações e distanciamentos entre eles, apreendendo as possíveis relações que os discursos das professoras inscrevem em formações discursivas de campos disciplinares diversos, seja por similitudes ou diferenças.

Entendemos, portanto, que o objetivo de nossas reflexões acerca dos discursos das professoras que atuam nos CMEI's não é fazer juízos de valor, apontando erros ou acertos e, sim, nos aproximarmos da realidade no atendimento às crianças pequenas no município, ampliando as possibilidades de pensar esse atendimento, levando em conta, é claro, a provisoriedade dos conhecimentos que produzimos e cientes de que não esgotamos as possibilidades de investigação do contexto investigado.

Compondo nosso corpus de análise, temos os discursos de doze professoras (entrevistando duas em cada CMEI) que atuam em diferentes instituições (seis CMEI's) de Educação Infantil em Caruaru – PE, que nessa perspectiva denominamos como nossos sujeitos da enunciação.

Portanto, trabalhamos com a ideia do duplo registro de enunciados: das professoras - sujeitos da enunciação - e das instituições às quais estão vinculadas, ou seja, que delimitam o quadro de referência ao qual dependem os discursos das professoras, o que, de certa maneira, determina o lugar de onde falam os nossos sujeitos.

Como procedimento inicial para a coleta dos dados, utilizamos um questionário com questões relativas ao tempo de atuação na educação, à escolha por trabalhar na Educação Infantil, além de outras experiências profissionais vividas por essas professoras. Esse procedimento foi necessário para a escolha das professoras que efetivamente participariam da investigação, concedendo uma entrevista. Então, em cada CMEI, foram entregues questionários na quantidade correspondente ao número de professoras atuantes.

O uso das entrevistas semiestruturadas como estratégia de coleta e produção de dados representou para nós a possibilidade da “captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Esse procedimento foi indispensável, uma vez que, ao não nos limitarmos a um roteiro fechado, pudemos aprofundar elementos durante a entrevista que careciam de maiores elementos.

O registro das entrevistas aconteceu por meio de gravações em áudio - que posteriormente foram transcritas - cuja autorização foi solicitada à professora entrevistada, mediante a garantia do anonimato e do acesso às gravações ou transcrições. Nossa intenção foi de construir uma relação de confiança e parceria entre o entrevistador e os entrevistados, criando um ambiente de abertura em que o entrevistado também tem a oportunidade de fazer perguntas para entender as características da investigação da qual está participando.

A abordagem da Análise do Discurso, como afirmamos anteriormente, perpassa também nossa reconstrução em torno das discursividades que circularam (e ainda circulam) em torno de como a criança, a infância e a Educação Infantil vêm sendo pensadas ao longo do tempo, destacando o lugar que destinavam a esses sujeitos.

Deste modo, fez-se necessário descrever algumas formações discursivas, como as que remetem ao período da Idade Média e da Modernidade em que a configuração da noção de criança e infância sofreu significativas modificações, além dos dispositivos legais que definem a Educação Infantil, e também as perspectivas mais contemporâneas que sinalizam outros olhares para a criança, sua infância e, conseqüentemente, sua educação.

Esses novos olhares vêm romper com o modo de conceber a criança e a infância como ser dependente e incompleto, até então associado à imagem de pureza e inocência, apontando para a consideração da criança como sujeito protagonista de sua formação, dotado de especificidades que precisam ser respeitadas e reconhecidas.

Sabe-se que, desde os gregos, a infância tem sido pensada a partir de um dispositivo que a coloca em um lugar muito comum ainda entre nós, qual seja, a negatividade e a ausência. Contudo, em diferentes momentos, outras formas e espaços vêm sendo pensados para elas.

Com isso, queremos destacar que faremos uso das elaborações dos campos da Sociologia da Infância e das construções teóricas que dizem sobre o encontro da filosofia com a infância. Em algumas dessas múltiplas formas, elas se apresentam como lentes para a análise dos discursos das professoras entrevistadas.

Em que pese, ainda hoje, a predominância de um lugar menos afirmativo para a infância, tomamos nesse trabalho, a partir desses campos acima delimitados, a consideração das crianças como “sujeitos sociais e históricos marcados pelas contradições da sociedade em que vivemos. A criança não é filhote do homem, ser em

maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança)” (KRAMER, 1999, p. 272).

Quanto à infância, partimos da ideia que ela vai além de um período da vida humana, ou seja,

(...) que a experiência da infância não está vinculada unicamente à idade, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, já que ligada ao acontecimento, vincula-se à arte, à inventividade, ao intempestivo, ao ocasional, vinculando-se, portanto, a uma des-idade (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 195).

Assim, ressaltamos outra imagem da infância, e outros lugares para ela pensados, a saber: a infância não como um vir a ser adulto, não mais como uma noção capturável, numerável, tecnicamente explicada pelo conjunto de saberes, mas como um outro, o que ela é (KOHAN, 2003b).

Explicitamos com isso que nossa orientação metodológica nos dá a possibilidade de levantar os solos de configuração e circulação das formações discursivas acerca das crianças, suas infâncias e da Educação Infantil, a fim de, juntamente com a descrição dos enunciados de nossos sujeitos, “articular um conjunto de enunciados dispersos e heterogêneos às práticas institucionais que o sustentam e às formações discursivas das quais depende” (ALVES, 2009, p. 48), relacionando os enunciados descritos a outros, de mesmo tipo ou diferentes.

1.1 Contextualização, seleção e organização da análise do material

Para apreendermos esses discursos e estabelecermos essas relações, estruturamos nosso material ordenando os enunciados em torno do que denominamos “redes discursivas”⁴. Tal organização se faz necessária, visto que os enunciados encontram-se dispersos, são heterogêneos e fazem parte de diferentes campos institucionais que lhes produzem.

⁴ A organização do nosso material coletado a partir das entrevistas sob a denominação de redes discursivas, foi inspirada no modo como a pesquisadora Alves (2009) estruturou seus resultados. Apesar da diferença entre os objetos e os princípios utilizados para a análise, o fato de a pesquisadora tomar o termo “séries discursivas”, serviu como inspiração para estruturarmos e nomearmos nossas “redes discursivas”.

Levamos em consideração para estruturação dos discursos dentro das redes discursivas os seguintes elementos:

- *A regularidade dos discursos* – entendida na perspectiva de que os discursos evidenciam uma realidade (no presente) sobre como professoras concebem e organizam suas práticas nos espaços da Educação Infantil e, nesse sentido, identificando as ideias que se aproximam e se distanciam;
- *As rupturas e continuidades dos discursos* – que se encontram no fato de que os discursos de nossos sujeitos da enunciação se apresentam como rompimentos ou continuidades de formações discursivas definidas em diferentes contextos sócio-históricos.

Partindo dessa consideração não queremos, porém, afirmar que a ruptura em uma formação discursiva se faz por meio da desqualificação de outra; ao contrário, aquilo que rompe e investe em novas reformulações não surgiu do nada, e sim, a partir de transformações do objeto, de formas de enunciação e de conceitos.

Segundo Foucault (2009a, p. 196), a análise desses cortes “tem por propósito estabelecer, entre tantas modificações diversas, analogias e diferenças, hierarquias e complementaridades, coincidências e defasagens: em suma, descrever a dispersão das próprias descontinuidades”.

Da mesma forma as continuidades apresentam suas complexidades na medida em que analisá-las requer descrever os elementos que se repetem, além do que “o mesmo, o repetitivo e o ininterrupto constituem um problema tanto quanto as rupturas” (FOUCAULT, 2009a, p. 195).

- *O caráter normatizador dos discursos* – essa dimensão diz respeito a até que ponto os discursos das professoras refletem as prescrições/definições dos dispositivos legais elaborados para a Educação Infantil.

Apresentados os critérios de estruturação, cabe agora trazermos as “redes discursivas”, construídas a partir das análises dos discursos. Na tentativa de melhor

entendimento de como se deu a análise de nosso material, organizamos um quadro geral dessas redes⁵. Antes, cabe esclarecer que cada rede discursiva é representativa de um corpo de enunciados.

Vale reforçar aqui que estamos tomando o enunciado não de forma isolada, mas como associado a outros enunciados, referente a uma formação discursiva, representante de um ou vários sujeitos. Então, na nossa análise partimos do entendimento que descrever um enunciado é, portanto, “dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar” (FISCHER, 2012, p. 78).

Sendo assim temos como redes discursivas:

- “As rotinas na Educação Infantil - o lugar da criança e da infância nesse contexto”: que dizem respeito ao modo com as professoras organizam o tempo, o espaço e as ações nas instituições, além de contemplar o lugar que é destinado à criança nessa organização;
- “As dimensões da Educação Infantil na perspectiva das professoras”: nessa rede privilegiamos os enunciados referentes aos elementos que as professoras consideram como característicos de um espaço de Educação Infantil, como a relação entre o cuidar e o educar, o lugar do brincar, a importância da Educação Infantil para as crianças e como elas percebem os momentos de formação oferecidos pela rede municipal de ensino;
- “Noções de criança e infância construídas na experiência”: aqui descrevemos os enunciados que configuram as noções das professoras acerca da criança e de sua infância, bem como destacamos os fatores que para elas são importantes para a vivência da infância.

Feito os esclarecimentos, segue um quadro geral que apresenta as redes discursivas dos sujeitos da enunciação e alguns enunciados que exemplificam os discursos que compõe cada rede.

⁵ No capítulo que trata dos resultados, trazemos as análises detalhadas de cada rede discursiva.

QUADRO Nº 1 - REDES DISCURSIVAS DOS SUJEITOS DA ENUNCIÇÃO

REDES DISCURSIVAS	ALGUNS ENUNCIADOS
<p>1 - As rotinas na Educação Infantil - o lugar da criança e da infância nesse contexto</p>	<p><i>A parte da rotina mesmo, de organização, é maior do que a parte pedagógica (professora P5).</i></p>
	<p><i>Primeiro temos a oração com todos do centro, depois é o café da manhã, rodinha de conversa, e já tem a atividade no caderno, porque eles já tiram do quadro. Aí depois da atividade temos, quando dá tempo 20 minutos de brincadeiras (professora P4).</i></p>
	<p><i>(...) quem achar que professor, está aqui apenas pra ensinar, está muito enganado, né. Você muda como pessoa, você muda como ser humano, você muda como profissional, quando você está se relacionando com eles. E eu não vou falar de alunos porque na Educação Infantil não se fala de aluno, se fala de criança (professora P7).</i></p>
<p>2 - As dimensões da Educação Infantil na ótica das professoras</p>	<p><i>A Educação Infantil, ela traz um subsídio pra uma série de... De você passar de um grau a outro, de um conhecimento a outro. Então a Educação Infantil eu acho ela fundamental em termos de base para a criança (professora P1).</i></p>
	<p><i>Criança que não brinca não é criança, eu mesmo nunca cresci nesse ponto... Eu adoro dançar, pular, gritar. E assim brincar traz liberdade, liberdade de expressão, traz alegria (professora P9).</i></p>
	<p><i>Eu acho que tem divisão nisso. Tem momento que a gente cuida e tem momento que a gente ensina (professora P3).</i></p>
<p>3 - Noções de criança e infância construídas na experiência</p>	<p><i>Não deve ser tirado dela (da criança) o direito dela brincar, independente de como brincar, seja sozinha, seja na rua, seja com brinquedo, seja com o imaginário (professora P6).</i></p>
	<p><i>É uma pena, mas tem criança que não vive sua infância. A criança não vive a infância quando ela é oprimida, seja na família ou na escola. Na família assim, vem a questão às vezes da responsabilidade né, a mãe tem outros filhos e vem o trabalho infantil (...) (professora P8).</i></p>
	<p><i>A infância é o tempo desse aprendizado, é a construção, é a base eu acho. Se você não plantar agora vai ser muito difícil você plantar depois, você pode até conseguir, mas o resultado no futuro não vai ser o mesmo (professora P11).</i></p>

1.2 O contexto da pesquisa

Na tentativa de apreender como as professoras concebem a criança, a infância e a Educação Infantil, delimitamos como nosso campo investigativo seis Centros Municipais de Educação Infantil de Caruaru – PE (CMEI's), que atendem crianças de 0 a 5 anos, por oferecerem em um único espaço a possibilidade de abordar diferentes professores que trabalham com crianças de todas as faixas etárias específicas da Educação Infantil.

Antes de esclarecermos as condições em que se deu nossa aproximação ao campo de pesquisa, situaremos um pouco a cidade em que foi realizado o presente estudo.

1.2.1 O município

A cidade de Caruaru⁶ é a mais populosa do interior do Estado – população de mais de 300.000 pessoas – situada na região Agreste e, devido à sua importância regional, também é conhecida como "Capital do Agreste". Localiza-se a 130 km da capital do Estado (Recife) e a sua posição geográfica (situada entre o litoral e o sertão) favoreceu seu desenvolvimento, uma vez que é passagem obrigatória para o escoamento dos produtos produzidos na própria cidade e em outras regiões.

Atualmente, Caruaru destaca-se como pólo econômico, médico-hospitalar, acadêmico, cultural e turístico do Agreste, sendo também famosa por sua tradicional feira livre, enaltecida nos versos do compositor Onildo Almeida e na voz do eterno Rei do Baião, Luiz Gonzaga.

Caruaru dispõe de *campi* das duas principais universidades do Estado, a Universidade de Pernambuco (UPE) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que oferecem cursos de graduação e pós-graduação em diversas áreas. Com isso, o município se apresenta também como um pólo estudantil, atraindo todos os anos um grande número de estudantes oriundos de cidades e Estados vizinhos, transferindo-se para Caruaru ou viajando diariamente.

⁶ Dados obtidos através do endereço eletrônico <<http://www.caruaru.pe.gov.br/caruaru>>.

1.2.2 O sistema municipal de ensino

A rede pública municipal de ensino contempla instituições de Educação Infantil (CMEI's), o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) e ainda a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nas suas quatro fases.

A cidade conta com um número de 36.695 alunos matriculados na rede como um todo, sendo 26.734 alunos do meio urbano e 9.961 alunos de escolas do campo. Como dissemos anteriormente, Caruaru possui 13 Centros de Educação Infantil, além de 119 escolas que abrangem todo o ensino fundamental, bem como a EJA.

É interessante notar que há um maior número de escolas situadas no meio rural – 88 instituições – e apenas 31 no meio urbano. Ainda com relação às escolas do campo, vale ressaltar que algumas funcionam em regime de nucleação, ou seja, por serem de pequeno porte (duas ou três salas no máximo), não têm quantidade de alunos suficientes para funcionarem de modo independente.

Assim sendo, são reunidas algumas escolas que estão nessa mesma condição e apenas um gestor se responsabiliza por um conjunto de escolas. A escola “Núcleo”, que assim denominamos para nos referir àquela que seria como a matriz, comporta outras escolas de menor porte que são denominadas de “nucleadas”.

Os dados referentes ao número de professores que lecionam atualmente na rede municipal de ensino não foram possíveis de ser coletados, uma vez que na ocasião de nossa coleta, a rede se encontrava em processo de realização do censo escolar⁷. Diante disso, obtivemos dados parciais que datam do ano de 2012.

Então, tomando por base o censo escolar de 2012, Caruaru conta com 1.381 professores (entre efetivos e contratados) em efetivo exercício da docência, além de 191 auxiliares de educação e 95 professores monitores.

Com relação à proposta pedagógica⁸ que norteia as ações da rede municipal de ensino, esta se encontra em construção, com base nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares tanto os estaduais quanto os nacionais. No que tange à Educação Infantil, a construção da base comum que norteará as ações nos CMEI's parte das orientações

⁷ Dados obtidos junto à gerente de organização escolar.

⁸ Dados obtidos junto à gerente de ensino.

contidas no Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública da Educação Infantil (Proinfância⁹).

1.2.3 Situando o campo empírico da pesquisa

No que se refere às instituições que constituíram o campo empírico, solicitamos à Diretoria de Ensino do município a permissão para coleta dos dados, bem como entramos em contato com a Supervisora Regional (SR) dos CMEIS's, que nos disponibilizou dados quantitativos, com informações referentes ao número de crianças atendidas, professores atuantes, a fim de mapearmos o quadro atual da Educação Infantil em Caruaru.

Salientamos, ainda, que as instituições que formam o nosso campo empírico foram indicações da própria Diretora de Ensino da Secretaria de Educação. Por uma questão de operacionalização da rede municipal de ensino, não tivemos a possibilidade de escolher as instituições para a realização da presente investigação.

A fim de nos situarmos frente ao campo da Educação Infantil em Caruaru, recolhemos dados referentes ao contexto de surgimento desse atendimento junto à Supervisora Regional dos CMEI's.

Em relação a isso, ela afirmou que

A primeira instituição inaugurada no ano de 1986 foi o CMEI Tia Clarice. O CMEI foi idealizado pela primeira dama do município na época, Carminha Queiroz que em suas visitas as comunidades, constatou que as crianças viviam sozinhas ou soltas nas ruas enquanto seus pais trabalhavam. Assim, sentiu a necessidade de se ter um espaço para cuidar e educar essas crianças. A princípio a instituição atendia apenas 60 crianças na faixa etária de 4 meses a 6 anos com uma equipe multidisciplinar, em horário integral tendo como patronesse a pediatra Dra Clarice que atendia todas as crianças. Atualmente, o CMEI encontra-se em outro espaço maior, com ambientes amplos e o número de crianças foi ampliado (supervisora regional, abril de 2012).

Como pudemos observar, a primeira instituição pública municipal de atendimento à infância na cidade remonta a 1986 com a fundação da Creche Tia Clarice, que recebeu esse nome em homenagem à Dra. Clarice, uma pediatra da cidade

⁹ Vale salientar que o Proinfância foi instituído pela resolução nº 6, de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação e está mais associado à estrutura física das instituições de Educação Infantil e não à organização pedagógica.

engajada no projeto de fundação da referida instituição. Porém, a portaria de funcionamento só foi autorizada em agosto de 1991.

Cabe registrar que nessa época não era “obrigação” de nenhuma instância a criação de instituições dessa natureza, situação que poderia ter justificado o fato da portaria ter sido autorizada apenas em 1991, depois da Constituição Federal (CF) de 1988 que determina como um dever do Estado o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade, atribuindo aos municípios a atuação prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar.

Antes disso, havia iniciativas isoladas de cunho assistencialista e filantrópico para acolher crianças em situação de abandono. Essa primeira creche (nomenclatura utilizada na época) foi fruto de iniciativa política, haja vista que nesse período a importância de um espaço educativo para as crianças pequenas ainda não era reconhecido por parte da população como um direito a ser garantido.

Atualmente, Caruaru conta com treze CMEI's, sendo onze localizados no espaço urbano e dois no espaço rural, que juntos atendem a 1.690 crianças, distribuídos nas turmas de acordo com sua faixa etária, além de um quantitativo de profissionais (entre professores, auxiliares de sala e berçaristas) composto por 260 pessoas, conforme observamos nos quadros que seguem:

**QUADRO Nº 2 - DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE CRIANÇAS
ATENDIDAS**

CRIANÇAS	
TURMAS	QUANTIDADE
Creche (berçário, B-I e B-II)	950 crianças
Pré-I	340 crianças
Pré-II	400 crianças

Fonte: Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia.

**QUADRO Nº 3 - DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE
PROFISSIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARUARU**

PROFISSIONAIS	
FUNÇÃO	QUANTIDADE
Professores	Contratados – 60
	Efetivos – 25
Auxiliares	120
Berçaristas	55

Fonte: Diretoria de Ensino da Secretaria de Educação, Esportes, Juventude, Ciência e Tecnologia.

A partir desse quadro, temos um breve mapeamento da Educação Infantil no município em que é possível identificarmos que o número de auxiliares (profissionais que dão apoio aos professores na sala de aula) é superior à quantidade de professores, da mesma forma que o número de professores contratados é maior que o dobro da quantidade de professores efetivos.

Em relação às crianças atendidas, percebemos que há um número significativo de matrículas se tomarmos como parâmetro a quantidade de instituições, ou seja, como a cidade dispõe de treze CMEI's, calculamos uma média de 130 crianças atendidas em cada uma delas.

1.2.4 As instituições campo de pesquisa

O nosso campo empírico é formado por cinco instituições que atendem a crianças de zero a cinco anos e uma creche (crianças de até três anos). Os CMEI's estão localizados em diversos bairros da cidade e atendem, na maioria dos casos, a uma população com baixo poder aquisitivo.

Iniciamos a aproximação aos campos de investigação sempre do mesmo modo, através do contato com a gestora e a supervisora de cada instituição. Esse primeiro encontro serviu para explicarmos a natureza do estudo, os objetivos da investigação e os procedimentos que realizaríamos no CMEI.

Cabe agora a breve caracterização de cada instituição a fim de situarmos um pouco o contexto de onde partiram os discursos de nossas professoras – sujeitos da enunciação. Para preservar a identidade das instituições, bem como da equipe que compõe o CMEI, atribuímos os caracteres A, B, C, D, E e F para nos referirmos às mesmas.

A instituição “A” fica localizada num bairro onde a existência de pontos comerciais é marcante, ao lado há uma escola municipal de grande porte servindo de referência para a rede de ensino, no que tange às suas ações na esfera desportiva e também por sua tradição na cidade.

O CMEI possui sete turmas, atende a 150 crianças cujas mães trabalham perto da instituição em lojas ou prédios residenciais muito comuns no entorno da instituição. Com relação às professoras, sete atuam no CMEI “A” e todas responderam e devolveram o questionário. Diante desse quadro tivemos mais elementos para proceder à escolha das duas professoras que nos concederiam a entrevista.

Pelo fato da instituição “A” ter sido uma das primeiras na cidade, encontramos professoras que atuam há dezoito anos. Das sete que atualmente trabalham lá, seis são contratadas e apenas uma está em regime efetivo.

O espaço físico é adequado, as salas amplas e o CMEI conta ainda com uma área externa onde são realizadas as festividades, o que também contribui para que sejam propostas atividades em grupo.

O CMEI “B” está localizado num bairro periférico da cidade, ao lado de uma escola municipal, o que justifica o fato das professoras entrevistadas se remeterem sempre ao ensino fundamental e, de certa forma, atribuírem ao seu trabalho no CMEI a função de “preparar as crianças” para frequentarem a escola vizinha.

O prédio da instituição foi construído pensando no público que iria atender, o que lhe confere um amplo pátio e salas aconchegantes, apesar de não contar com um espaço externo que favoreça atividades ao ar livre.

O CMEI é composto por nove turmas, onde atuam nove professoras (todas contratadas) cuja maioria trabalha em horário integral na instituição e atendem a cerca

de duzentas crianças. As famílias das crianças atendidas, em sua maioria, vivem em vulnerabilidade social, residindo em espaços sem saneamento básico, como foi explicitado pela gestora e pelas professoras.

O tempo de atuação das professoras na instituição varia de seis a doze anos. Ressaltamos que, dos nove questionários entregues, tivemos o retorno de apenas quatro. Com isso, nossa escolha ficou um pouco limitada, visto que tivemos que selecionar duas professoras entre as quatro que devolveram o questionário respondido.

A instituição “C” fica situada num bairro periférico da cidade, ao lado de uma unidade prisional, e, assim como as duas apresentadas anteriormente, teve seu prédio construído para atender especificamente ao público infantil.

No período que permanecemos na instituição para a realização da investigação, percebemos que o quadro de funcionários estava desfalcado, com a ausência de professoras e auxiliares, o que de certa maneira tumultuava a rotina, visto que diversas vezes era preciso que a professora ficasse sem a auxiliar, pois essa se deslocava para outra sala que estava sem professora.

O CMEI conta com um espaço tanto interno quanto externo amplo, que dá a possibilidade de realizar atividades fora da sala. São seis salas e seis professoras trabalhando com cerca de 140 crianças. Dos seis questionários entregues, recolhemos quatro, sendo três de professoras efetivas e uma professora contratada.

Situada num bairro novo da cidade, a instituição “D” possui ótima infraestrutura, com salas amplas, espaço externo para apresentações e área livre para brincadeiras. O bom estado físico se justifica pelo fato do CMEI ter poucos anos de funcionamento.

São sete turmas e sete professoras na instituição atendendo a 140 crianças, cujas famílias possuem boas condições financeiras. Entregamos sete questionários e, na data agendada para o retorno, recebemos de volta seis deles. Desse total, quatro dizem respeito a professoras contratadas e dois são de professoras efetivas.

Já a instituição “E” tem uma particularidade que a distingue das demais. Sua estrutura física é de uma casa e foi adaptada para o funcionamento do CMEI, por esse motivo, o espaço é pequeno, sem área externa para brincadeira. Há na frente do CMEI um espaço com algumas árvores, o que deixa as professoras temerosas em propor atividades externas com as crianças e estas subirem nas árvores e se machucarem.

A comunidade do entorno do CMEI é considerada popular, tem histórico de violência, mas atualmente a realidade começa se modificar com a implantação de obras

sociais que procuram integrar os moradores do bairro e trazer novas perspectivas de vida.

Outro aspecto que chama a nossa atenção em relação ao CMEI “E” é que o pequeno número de crianças atendidas fez com que as turmas precisassem ser organizadas reunindo duas faixas etárias. Em outras palavras, a instituição reúne em uma mesma turma crianças de dois a quatro anos (B – I e B- II) e na outra, crianças de quatro a cinco anos (Pré- I e Pré – II).

Esse fato resulta em apenas quatro professoras atuando nessa instituição – duas pela manhã e duas no período da tarde. Quanto aos questionários, recebemos de volta três, sendo dois de professoras contratadas e um de efetiva.

A última instituição, denominada por nós como “F”, localiza-se no centro da cidade, cujo prédio funcionava antes como uma escola da rede estadual. Atualmente, o espaço foi municipalizado e abrange, além da creche que compõe nosso campo empírico, uma escola de ensino fundamental.

É importante ressaltar que essa instituição atende a uma média de 120 crianças de zero a três anos, ou seja, corresponde à etapa da creche e possui o maior número de professoras – dez profissionais. Para nós, o fato da rede municipal de ensino organizar essa instituição demonstra que o interesse da população, além do reconhecimento da Educação Infantil como espaço de desenvolvimento para as crianças (até mesmo as pequenas), vem aumentando.

Assim como aconteceu com o CMEI “A”, todos os questionários entregues foram devolvidos. Com relação ao vínculo empregatício, sete professoras são contratadas e três efetivas.

Feitas as devidas caracterizações das instituições que formam nossa segunda unidade de registro, situando um pouco o contexto em que emergem os discursos de nossos sujeitos da enunciação, passamos a esclarecer como se deu a escolha das professoras, a partir dos dados coletados com os questionários.

1.2.5 Os sujeitos da enunciação

Após o primeiro contato com a instituição, que teve por objetivo a explicação de como se daria o estudo, conhecemos todas as professoras (em horários diferenciados,

adequados à rotina de cada CMEI) e apresentamos a proposta do trabalho que seria desenvolvido.

Explicitamos que o critério de escolha para a participação na entrevista se daria a partir das informações colhidas com o questionário e entregamos o questionário a todas as professoras (ficha do perfil profissional - ver em Apêndice I).

Sendo assim, após o recolhimento dos questionários de todas as instituições – reforçando que em algumas instituições não obtivemos todos os questionários de volta – traçamos o perfil profissional das professoras a fim de facilitar nossos critérios de escolha dos doze sujeitos da enunciação.

A partir das informações dos questionários elaboramos um quadro que ilustra a realidade das instituições campo de pesquisa no que tange à quantidade de professoras atuantes, ao vínculo empregatício de cada uma delas, e ao tempo de atuação na Educação Infantil.

**QUADRO Nº 4 - LEVANTAMENTO DAS PROFESSORAS QUE ATUAM NOS
CMEI's SELECIONADOS E QUE RESPONDERAM AO QUESTIONÁRIO**

INSTITUIÇÃO	QUANTIDADE DE PROFESSORAS	VÍNCULO	TEMPO MÉDIO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL
A	07	Contratadas – 06	11 anos
		Efetivas – 01	
B	04	Contratadas – 04	10 anos
		Efetivas – 0	
C	04	Contratadas – 01	8 anos
		Efetivas – 03	
D	06	Contratadas – 04	6 anos
		Efetivas – 02	
E	03	Contratadas – 02	7 anos
		Efetivas – 01	
F	10	Contratadas - 07	6 anos
		Efetivas – 03	

Diante do exposto no quadro acima (Nº 4), podemos perceber que atualmente o município de Caruaru conta com um número elevado de professores contratados em relação ao quantitativo de professores efetivos. Das 34 professoras que responderam ao nosso questionário, 24 são contratadas e apenas 10 efetivas. Caso especial ocorre no CMEI “B” onde não há nenhuma professora com vínculo efetivo.

O primeiro ponto que queremos chamar atenção com relação às informações obtidas a partir dos questionários é que não há atualmente na rede municipal de ensino professoras atuando nos berçários (crianças a partir de quatro meses). Nossa intenção inicial era contemplar toda a Educação Infantil, ou seja, elencando professoras desde o berçário até a turma de pré – II (envolvendo assim crianças de zero a cinco anos).

Porém, a realidade por nós encontrada não nos deu a possibilidade de tal empreendimento, portanto, a presente investigação terá como sujeitos da enunciação professoras que atuam com crianças a partir dos dois anos de idade (turma de berçário – I).

Outro dado que vale salientar é que muitas das instituições do nosso campo empírico possuem um número pequeno de professoras. Essa questão pode ser justificada pelo fato de algumas professoras atuarem em período integral com as crianças, ou até em turmas diferentes (uma faixa etária no horário da manhã e outra no horário da tarde).

Entendemos que essa realidade traz para o espaço da Educação Infantil um aspecto positivo, principalmente quando falamos da faixa etária de zero a três anos, na medida em que as crianças têm a possibilidade de criar um elo afetivo, de confiança e parceria com a professora, assim como dá a oportunidade para a professora desenvolver um trabalho com maior mobilidade e tranquilidade em relação aos horários, pois tem o período integral para a realização das atividades planejadas.

É interessante notar, também, que a partir desse levantamento pudemos identificar que algumas professoras estão na instituição desde a sua fundação e que, por isso, já trabalharam com crianças de todas as idades atendidas pelo CMEI.

Essa questão se refere à nossa segunda unidade de registro que são as instituições as quais estão vinculados nossos sujeitos da enunciação, então, a permanência das professoras no CMEI revela a condição e o lugar de produção de seu discurso.

Tal como nos coloca Fischer (2012, p. 83) é necessária a indagação “sobre o ‘lugar de onde fala’, o lugar específico no interior de uma dada instituição, a fonte de discurso daquele falante; e sobre sua efetiva ‘posição de sujeito’ – suas ações concretas, basicamente como sujeito incitador e produtor de saberes”.

Tendo como base esses pressupostos, o sujeito da enunciação manifesta um lugar de dispersão e descontinuidade de enunciados, assim como,

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece e que diz: é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo (FOUCAULT, 2009a, p. 61).

Diante das observações, selecionamos as doze professoras que participaram da nossa investigação, com vistas a contemplarmos professoras que atuassem com crianças de dois a cinco anos, que tivessem vínculo efetivo e também por contrato, além daquelas que atuam em tempo integral com as crianças e em meio período.

A permanência em nosso campo empírico ocorreu entre os meses de maio e novembro de 2012, e os contatos para a realização das entrevistas foram agendados previamente, a fim de não atrapalhar as atividades cotidianas, bem como respeitando a disponibilidade de cada sujeito.

A fim de apresentarmos as professoras participantes dessa investigação, organizamos as informações sobre as mesmas em um quadro, denominado de Quadro Nº 5. Nesse quadro, retratamos o perfil profissional das professoras entrevistadas; desse modo, destacamos a formação que possuem, a idade, o vínculo, a turma e a faixa etária atendida, como também o tempo que a professora atua na instituição.

Ressaltamos que adotaremos a letra P seguida da numeração de 1 a 12 para nos referirmos aos sujeitos, a fim de mantermos em sigilo a identidade dos mesmos. Segue o quadro:

**QUADRO Nº 5 - PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS
ENTREVISTADAS**

INSTITUIÇÃO	PROFESSORA/ FORMAÇÃO/IDADE	VÍNCULO	TURMA/FAIXA ETÁRIA	TEMPO NA INSTITUIÇÃO
A	P1 superior/pedagogia (38 anos)	Contratada	B- I /2 e 3 anos	4 anos
			Pré- I /4 e 5 anos	
	P2 superior/pedagogia (26 anos)	Efetivo	B- II / 3 e 4 anos	6 anos
B	P3 superior/pedagogia (44 anos)	Contratada	Pré- I /4 e 5 anos	11 anos
	P4 superior/ciências sociais (52 anos)	Contratada	Pré- II /5 e 6 anos	12 anos
C	P5 superior/ pedagogia (34 anos)	Efetiva	Pré- II /5 e 6 anos	14 anos
	P6 especialização/ supervisão e gestão escolar (34 anos)	Efetiva	Pré- II /5 e 6 anos	5 anos
D	P7 superior/pedagogia (39 anos)	Contratada	Pré- II /5 e 6 anos	3 anos
	P8 superior/pedagogia (37 anos)	Efetiva	Pré- I / 4 e 5 anos	3 anos
E	P9 médio/magistério (idade não informada)	Contratada	Pré- I e pré- /4 a 6 anos	5 anos
	P10 médio/magistério (48 anos)	Contratada	B- I e B- II /2 a 4 anos	10 anos
F	P11 superior (cursando)/nutrição (23 anos)	Efetiva	B- I /2 e 3 anos	3 meses
	P12 superior/letras (32 anos)	Efetiva	B- II /3 e 4 anos	1 ano

A partir do exposto no quadro acima, explicitamos que dentre os nossos sujeitos de enunciação, temos quatro professoras que atuam no pré - I, cinco que trabalham no pré – II, uma no B – I e duas no B – II. Das doze professoras entrevistadas, apenas duas trabalham em tempo integral (professora P1 e P5), sendo que P1 atua na instituição em turmas diferentes (berçário – I pela manhã e pré – I à tarde).

Em relação às turmas, especificamos a nomenclatura de cada uma: Berçário – I (B- I/2 e 3 anos), Berçário – II (B – II/3 e 4 anos), Pré - I (4 e 5 anos) e Pré – II (5 e 6 anos), e esclarecemos que ao nos referirmos às turmas dos berçários, utilizaremos apenas a inicial (B – I, B – II).

É preciso salientar que a permanência de crianças com 6 anos em CMEI's se deve ao fato de que, para ingressar no Ensino Fundamental, é necessário que elas já tenham os seis anos completos ou que completem até o início do ano letivo, conforme determinam as orientações legais e normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) através do Parecer CNE/CEB nº 18/2005¹⁰.

Diante disso, é comum encontrarmos crianças com seis anos ainda nas instituições de Educação Infantil, pois o mês de nascimento ultrapassa a data de corte determinado pela legislação vigente, o que impede sua matrícula no ensino fundamental.

Como afirmamos anteriormente na caracterização das instituições campos de pesquisa, identificamos uma particularidade na instituição “E”, cujas turmas foram integradas. Dito de outro modo, as professoras que atuam nesse CMEI trabalham em turmas onde B – I e B – II estão numa mesma sala, assim como as turmas de pré – I e pré – II.

Outro caso que merece destaque se refere à instituição “B”, que não possui nenhuma professora efetiva e que a maioria dos profissionais trabalha há mais de dez anos no CMEI, geralmente nas mesmas funções.

Ainda no que concerne ao tempo de trabalho das professoras nos CMEI's, destacamos que há profissionais que ingressaram na instituição há apenas três meses, bem como identificamos uma professora que já está há catorze anos no mesmo CMEI.

Em relação à formação, podemos observar que grande parte das professoras possui curso superior na área da educação; apenas P11 cursa atualmente Nutrição, mas durante as entrevistas demonstrou interesse em cursar Pedagogia; P9 e P10 possuem formação apenas em nível médio, ou seja, cursaram o antigo magistério.

No que tange à faixa etária das professoras, salientamos que a média de idade gira em torno dos 37 anos, o que nos faz concluir que se trata de um grupo de jovens professoras.

¹⁰ Para acompanhar as orientações do Parecer acesse: <http://portal.mec.gov.br>. Parecer CNE/CEB nº 18/2005.

As questões suscitadas a partir da contextualização de nossas opções teórico-metodológicas, bem como da caracterização de nosso campo e sujeitos de pesquisa, revelam a complexidade da tarefa por nós aqui empreendida.

Desse modo, cabe reiterar nosso desejo em trazer não apenas resultados, mas, sobretudo, contribuir com o debate acerca de modos de dizer a criança e a infância, cujo “falar” e “pensar” se refletem nas ações organizadas e desenvolvidas nos espaços da Educação Infantil.

CAPÍTULO 2 AS CRIANÇAS E SUAS INFÂNCIAS: DA NEGAÇÃO À CONDIÇÃO DE SUJEITOS SOCIAIS

(...) uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do nosso mundo e que suspende a certeza que nós temos de nós próprios (LARROSA).

Historicamente, têm-se inventado as mais diversas imagens e concepções da criança e da infância. As formações discursivas - que nesse caso se inserem no campo discursivo sócio-histórico - vêm sendo reelaboradas ao longo de períodos importantes, paralelamente a redefinições de conceitos como o de configuração familiar, organização social e projeto educativo.

Tal como afirma Corsino (2005, p. 204), “as formas de organização da sociedade e as condições de existência e de inserção da criança em cada contexto social, econômico, político e cultural é que vão delineando as diferentes concepções de infância e as diferentes formas de ser criança”.

Podemos perceber com isso que a infância no sentido biológico, psicológico do termo sempre existiu, contudo, a sociedade nem sempre conferiu às crianças o mesmo lugar ou considerou suas especificidades. Em outras palavras, as crianças nem sempre foram vistas da mesma forma.

E é, sobretudo, em fins da Idade Média, quando vão aparecer os primeiros sinais de uma atenção para as especificidades da criança, e no período da Idade Moderna, que os discursos em torno da criança, da infância, e do modo como deve ser “educada” vão se alterando, de forma que as configurações estabelecidas nessas periodizações apresentam continuidades discursivas que ressoam até hoje.

Diante disso, o presente capítulo tem por objetivo cartografar as formações discursivas sobre o lugar social da criança nesses dois períodos da história, mostrando os sentimentos que surgiram e que foram fundantes nas perspectivas de atendimento à infância.

Para isso, assumimos que “as formações discursivas definem objetos e conceitos do conhecimento como um campo e suas possíveis transformações, e não como entidades estáticas” (PORTO, 2008, p. 60).

Essas discursividades apontam para uma concepção de criança e infância que sugere a formação, “correção”, disciplinamento, transformação desses sujeitos para o

futuro, com vistas a fazer acabar esse período de potencial não realizado, dando lugar ao adulto; este sim, forte, capaz, completo, figura importante na sociedade.

Discutiremos, também, outras discursividades que são herdeiras e críticas dos discursos majoritários acerca da criança e da infância. Essas formações, por sua vez, trazem outras imagens de crianças e infâncias que atribuem tanto à criança como à infância um caráter afirmativo, procurando reconhecê-la naquilo que ela é, como ser ativo e criativo nas relações com os pares e os adultos, cuja preocupação se volta para a infância que se vive hoje e não o que poderá vir a ser.

2.1 Cenários discursivos em torno de crianças e infâncias

O fato de nosso recorte temporal contemplar o período medieval e o moderno justifica-se por estes períodos apresentarem de forma paradoxal o lugar social atribuído às crianças e às infâncias. Assim, podemos observar nas temporalidades históricas referidas duas perspectivas diferentes de entendimento da criança e de sua infância e, a partir disso, podemos também perceber qual o lugar que esse sujeito ocupava na organização social em vigência.

De acordo com os estudos iconográficos de Ariès (2006) - representações através de imagens, pinturas, esculturas etc. - a infância no período medieval não era retratada em sua imagem particular, sendo confundida com imagens de adultos em tamanho reduzido. Ou seja, não se tinha um sentimento de infância. Sentimento esse “que não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem” (ARIÈS, 2006, p. 99), o que só aconteceria mais tarde, com o advento da Modernidade.

Ainda nesse período a imagem da criança equivalendo à pureza, à inocência, muito atrelada ao religioso, também foi retratada, imprimindo um discurso de criança como algo sagrado, quase que intocável, “inexistente”. Esta imagem anedótica da infância se transformou numa fase leiga por volta dos séculos XV e XVI.

Essa fase leiga se destaca pelo fato de substituir as imagens da infância de forma estática e anedótica, e inscrevê-las em imagens que vieram a retratar a infância inspirada nas ações cotidianas vividas pelas crianças e suas famílias, em casa, durante os jogos, brincando, acompanhando multidões em martírios ou milagres. As crianças a partir de

então passaram a ser retratadas em cenas do cotidiano de suas famílias, participando das atividades diárias.

As transformações em relação ao modo como as crianças eram retratadas nas pinturas sugere-nos uma das características que prevaleceu na Idade Média – a homogeneização entre adultos e crianças - o que daria as bases para um dos sentimentos que surgiriam na Modernidade: a exaltação da imagem da criança como algo gracioso, engraçado, de distração dos adultos.

Uma das leituras acerca dessa indiferença tão comum em relação às crianças naquele contexto pode ser justificada pelas altas taxas de mortalidade infantil predominantes na época, pois, segundo Postman (1999, p. 31), “por causa da incapacidade de sobrevivência das crianças, os adultos não tinham, e não podiam ter com elas o envolvimento emocional que aceitamos como normal”, uma vez que a morte de uma criança era vista como algo natural/normal, pois logo nasceria outra em seu lugar.

Tão logo a barreira da mortalidade infantil era vencida as crianças adentravam no mundo adulto, compartilhando as roupas, os costumes e até mesmo o exercício da profissão juntamente com os pais – teoria do homúnculo advogada pela psicologia onde as crianças eram vistas como adultos em miniatura – daí a afirmação de Ariès que o mundo pré-moderno não conheceu a infância, tal como a reconhecemos hoje.

Sobre isso nos diz Ghiraldelli Jr. (2000, p. 08) que “o mundo pré-moderno não forjou um vestuário próprio para as crianças; não criou uma literatura infantil, pelo menos no sentido que temos hoje, (...) não se preocupou com um lugar para as crianças viverem, serem educadas, etc.”. Ou seja, percebemos nessas discursividades que a consciência sobre a particularidade infantil não existia, não havia um lugar social destinado especificamente às crianças.

Se na Idade Média as crianças estavam estritamente ligadas à sua família, sem participação, sem um lugar na organização social, ou mesmo sem suscitar interesse ou preocupação pela ausência de uma particularidade, por outro lado, na Modernidade essa responsabilidade passa a ser partilhada com o Estado, sobretudo pela escola, a qual irá na modernidade se apresentar como o dispositivo que irá se ocupar de produzir o processo de iniciação social da criança, bem como promover a passagem do estado da infância para o do adulto.

Tomando como base os estudos de Ariès, que localiza no período Moderno a inauguração do que ele chama de “invenção da infância”, outros estudiosos também refletem sobre essa “invenção”, especialmente a partir dos dois sentimentos que surgem em relação à infância: moralização e paparicação. Em outras palavras,

(...) de um lado, há a ideia de uma infância curta, até os 7 anos, quando ela é vista como uma distração para os adultos; de outro lado, a rejeição a essa “paparicação”, em que um interesse de cunho psicológico e moral sustenta a ideia do prolongamento da infância, associada à criação dos colégios, onde as crianças, frágeis criaturas de Deus, ficariam separadas do mundo dos adultos de modo a serem preservadas e disciplinadas (KUHLMANN Jr.; FERNANDES, 2004, p. 21).

Temos, a partir desses dois sentimentos, as bases para o entendimento da infância enquanto fase natural da vida (todos passam por ela), com particularidades e especificidades que as distinguem do mundo adulto. Enquanto a paparicação era observada junto às famílias das crianças, o sentimento que rejeitava essa ideia se fundamentava nos moralistas, educadores e eclesiásticos da época.

Esse segundo sentimento foi o responsável por um maior interesse dos adultos pelas crianças, marcando assim a distinção do mundo adulto em relação ao mundo infantil. E, dessa distinção, emergiu a necessidade de um espaço para proteger as crianças dos mistérios do mundo adulto e ao mesmo tempo prepará-las para atuar nesse mundo. Institui-se assim a escola como espaço responsável pelo acontecimento da infância.

Ainda de acordo com Ariès (2006, p. 165), as escolas “se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos”.

Desse modo, retira-se da criança a relativa condição de objeto de distração, de “bibelô” e se inaugura um outro conceito de criança, que agora ocupa o lugar de ser frágil, da falta, e que por isso necessita de cuidados especiais, de um espaço específico para ser educada, a fim de se tornar pessoa honrada.

Outro ponto que merece destaque com relação às formações discursivas da Modernidade foi apontado por Postman (1999). O autor elenca como marco divisor nas discursividades em torno da criança e da infância, entre o mundo Medieval e a

Modernidade, a invenção da prensa tipográfica e a valorização do domínio da leitura e da escrita.

De acordo com Postman (1999, p. 34), “a nova idade adulta, por definição, excluiu as crianças. E como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Este outro mundo veio a ser conhecido como infância”. Aqui o autor faz referência às novas conceituações que firmam as diferenças entre crianças e adultos e, conseqüentemente, produzem discursos para marcar o lugar que a sociedade destina a esse sujeito criança.

Nesse contexto, o crescimento no interesse em ensinar as crianças foi inevitável, pois a partir daí a necessidade de separar o mundo dos alfabetizados - os adultos - em detrimento do mundo dos analfabetos - as crianças - era latente.

Seja a partir dos estudos iconográficos de Ariès ou da ênfase de Postman nos aspectos do mundo impresso, o que de fato nos interessa registrar é que a transição da Idade Média para a modernidade dá início à estreita relação das crianças com a educação.

Dito de outro modo seja para se transformar num adulto de conduta honrada ou para entrar no mundo impresso, as crianças precisavam “aprender” e a escola/educação era o meio para fazer essa passagem. Essa ideia foi defendida e difundida por médicos, moralistas e pedagogos dos tempos modernos, adeptos ao sentimento de moralização.

Como se sabe, etimologicamente, a palavra infância é oriunda do latim “*in-fans*” e significa incapacidade de falar (sem fala), talvez seja por essa definição que a ideia de encurtá-la, de apressar essa condição infantil em que a falta/ausência predominava, fosse dominante.

Desse modo a criança seria valorizada pelo que ela poderia vir a ser, tendo como referência a vida do adulto, suas possibilidades, e aquilo que ele (o adulto) considerava importante e necessário à criança.

Ao instaurar esse lugar de “aluno” para as crianças, a modernidade passa a demonstrar um maior interesse dos adultos para com a infância, interesse sobre como se dá seu desenvolvimento, interesse em elaborar estratégias de resguardar a ingenuidade e a pureza infantis das crueldades e maldades da vida adulta, separando-as em lugares próprios, com vestimentas, brincadeiras e atividades específicas, pensadas para elas.

Diante da constatação de que crianças são diferentes dos adultos e enfatizando como diferença o fato delas não dominarem a leitura, a escrita e os modos adultos de

ser, a educação que privilegiasse a formação dessas crianças tornando-as pessoas aptas a viver numa cultura letrada se tornou essencial.

Essa noção escolarizada da infância, tão divulgada na modernidade, está presente ainda na atualidade traduzida nas práticas de muitas instituições de Educação Infantil baseadas, sobretudo, nas duas configurações que surgem nos séculos XVII e XVIII.

Na primeira configuração, do século XVII, a infância é vista como negativa, que deve ser apressada para dar lugar ao homem adulto. Para Ghiraldelli Jr. (2000, p. 09-10), a escola é “um ambiente de formação e conformação” e a finalidade da educação nessa primeira configuração “é fazer com que a fase negativa da infância passe brevemente e possibilite ao homem surgir”.

O papel do professor nesse caso é disciplinar as crianças a partir das regras do mundo adulto. A educação utilizando-se da disciplina e da moral do mundo adulto terminaria logo a fase negativa do homem e ajudaria um novo homem a se formar.

Podemos perceber a partir dessa configuração que a criança assume o lugar da invisibilidade, um “não lugar”, em que suas necessidades e sua educação são decididas “de fora”, por um adulto que dita o que cada criança vai aprender e como vai aprender.

No século XVIII, surge a outra configuração que se opõe à primeira. Nela o discurso acerca da infância se apresenta como fase positiva, a ser prolongada até a vida adulta.

Ainda segundo Ghiraldelli Jr. (2000, p. 10), nessa configuração “a infância é criatividade e pureza, e se a disciplina deve aparecer, deve vir como autonomia tirada de ‘dentro para fora’” e não imposta de fora para dentro, como propõe a primeira configuração.

Tal postura nos remete a Rousseau que “inaugura” uma noção de infância cujas características deveriam permanecer até a vida adulta; a criança, por essa noção, é um ser importante em si mesmo, cuja pureza, vigor, alegria devem ser preservados e cultivados.

Conforme aponta Salles (2010, p. 118), “outra ideia central em Rousseau é de que a importância em conhecer a vida intelectual e emocional da criança não se deve à necessidade de ensiná-la ou formá-la, mas por esta ser a fase em que o homem está mais próximo do estado de natureza”.

Assim a educação deve fazer com que a infância permaneça na vida adulta, “ou seja, que o homem (adulto) venha a materializar-se a partir do interior do homem (criança), mantendo em seu íntimo o *verdadeiro* humano que existia na criança” (SALLES, 2010, p. 10). Nesse caso, o professor é como um companheiro nas descobertas da infância.

Essa configuração institui um lugar central para a criança na prática educativa, dando visibilidade a esse sujeito. Em outros termos, a educação parte dos interesses da criança, vem “de dentro”, do autoconhecimento. Contudo, ambas as perspectivas ainda concentram nas mãos do professor, ou seja, do adulto, a direção do processo educativo.

As discursividades que surgiram na Modernidade foram importantes para a constituição de duas concepções acerca da criança e da infância. Nesse cenário, formularam-se discursos e organizaram-se práticas educativas por meio das quais um ideal de criança é formado.

Como vimos acompanhando até o momento, as discursividades que circulavam em torno das crianças durante a Idade Média consideravam-nas apenas enquanto seres biológicos, retirando-lhes sua condição histórica e social.

Esse fato só começa a se modificar a partir da Modernidade com as transformações ocorridas, especialmente, na configuração familiar, na organização para o trabalho, além da necessidade da constituição de saberes que pudessem explicar quem é essa criança.

Com isso, e especialmente a partir das duas grandes concepções discutidas anteriormente, diferentes campos discursivos começaram a se interessar pelo tema “criança”, formulando conceitos e propostas que passaram a regular cada vez mais o lugar da criança na sociedade.

Pontuaremos, aqui, algumas perspectivas que destinaram às crianças olhares naturalizados e essencialmente biológicos, classificando-as como incapazes e estritamente dependentes dos adultos e, à infância, sua constituição em fases e etapas sucessivas de evolução, que carece da ação de outrem (adulto) – corrigindo, intervindo, conduzindo - para se desenvolver.

Ao retomarmos as posições teóricas que tomaram como objeto a infância, perceberemos o quanto essa categoria foi diversamente tratada e pensada.

Do ponto de vista biológico e médico, as crianças precisariam ser medicadas, higienizadas; se a tomarmos num viés psicológico entenderemos seu desenvolvimento e

com isso adequamos sua inteligência a fim de “organizá-las” de acordo com seus estágios e níveis de capacidade; mas se ao contrário nos utilizarmos de perspectivas pedagógicas, estaremos preocupados com a educação, com o cuidado, com o ensino adequado para essas crianças.

Conforme apontam Abramowicz e Oliveira (2010, p. 40),

A concepção biológica sobre a criança pasteuriza, assepsia, esteriliza, mede, esquadrinha, normatiza e normaliza a criança e prescreve uma infância. A Psicologia medirá a inteligência, prescreverá o desenvolvimento, dividirá as crianças por idades, por capacidade mental, elaborará *standarts* para observar etapa por etapa da infância até a adolescência.

De acordo com Muniz (1999, p. 245), essas perspectivas que buscam uma “naturalização” da criança a definem

(...) como um ser abstrato e universal, desvinculado de suas reais condições de existência. Dessa forma, a infância é pensada como um espaço à parte na vida do homem, época da vida em que ele guarda sua inocência original. A educação aparece como a possibilidade de transformar esse ser, moldando-a de acordo com os princípios da sociedade da qual virá a participar.

O discurso pedagógico que atualmente vivenciamos é herdeiro e crítico dessas intenções que tendem a buscar “formar” as crianças, desenvolver suas capacidades, a fim de torná-las alunos de sucesso, pessoas de bem, e assim transformar o mundo num lugar melhor para se viver. Ou seja, ainda veem as crianças sob a ótica de uma infância negada, como matéria-prima de um projeto social inovador (assim como “sonhava” Platão¹¹).

Ainda com relação a essas perspectivas que retiram da criança o direito de “ser” para se transformar em algo que “será”, Sarmiento (2005, p. 363) nos diz que elas reduzem as crianças

(...) a um estado intermédio de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas.

¹¹ Para maiores aprofundamentos ver Salles (2010).

Podemos alinhar essa tentativa de universalização da infância com as reflexões de Ostetto (2000, p. 184) onde afirma que essa “homogeneização” “ao estabelecer tal referência na universalidade, toma por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural”.

Esses discursos se ancoram em perspectivas cuja tradição é voltada para a realização de estudos que buscam orientações gerais e únicas a serem “aplicadas” nos processos educativos, desconsiderando as particularidades das crianças, tratando-as como seres abstratos e universais.

Assim, não se percebem as particularidades e se pensa em apenas uma referência que é tomada “como regra ou como padrão de normalidade para toda e qualquer criança” (OSTETTO, 2000, p. 184).

Essa postura, de dizer e pensar as crianças por um viés minoritário, generalizado, tal como apresentada pela autora, vem justificar o fato de que, muitas vezes, tal leitura afirma que

A dimensão educativa (...) tem desconhecido um modo atual de ver as crianças: como sujeitos que vivem um momento em que predominam o sonho, a fantasia, a afetividade, a brincadeira, as manifestações de caráter subjetivo. A infância passa a ser nada mais do que um momento de passagem, que precisa ser apressado, como aliás, tudo em nossa vida (BUJES, 2001, p. 17).

Nesse sentido, ao estabelecermos a relação de poder que ocorre entre os adultos e as crianças, principalmente quando se trata da educação da criança pequena, recorremos a Foucault (1996, p. 44-45) e suas reflexões sobre as relações de poder e saber. O autor reconhece que esse poder é exercido em diferentes espaços sociais, inclusive nos espaços educativos, e assim sendo nos indaga:

O que é, afinal, um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes?

Pontuamos, com isso, que a infância no espaço educativo observado por Foucault (1996) é uma figura tutelada, é a imagem de um sujeito que não é dono de si e,

portanto, para tornar-se sujeito de si, precisa de outrem, precisa de uma educação que faça essa passagem, que distribua os “saberes e discursos” necessários para se chegar a esse ideal de sujeito.

A Modernidade então estabelece um novo lugar para a infância, num quadro em que se transformam as relações entre adultos e crianças por influência da nova organização social que surge sob novas bases, pautada agora em outra forma de exercício do poder.

Nesse contexto, “as crianças passam a ser alvo privilegiado destas operações que administram corpos e visam a gestão calculista da vida: tornam-se objeto de operações políticas, de intervenções econômicas, de campanhas ideológicas de moralização e de escolarização, de uma intervenção calculada” (BUJES, 2000, p. 28).

Precisamos reconhecer nesse momento o pioneirismo dos campos disciplinares que procuraram definir o sujeito criança, fixando conceitos e realizando investigações para tal empreendimento – destacamos aqui o campo discursivo da psicologia do desenvolvimento, bem como o paradigma biopsicológico.

A partir dessas elaborações (dos campos discursivos anteriormente assinalados) é que podemos hoje acompanhar reformulações, ressignificações e reconstruções conceituais no modo de entender as crianças com suas especificidades, necessidades e desejos, sem, no entanto, desqualificar as ideias das quais somos herdeiros e críticos.

Essas formações discursivas foram cedendo pouco a pouco lugar a outras perspectivas, novos olhares e porque não dizer “outras crianças e infâncias” que começam a conviver com espaços, rotinas e experiências mais significativas em creches e pré-escolas.

Diferentemente da ideia de infância enquanto falta, exclusão, incapacidade, fragilidade, que aproxima as crianças da categoria dos que não têm, não sabem, assumiremos na presente investigação uma posição que pense “a infância desde outra marca ou, melhor, a partir do que ela tem e não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade” assim como nos propõe Kohan (2008, p. 41).

A seguir, trazemos perspectivas outras que dirigem um olhar afirmativo para as crianças, que vinculam a infância em outras discursividades (sobretudo àquela ideia de infância para além de uma etapa) e que, por sua vez, dão as bases para se pensar outras

práticas de Educação Infantil para as crianças e também para os adultos que com elas convivem.

2.2 Discursos contemporâneos acerca da afirmação da infância

Em meio às formações discursivas que sinalizam a infância pela falta, incapacidade, associando-a a uma temporalidade linear, a uma fase preparatória para a vida adulta, acompanhamos atualmente outros discursos (herdeiros e críticos dessas formações) que apontam para uma afirmação da infância, que não pressupõe uma temporalidade linear e que não se preocupa com o que a infância pode ser, mas com o que ela é.

Assim como Kohan (2003a, p. 116), “asseveraremos a infância como símbolo da afirmação, figura do novo, espaço de liberdade”.

Destacamos que nossa preocupação com o desenvolvimento dessa investigação pode ser considerada como uma busca por caminhos que venham problematizar a noção de criança, de infância e de Educação Infantil em outras possibilidades, a exemplo da Sociologia da Infância e dos estudos da infância a partir da Filosofia.

Entendemos que a articulação de diferentes campos discursivos, como os mencionados acima, nos auxilia a rever antigas considerações de infância, que situam as crianças num lugar de imobilidade social e histórica, conferindo a esses sujeitos um caráter de mudez e submissão em relação aos adultos.

O fato das Ciências Humanas assumirem a criança e a infância como um foco em suas investigações é relativamente novo, assim como a consideração das crianças enquanto atores sociais e, portanto, sujeito de direitos, além do entendimento da infância para além de uma fase da vida, estritamente atrelada a uma cronologia, ligada agora à ideia de condição da existência humana.

Inscrevemos a presente investigação nessas proposições mais contemporâneas, pelo fato de que tais perspectivas nos revelam as bases de uma nova possibilidade para a Educação Infantil.

Em outras palavras, partindo de noções mais afirmativas e do entendimento de que a criança é uma pessoa “curiosa e criativa, com direito a ser ouvida e atendida nas suas necessidades específicas” (CRUZ, 2008, p. 12), as ações nos espaços da Educação Infantil tornam-se mais significativas, bem como a organização de toda a estrutura para

a efetivação desse nível de ensino - formação de professores, currículo, proposta pedagógica, inserindo assim, esse objeto a partir de outros referenciais, estabelecendo o foco na criança e a partir dela.

Essa inversão do olhar – que parte da nossa condição de adulto que olha para a criança, para um olhar que procura entender a criança por ela mesma - nos faz pensar no encontro entre a infância e a filosofia.

Concordamos com a postura de Kohan (2003a, p. 248) que ao investir olhares mais afirmativos para a infância, entende que a educação para as crianças pequenas deve permitir

(...) viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é a não deixar a infância, a experiência.

Reconhecendo a infância na sua especificidade e abandonando discursos que a vinculam a um tempo cronológico, as instituições de Educação Infantil começam a olhar para as crianças com outros olhares e a problematizar com maior intensidade suas ações.

Inscrevemos a infância ao campo da educação por serem esses temas caros a essa investigação, não por acaso, também, porque tradicionalmente atribuímos à infância o “primeiro degrau” ou “primeiro estágio” do processo educativo. Seguindo essa linha, propostas educativas reconhecem na criança um ser em potencial, alguém que através de ações pedagógicas específicas se tornará algo no futuro.

Kohan afirma, acerca da negatividade que geralmente acompanha a constituição da noção de infância no âmbito educativo, que “significa que a criança pode ser alguma coisa no futuro e isto só faz sentido na medida em que ela ainda não é isso no presente. Estas são as duas formas prediletas de negar o que a infância é: afirmar seu ser em potência e sua ausência de ser em ato” (2003b, p. 4).

O lugar que atualmente as discursividades da filosofia da educação conferem à infância parte de outra noção mais afirmativa, de um lugar que valoriza a criança pelo que tem e é, além de reconhecer nessa infância a condição de experiência humana e, portanto, desvinculada de uma cronologia, de uma etapa numerável. Ou seja,

A infância, nesse sentido, é aquela que propicia devires, um vir-a-ser, que nada tem a ver com um futuro, com um amanhã ou com uma cronologia temporalmente marcada, mas com aquilo que somos capazes de inventar como experimentação de outras coisas e outros mundos (ABRAMOWICZ et al., 2009, p. 180).

Assumimos nesse trabalho o conceito de “*devir*” como algo que instaura outra temporalidade que não aquela atrelada ao tempo *chronós*, que se define por uma continuidade de tempo sucessivo que se movimenta entre o antes e o depois como sugere Kohan (2004). Ao contrário, o devir se apresenta em diferentes movimentos, se traduz num encontro, no momento que envolve o poder de afetar e ser afetado.

Desse modo, transpor esse entendimento para o contexto da Educação Infantil nos permite pensar que o encontro de crianças e adultos nestes espaços de cuidado e educação “possa(m) abrir a escola ao que ela ainda não é, permita(m) pensar naquilo que a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis, mundo do devir e não apenas da história” (KOHAN, 2004, p. 66).

A compreensão da infância enquanto início de uma jornada, enquanto tempo de construção de base da vida (tanto da vida adulta, quanto da vida escolar), fez com que, ao menos é assim que nos parece, a educação tenha se esquecido

(...) da criança que surpreende, da criança original, criativa, desconhecida e, conseqüentemente, tem propiciado poucas oportunidades de auto-realização por parte da criança. Há um direcionamento para a uniformização das crianças pela escola, visando a uma conformidade delas e relação ao ideal de criança traçado pela sociedade (PULINO, 2002, p. 217).

A postura da Educação Infantil assumida por nós se insere nos enunciados que propõem inventar estratégias educacionais que promovam devires, que possibilitem às crianças experimentar diferentes linguagens, que incentivem suas capacidades e positivities de expressão e relação com os pares e com os adultos.

E, que nós adultos reconheçamos nas crianças esse desconhecido, esse outro que é diferente daquilo que um dia já fomos, portanto, com suas especificidades que é preciso conhecer a partir do que elas mesmas têm a nos dizer, a nos mostrar, a nos ensinar.

Essa tarefa nos apresenta como um desafio, uma vez que estamos presos a uma lógica que sempre privilegiou o olhar do adulto sobre a criança, explicando-a, dizendo de suas necessidades, elaborando estratégias para sua formação, produtos e serviços que julgamos adequados a elas, sem abrir espaço para que a própria infância mostre-se enquanto o “novo”, enquanto “diferente” daquilo que somos e do que pensamos saber sobre as crianças.

Essa ideia da alteridade da infância, de nos despojarmos dos saberes e certezas que julgamos ter para com a infância, foi discutida por Larrosa (2006). O autor destaca a inquietude que a infância nos provoca, na medida em que seu acontecimento suspende “a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio em que se abisma o edifício bem construído de nossas instituições de acolhimento” (2006, p. 184).

Essas discursividades nos fazem pensar no encontro da infância com a educação. Desse modo, reconhecendo as crianças nas suas especificidades, os espaços da Educação Infantil precisavam privilegiar a inversão da direção desse olhar, abandonando as convicções, os saberes que de antemão já supomos saber sobre elas, para que o encontro com esse “desconhecido” pudesse resultar no

(...) rosto daqueles que são capazes de sentir sobre si mesmos o olhar enigmático de uma criança, de perceber o que, nesse olhar, existe de inquietante para todas suas certezas e seguranças e, apesar disso, são capazes de permanecer atentos a esse olhar e de se sentirem responsáveis diante de sua ordem: *deves abrir, para mim, um espaço no mundo, de forma que eu possa encontrar um lugar e elevar minha voz* (LARROSA, 2006, p. 192).

Outra discursividade que acena para a consideração da infância em termos afirmativos é o campo da antropologia. Observamos que nos discursos antropológicos a criança era ausente na cultura ou aparecia nela esporadicamente, e se tinha um papel importante no estudo, este se referia à análise de um ritual específico, transferindo o foco de interesse para a situação como um todo e não apenas para a participação das crianças dentro dele.

O movimento que se identifica como Antropologia da Criança tem como uma de suas representantes Clarice Cohn. A autora retoma o tema da criança, do aprendizado e da socialização nas suas produções, mostrando a emergência do interesse pelo estudo da criança no campo disciplinar em referência.

Os estudos antropológicos representaram um salto qualitativo nas pesquisas sobre a infância, voltando o olhar para as crianças, apresentando um novo modelo analítico para entendê-las por si mesmas, abandonando a visão *do adulto sobre as crianças*, marcando a diferença entre elas e os adultos e reconhecendo o conceito de criança atuante, o que segundo Cohn (2005, p. 28),

(...) reconhecê-lo é assumir que ela não é um “adulto em miniatura”, ou alguém que treina para a vida adulta. É entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações.

Em analogia com a perspectiva psicológica cuja criança era analisada como ser biológico, a antropologia procura uma compreensão da infância sobre seu próprio ponto de vista, entendendo-a em seus próprios termos.

Ao enfatizar a etnografia como uma estratégia metodológica favorável em pesquisas que consideram as crianças como produtoras de sentido, plenos participantes das práticas sociais nas quais se encontram envolvidas, Cohn (2005, 09) vai afirmar que a grande contribuição da Antropologia para os estudos da criança é de

(...) de fornecer um modelo analítico que permite entendê-las por si mesmas; a de permitir escapar daquela imagem em negativo, pela qual falamos menos das crianças e mais das outras coisas (...) entendendo ser esse (a etnografia) o melhor meio de entendê-las em seus próprios termos porque permite uma observação direta, delas e de seus afazeres, e uma compreensão de seu ponto de vista sobre o mundo em que se inserem.

Considerando que a criança no seu processo de socialização, através das relações que estabelece no seu meio social, significa e interpreta o mundo, é certo também que em suas ações existem, além de estereótipos, uma singularidade, uma autoria nas suas produções. A partir das interações entre pares e com os adultos, as crianças exprimem a cultura em que se inserem, fazendo isso de forma distinta do mundo adulto.

Outro modo contemporâneo de dizer e pensar sobre as crianças e as infâncias vem sendo problematizado pela Sociologia da Infância. Em sua gênese, a Sociologia da Infância teve um significativo incremento a partir da década de 1980, com a elaboração de seus próprios conceitos (e ressignificação de outros já estabelecidos), da formulação

de formações discursivas e abordagens distintas das outras variantes da Sociologia (da educação, da família) e da constituição de problemáticas autônomas.

A tentativa com a mudança do foco era de falar da criança, pensar a criança e sua infância a partir de outros referenciais, destinar a partir disso, outros lugares para a criança, dar visibilidade a esses sujeitos, bem como compreender quem é essa criança e o que é ter uma infância.

Mencionamos outras variantes do campo sociológico, pois durante muito tempo, os discursos vinculados aos estudos das crianças se ancoravam na consideração da criança como um ser futuro e a infância como período da instrução e, por essa razão, não eram o foco nas investigações, sendo estudadas por outros prismas.

Em outras palavras, as ciências sociais priorizavam antes dos pressupostos da Sociologia da Infância (SI) estudos sobre a família ou sobre a escola e, nesse meandro, abordavam a questão da criança e da infância sempre fazendo referência ao seu futuro, quando se tornarem adultas, no entanto, sem dar visibilidade a esse sujeito criança, ao modo como estruturam suas relações, criando, reinventando ou até mesmo imitando.

Abramowicz e Oliveira (2010) refletem sobre o momento em que a sociologia passou a se ocupar de fato das crianças e suas infâncias. Segundo elas, “a Sociologia, até então, não tinha reservado às crianças uma atenção específica, pois estas sempre eram estudadas como um fenômeno interligado à escola e à família e atreladas à discussão sobre a socialização da criança como uma forma de inculcação dos valores da sociedade adulta” (2010, p. 41).

A formação discursiva que se destaca nesse contexto em que o campo da Sociologia da Infância começa a se constituir é aquela em que a infância “apresenta ao educador não um ser formado, não uma obra realizada e um produto acabado, mas um devir, um começo de ser, uma pessoa em vias de formação” (SIROTA, 2001, p. 09). Diante dessa consideração, a Sociologia desse período se ocupava da criança e da infância a partir de seus dispositivos institucionais como a escola e a família.

O afastamento a essa posição suscitou importantes reflexões acerca da infância e das crianças e, principalmente, a consideração de que as crianças têm uma vida social, participam efetivamente da cultura em que vivem e que, portanto, os estudos não podem ser reduzidos às análises das instituições em detrimento de investigações que privilegiem as próprias crianças enquanto objetos/sujeitos sociológicos.

É importante destacar, ainda com relação à constituição da Sociologia da Infância enquanto campo discursivo, que seus pressupostos não desqualificam as posições que anteriormente compunham as ciências sociais. O movimento da Sociologia da Infância faz uma leitura crítica de alguns conceitos como o de socialização e de reprodução social, ressignificando-os a partir da reflexão sobre o papel das crianças na sociedade, nos processos de socialização que estabelecem entre si e com os adultos.

Para Prout (2010, p. 733), “a Sociologia da Infância surgia então com uma dupla tarefa: criar um espaço para a infância no discurso sociológico e encarar a complexidade e ambiguidade da infância como um fenômeno contemporâneo e instável” e, nós acrescentamos uma terceira tarefa: conceder às crianças a visibilidade social que lhes foi negada, pelo simples fato de que elas são, indiscutivelmente, parte da sociedade e do mundo.

Em outros termos, o lugar da criança na perspectiva da Sociologia da Infância é o de sujeitos que são “competentes e têm capacidade de formularem interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373).

De acordo com Sirota (2001, p. 28), a reivindicação da Sociologia da Infância “trata-se de compreender aquilo que a criança faz de si e aquilo que se faz dela, e não simplesmente aquilo que as instituições inventam para ela”.

Vale ressaltar que aqui no Brasil, a Sociologia da Infância começa a se instituir a partir de 1990. Porém, o estudo de Florestan Fernandes¹² (2004), ao enfatizar os modos como as crianças se organizavam nos grupos para as brincadeiras, já se aproximava do que propunha a Sociologia da Infância, se apresentando como pioneiro nesse campo aqui no país.

Apesar de não ter sido sua pretensão inicial, o autor conseguiu com sua pesquisa junto às “*trocinhas*” do bairro do Bom Retiro (SP) apropriar-se de temas como “as relações estabelecidas entre as crianças, os processos de socialização, as brincadeiras, os papéis determinados para e pelas crianças” (MÜLLER, 2006, p. 566) que nos ajudam a entender como se configuram as culturas de pares infantis.

¹² Conheça a pesquisa do autor em <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/43-diversoeprsa-fernandesf.pdf>>.

Corsaro (2011, p. 128) é um importante autor no campo discursivo da Sociologia da Infância (SI) e traz como definição de culturas de pares infantis “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

Antes disso, as crianças eram percebidas como ente social “em vias de ser”, projetando seu caráter social para o futuro quando se tornam adultos e, portanto só interessando seu estudo ao passarem à consideração de ser social de fato, ou seja,

se as crianças são o “ainda não”, o “em vias de ser”, não adquirem um estatuto ontológico social pleno – no sentido em que não são “verdadeiros” entes sociais completamente reconhecíveis 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 (SARMENTO, 2008, p. 20).

Em relação a esse objeto, Sarmiento (2008) constrói uma distinção analítica bastante interessante sobre os conceitos de criança e infância, reconhecendo as crianças como atores sociais em seus meios de vida e a infância como categoria social ligada à ideia de geração e socialmente construída.

Há, pois, nessas distinções uma relação de independência da infância pelas crianças, ou seja, a infância enquanto categoria social geracional existe independente dos sujeitos que a compõem (as crianças), mas possui estreita dependência para com a categoria geracional composta pelos adultos devido à sua sobrevivência ser subalterna às ações dos adultos.

Ao se definir esses pontos, podemos resumir que a Sociologia da Infância se ocupa do caráter histórico e social da categoria infância, reforçando a diferenciação da infância em face da adultez e contribuindo para novas conceitualizações que tomam a criança e a infância a partir de seu próprio universo de referência indissociada de outras variáveis como gênero, classe social, etnia etc.

Com isso, consideramos que as múltiplas possibilidades das crianças de experimentarem de modo diferente o viver a infância (de acordo com meio sócio-histórico-cultural em que estão inseridas) nos fazem pensar em “infâncias”, diferentemente das perspectivas que apontam para uma homogeneização “como se a

infância fosse uma categoria singular e vivida de uma única maneira por todas as crianças” (MÜLLER, 2006, p. 569).

Diante da definição desses pontos e entendendo que a socialização das crianças – em casa, na escola, na comunidade – pode ocorrer em diferentes maneiras – na brincadeira, na relação com a família, nas atividades da Educação Infantil – queremos salientar, assim como fizeram Abramowicz e Oliveira (2010, p. 47),

(...) a necessidade de pensar o que tem sido o processo de socialização das crianças, mas, sobretudo pensar outros e novas formas de socialização para a produção de novas crianças e outras infâncias no sentido de pensar uma outra forma de educação com crianças pequenas.

Em suma, a pluralidade de discursos referentes à abordagem da infância constitui-se como condição essencial no conhecimento sobre essa categoria social e valorização do seu lugar na sociedade, levando em conta que ao se conhecer a infância, de algum modo estamos também conhecendo a sociedade em que se insere, ou dito de outro modo, pode-se afirmar que a sociedade é aquilo que propõe para suas crianças.

É como diz Sarmiento (2005, p. 370):

As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças também são seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, raça, o gênero, a região do globo onde vivem.

Diante do exposto, consideramos a criança como esse sujeito social, individual, produtor de cultura que ao nascer insere-se num determinado contexto e por isso para compreendê-lo é necessário analisar as múltiplas relações que estabelece com o mundo à sua volta.

Ao assumirmos que as crianças são sujeitos capazes, com importância reconhecida na produção e reprodução da cultura social na qual estão inseridas, privilegiamos também as ações coletivas das mesmas, ou seja, a participação das crianças nas rotinas da família, da escola e em outros espaços sociais, se apresenta de modo fundamental para o reconhecimento da criança enquanto ser social, ativo, capaz de produzir e compartilhar cultura e saberes.

A valorização dessa imagem mais afirmativa da criança é necessária para a compreensão de que “é por meio da produção e participação coletivas nas rotinas que as crianças tornam-se membros tanto de suas culturas de pares quanto do mundo adulto onde estão situadas” (CORSARO, 2011, p. 128).

Assim sendo, as experiências organizadas nos espaços da Educação Infantil podem ser mais significativas, ampliando as possibilidades de interação, autonomia e participação das crianças em atividades que estabelecem com seus pares (outras crianças da mesma idade ou não) e com os adultos que atuam na instituição.

Tal como demonstrado acima, a infância e a criança, sob um nome só, dizem, na verdade, de muitas infâncias e de muitas crianças. Estas vão desde uma visão mais unificadora - sobretudo quando nos reportamos à educação, quando se ensina ou quando se educa a criança e a infância -, até visões que, dentre essas múltiplas formas em que elas se apresentam, procuram resistir a certas pretensões unificadoras que acabam por totalizá-las.

Contudo, apesar de sua presença parecer uma constante entre nós, a busca por novas sensibilidades em relação à criança e à infância, que nos possibilitem alterar imagens de criança e de infância construídas desde Platão até os nossos dias, ainda se apresenta como um grande desafio.

Este desafio nos indica o quanto precisamos refinar nossas visões, nossas sensibilidades em relação à criança, à infância, ao diferente, ao outro.

No que segue, continuando o exercício de mapear as discursividades que mobilizaram diferentes modos de dizer, pensar e educar as crianças, anuncio o que vem a seguir.

CAPÍTULO 3 FORMAÇÕES DISCURSIVAS DA CRIANÇA, DA INFÂNCIA E DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO BRASILEIRO

A verdade da infância não está no que dizemos dela, mas no que ela nos diz no próprio acontecimento de sua aparição entre nós, como algo novo (LARROSA).

O propósito desse estudo é entender, a partir das análises dos discursos de professoras que atuam na Educação Infantil, como esses sujeitos concebem a criança, a infância e a Educação Infantil, levando em consideração também o lugar destinado às crianças e às infâncias pelas professoras ao organizarem suas práticas, sua rotina na Educação Infantil.

Entendemos, portanto, que é necessário mapear as discursividades que atravessaram a história no atendimento à infância brasileira, a fim de nos situarmos frente ao que hoje denominamos por Educação Infantil, com suas especificidades e orientações, tendo em vista, não por acaso, que as conquistas alcançadas foram resultado de intensas lutas e mobilizações em prol de um espaço que cuidasse e educasse as crianças, privilegiando as particularidades infantis.

Os discursos vinculados à história do atendimento destinado às crianças pequenas no Brasil são marcados por conflitos sociais, econômicos, políticos e culturais. Observamos que esse atendimento apresenta continuidades e rupturas discursivas.

Não pretendemos com isso descrever de modo linear como a educação das crianças pequenas foi se compondo, estabelecendo justaposições ou, dito de outro modo, transformando as discursividades numa sentença entre passado e presente.

Partimos da ideia de que cartografar essas formações discursivas, identificando os contextos que vão constituindo os diferentes dispositivos legais que apresentam modos de falar a infância, de pensar a criança e de organizar a Educação Infantil, é justamente apreender o discurso tal como ele é, tal como se apresenta. Como aponta Sargentini (2004, p. 86), é passar a “tratar o acontecimento no jogo de sua instância, na pontualidade em que aparece e em sua dispersão”.

Desse modo, o presente capítulo contempla as formações discursivas que constituíram as iniciativas de atendimento à infância brasileira - onde suas primeiras

ações se destinavam especialmente à população pobre - cujos discursos eram pautados por um viés assistencialista muito forte.

Além dessa discursividade, este capítulo trará também outra perspectiva que marcou o campo da Educação Infantil. Nesse caso a dimensão educativa adentra as propostas de atendimento, na tentativa de articular as ações do cuidado e educação, elementos essenciais para a faixa etária da Educação Infantil.

Anunciamos também que o presente capítulo trará o mapeamento dos discursos que vêm normatizando (no sentido de apresentar normas, implicações) a organização de propostas para as instituições de Educação Infantil, buscando identificar nessas discursividades, a noção de criança empreendida.

Assim sendo, cabe ressaltar que os discursos veiculados entre as primeiras ações assistencialistas foram influenciados principalmente por médicos e higienistas que, de certa forma, invadiram o campo pedagógico fazendo com que as ações se voltassem não apenas para as crianças, mas para a família como um todo.

A perspectiva higienista voltava-se para combater a mortalidade infantil, as condições de vulnerabilidade social em que viviam as crianças das famílias de classe pobre e por isso, desenvolviam ações que envolvia a todos (realização de cursos para grávidas, campanhas de vacinação etc.). O atendimento imprimia uma tendência assistencialista, paternalista que não se constituía ainda em direito, mas em favor (KRAMER, 2006a).

Por outro lado, observamos que, paulatinamente, o caráter assistencialista das primeiras iniciativas de atendimento à infância brasileira vai adquirindo uma dimensão educativa, de cunho mais formativo em que o cuidar e o educar se articulam, “especialmente” após a Constituição Federal (CF) de 1988.

Destacamos “especialmente” a partir da Constituição Federal de 1988 a consideração da dimensão educativa do atendimento, pois “pela primeira vez na nossa história, (uma lei) afirmou a cidadania da criança ao estabelecer que ela é sujeito de direitos. Definiu, ainda, que a creche e a pré-escola são direitos não só da criança como de seus pais (...), e afirmou a natureza educativa dessas instituições” (CRAIDY, 2008, p. 58).

Esse caráter educativo, por sua vez, vem desde então assumindo uma vinculação muito estreita ao nível de ensino fundamental, no sentido de antecipar práticas,

conteúdos e atividades características desse nível de ensino, se caracterizando, na maioria das vezes em

(...) experiências que trazem para a pré-escola, especialmente, o modelo da escola fundamental, as atividades com lápis e papel, os jogos ou atividade realizados na mesa, a alfabetização ou a numeralização precoce, o cerceamento do corpo, a rigidez dos horários e da distribuição das atividades, as rotinas repetitivas, pobres e empobrecidas (BUJES, 2001, p. 16 -17).

É certo que a Constituição de 1988 iniciou um reordenamento na conjuntura da legislação brasileira que mobilizou a aprovação de outros dispositivos legais que foram compondo o cenário discursivo em torno da criança, da infância e dos espaços educativos a ela destinados. Portanto, nos ocuparemos na presente discussão com o mapeamento desses dispositivos, identificando as noções de criança e de infância empreendidas na sua composição.

Chamamos atenção nesse momento para o que estamos denominando de “dispositivo”. Entendemos dispositivo como “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2009b, p. 244).

Em nosso caso, os dispositivos dizem respeito a um conjunto heterogêneo e amplo de “discursos, instituições, (...) decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (FOUCAULT, 2009b, p. 244) que se referem a modos de organizar os espaços e ações da Educação Infantil e de pensar a criança e a infância nesses contextos educativos.

No que tange esses dispositivos, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas versões de 1971 e 1996, por sua relação com o que preveem para as crianças de 0 a 6 anos; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil pelo seu caráter norteador das instituições; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que orienta a organização das ações na Educação Infantil e, finalmente, o Plano Nacional de Educação (decênios 2001-2010 e 2011-2020) pelas questões geradas em torno dos enunciados referentes à noção de criança além da obrigatoriedade do ensino.

Em suma, discorreremos a seguir como foi se constituindo o campo que atualmente denominamos de Educação Infantil, enfatizando as primeiras iniciativas de

atendimento a esse sujeito criança e elencando alguns dispositivos legais que orientam as práticas nos espaços de Educação Infantil.

3.1 Situando a Educação Infantil no contexto brasileiro: discursividades assistencialistas de atendimento

O atendimento à infância brasileira teve em sua gênese um viés assistencialista que evolui de ações filantrópicas desenvolvidas por pessoas de “bom coração” ou por religiosos, como um favor prestado à sociedade, passando por preocupações com a proteção da saúde das crianças tendo em vista o combate à mortalidade infantil.

Com isso, os primeiros discursos acerca das crianças e suas infâncias surgem a partir da preocupação com a instauração de um espaço que viesse acolher (no sentido de guardar, alimentar e cuidar da saúde) as crianças vítimas de abandono.

Em relação ao período pós-descobrimto do Brasil - por volta de 1874 - o acolhimento à criança acontecia por meio das Rodas dos Expostos¹³. Nessa fase, o atendimento foi marcado pela caridade e pela guarda, ou seja, as crianças “indesejadas”, abandonadas por suas mães, precisavam de um lugar para serem mantidas longe dos olhares da sociedade da época e essa instituição dava conta disso.

Muitas dessas crianças eram filhas de escravas com seus senhores, de índias com o “homem branco” e na zona urbana eram casos de bebês abandonados pelas mães que pertenciam a famílias com prestígio social e se envolviam com homens sem posses ou romances extraconjugais, por isso eram considerados ilegítimos não sendo possível sua convivência no meio social.

Percebemos nessas discursividades que a preocupação não se voltava para a condição em que se encontrava a própria criança. A criação dessas instituições serviu apenas para esconder os sujeitos renegados, zelando pela imagem de famílias “tradicionais” que tinham certo prestígio social e, para tal, bastava que tivessem a alimentação e a higiene garantidas.

As precárias condições do atendimento oferecido por essas instituições fez surgir um movimento em defesa da extinção das rodas que “partiu inicialmente dos médicos higienistas, horrorizados com os altíssimos níveis de mortalidade reinantes dentro das casas de expostos” (MARCÍLIO, 2011, p. 68).

¹³ Um estudo detalhado sobre o sistema da Roda dos Expostos é realizado por Marcílio (2011).

Vale ressaltar aqui como os enunciados acerca do atendimento à criança brasileira se unem a outros enunciados que compõem as discursividades que marcam a história de nosso país, como por exemplo, os discursos do campo político, do campo jurídico, do campo médico etc., uma vez que a preocupação com o que fazer quando as crianças atendidas pelas rodas crescessem aumentava, sendo necessária a interligação de diferentes campos.

Algumas crianças eram acolhidas por famílias caridosas e complacentes com a situação de abandono sofrida por elas, outras permaneciam nas casas, porém em condições precárias de sobrevivência devido à falta de recursos e há, ainda, outra parte que passava a viver pelas ruas, se prostituindo, pedindo esmolas e até cometendo pequenos delitos para conseguir comida.

Esse fato esteve atrelado a uma rede de medidas jurídico-sociais que instaurou a noção de criança como o menor abandonado, ou seja, o discurso que defendia “o termo “menor”, para designar a criança abandonada¹⁴, desvalida, delinquente, viciosa, entre outras, foi naturalmente incorporado na linguagem, para além do círculo jurídico” (RIZZINI, 2011, p. 113).

Observamos com isso que “a história das instituições pré-escolares não é uma sucessão de fatos que se somam, mas a interação de tempos, influências e temas, em que o período de elaboração da proposta educacional assistencialista se integra aos outros tempos da história dos homens” (KUHLMANN JR, 2010, p. 77).

Com as transformações sociais ocorridas no Brasil a partir da abolição da escravatura e da proclamação da República, já em fins de século XIX, as iniciativas voltadas para combater os altos índices de mortalidade infantil, marcados por um viés higienista e elaborados na maioria das vezes por médicos, são enfatizadas. Ou seja, surge nesse meandro uma maior preocupação com as condições de vida insalubres sofridas por uma grande parcela da população, cuja consequência eram as enfermidades que se alastravam pelo país. Com isso, o movimento médico-higienista se consolida com base num discurso em que os saberes do campo médico são valorizados.

Essas formações discursivas do campo médico-higienista partem de uma noção negativa das crianças, vinculada à condição das crianças como seres que ainda não são (concepção adultocêntrica), tendo por referência a vida e as características do adulto. A

¹⁴ A autora Irene Rizzini (2011) discute amplamente a questão das crianças e menores desamparados no Brasil, no período que compreende a Independência (1822) e a aprovação da primeira lei voltada para os menores de idade, Código de Menores (1927).

infância nessa perspectiva trata-se “de um período pelo qual todas as crianças passam, mas que deve ser superado o mais rapidamente possível por meio da educação e da projeção na fase adulta” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p. 88).

Uma visão negativa das famílias, no sentido de evidenciar o que elas não têm, mas que deveriam ter, principalmente no que tange às questões de hábitos de higiene e de cuidado com a saúde, nesse contexto as incapacitava de cuidar de seus próprios filhos.

Nesse caso, a preocupação com as famílias como um todo (não apenas o atendimento à criança pobre) converge em orientações para o aleitamento materno, intenções educativas voltadas para como as mães deveriam cuidar de seus filhos, preocupação com saúde, higiene e saneamento.

Conforme observa Gondra (2010, p. 202), “descritas a partir de um conjunto de práticas que deveriam ser combatidas, as famílias pobres deveriam ser educadas ou, no limite, a criança pequena deveria ser retirada desse convívio, com vistas a se assegurar seu crescimento em ambiente sadio”.

O que se observa ainda nesse contexto é a criação de instituições (denominadas creches, asilos e internatos) para o atendimento às crianças pequenas de classe pobre, cujo projeto era pautado por um discurso que buscava a proteção da criança, a inculcação de hábitos e costumes considerados necessários.

Conforme pontua Kuhlmann Jr. (2002, p. 474) acerca dos discursos que buscavam educar para higienizar, “a saúde e a educação se entrelaçam nas propostas de tal modo que se tornam mutuamente subordinadas no propósito de construir as bases da nação moderna e ordeira”.

Por outro lado, o discurso dirigido às crianças das classes abastadas se diferenciava. Com base nos ideários pedagógicos¹⁵, especialmente de origem europeia, as discursividades em torno do atendimento às crianças dessa camada social se voltavam para um viés mais pedagógico que privilegiava o desenvolvimento intelectual (OLIVEIRA, 2007).

É interessante registrarmos aqui que essas primeiras iniciativas de atendimento à infância brasileira deram sustentação às discursividades que foram importantes para o campo de Educação Infantil que começa a se constituir: a de que crianças pobres são seres da falta e precisam de assistência/compensação e de que as crianças ricas pelas

¹⁵Uma discussão mais detalhada é possível acompanhar em Oliveira, Z. (2007).

boas condições de vida têm possibilidade e capacidade para se desenvolver intelectualmente.

Diante disso, o cuidado era prestado como um favor à população infantil pobre e a educação destinava-se à formação (no sentido de escolaridade) das crianças ricas, marcando assim um discurso preconceituoso sobre a pobreza.

O enunciado que emerge a partir da reflexão acerca do atendimento às crianças e as desigualdades sociais evidenciadas na época é o fato de considerarem o mesmo sujeito criança em duas discursividades diferentes, de acordo com sua condição social.

Em outras palavras “o que diferenciava as instituições não eram as origens nem a ausência de propósitos educativos, mas o público e a faixa etária a que se propunham atender. É a origem social e não a institucional que inspirava objetivos educacionais diversos” (KUHLMANN Jr., 2010, p. 74).

Segundo Oliveira (2007, p. 93), o atendimento à infância estava assim definido: “o assistencialismo e uma educação compensatória aos desafortunados socialmente. Planejar um ambiente promotor da educação era meta considerada com dificuldade”. E, por outro lado, às crianças afortunadas era pensado um atendimento em que predominava uma programação pedagógica, voltada para o desenvolvimento intelectual das crianças.

Oliveira (2007, p. 62) observa ainda com relação à importância destinada à educação das crianças ricas, que ela (a criança) “começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, (...) o que tornava a escola (pelo menos para os que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental”, capaz de preparar esses sujeitos para vida em sociedade, como também para a escolaridade nas séries fundamentais.

Nesse contexto, as mudanças ocorridas na estrutura político-econômico-social do Brasil, no início do século XX, traduzidas pelo advento da industrialização e o crescimento na demanda por mão de obra, culminou na participação das mulheres no mercado de trabalho operário.

Esse fato teve por principais consequências a transformação da configuração familiar, que impulsionou o ingresso da criança cada vez mais cedo em espaços não familiares e a consolidação de espaço “creche” como o lugar destinado à assistência da criança pobre.

Corsino (2005, p. 207), em relação a essa desigualdade no atendimento às crianças brasileiras, pontua que

Desde sua origem, o atendimento à criança pequena pobre foi reducionista: os jardins-de-infância eram considerados artigos de luxo, supérfluos para os *carentes* e *despossuídos*. Esse atendimento, durante muito tempo, coube às áreas da saúde, da assistência e do trabalho, e não à educação, predominando o cunho assistencialista.

As instituições nomeadas de “jardins-de-infância” tinham por base as ideias do alemão Froebel que preconizou uma proposta pedagógica onde “os adultos, como bons cultivadores, assumiriam a função de “jardineiros” para adubar, regar e moldar as novas gerações” (NASCIMENTO, J., 2011, p. 149), ou seja, o adulto era responsável por formar a criança.

Contudo, as ações assistenciais se tornam cada vez mais abrangentes, no sentido de contemplar um número maior de famílias pobres. Para isso, desencadeou-se a criação de diversos departamentos, institutos, por iniciativa do poder estatal, que investidos de um caráter “educativo”, permaneciam com a essência eminentemente caritativa e buscavam “suprir” as carências (de saúde, nutrição e educação) apresentadas por essas famílias.

O discurso desse atendimento assistencial se pauta agora por uma “perspectiva compensatória”, especialmente nas últimas décadas do século XX. Essa ideia que forneceu as bases para os programas de educação parte do pressuposto que as crianças das classes pobres são “‘carentes’, ‘deficientes’, ‘inferiores’, na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido. Faltariam a essas crianças, ‘privadas culturalmente’, determinados atributos, atitudes ou conteúdos que deveriam ser nela inculcidos” (KRAMER, 2006a, p. 24).

O que prevalecia nessas discursividades é a noção negativa da infância, vale dizer, da criança das classes populares tomando a condição social das famílias como responsável pelo “fracasso”. Entendendo as crianças pelo viés da falta, da incapacidade, da desvantagem, o lugar a elas destinado continua sendo o da invisibilidade, apenas de um corpo em desenvolvimento. Em outros termos,

(...) a negatividade constitutiva da infância exprime-se na ideia da menoridade: criança é o que não pode nem sabe defender-se, o que não pensa adequadamente (e, por isso, necessita de encontrar quem o submetta a processos de instrução), o que não tem valores morais (e,

por isso, carece de ser disciplinado e conduzido moralmente) (SARMENTO, 2005, p. 368).

Outro ponto que merece destaque com relação à educação compensatória é que suas bases estão ancoradas nos discursos da “teoria da privação cultural”. Os pressupostos da teoria da privação cultural, segundo Kramer (2006b, p. 799), se fundamentam nos enunciados das “carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares”.

Partindo desses enunciados, a educação denominada compensatória se organiza de modo a suprir, a preencher as crianças com o que considera faltar a elas, tomando por base um modelo de família, de criança, de sociedade.

Confirma-se, desse modo, a partilha do cuidado e da educação da criança pequena entre família e poder público, principalmente com a expansão das atividades industriais e a conseqüente necessidade das mães trabalharem fora de casa.

O que vale a pena destacar nesse sentido é a criação de diversos órgãos destinados ao atendimento da criança, que na maioria das vezes estavam ligados ao Ministério da Saúde, da Previdência e da Assistência Social.

A discussão empreendida por Kramer (2006a) acerca das iniciativas do Estado voltadas ao atendimento da criança, a partir da criação desses órgãos, pôde expressar a forma como a criança é concebida nos discursos desses dispositivos legais. A noção de uma criança compartimentada, dividida em partes, não contribui para uma efetiva ação que privilegiasse o ser criança nas suas especificidades e necessidades.

Sendo assim “o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões da saúde, ora do ‘bem-estar’ da família, ora da educação” (KRAMER, 2006a, p. 87).

No bojo dessas discursividades que buscavam cercar cada vez mais a vida das crianças pequenas, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 5692/71, que mencionou apenas uma prescrição para a Educação Infantil, sem deixar claro, de fato, a quem caberia a responsabilidade e a efetiva ação para o atendimento as crianças menores de sete anos.

O texto da Lei em seu artigo 19 § 2º regia que “os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a 7 anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins-de-infância ou instituições equivalente”. O artigo da Lei

refletia o caráter secundário destinado a esse atendimento, marcado pela omissão do Estado frente à efetivação dessa educação.

Mesmo com a falta de clareza, observada na LDB (versão de 1971) uma vez que não apresentava as formas de como viabilizar na prática o atendimento aos menores de sete anos, podemos observar ainda que há uma maior frequência de iniciativas voltadas para as crianças de 4 e 5 anos, sobretudo com ações de caráter mais educativo no sentido de antecipação dos conteúdos do ensino fundamental, impulsionando “o debate sobre funções e currículos da pré-escola, legitimando a educação pré-escolar, relacionando pré-escola e escola de 1º grau” (KRAMER, 2006b, p. 801).

O contexto político vivenciado durante a década de 1980 com o fim da ditadura e o processo de redemocratização do país gerou movimentos em prol da creche como direito do trabalhador e dever do Estado, além disso, a pressão por parte dos movimentos da sociedade civil, bem como dos órgãos governamentais, contribuiu para a promulgação da nova Constituição Federal (CF) de 1988 (OLIVEIRA, 2007).

A partir da Constituição de 1988, o atendimento às crianças pequenas passou a integrar o sistema de ensino, deixando as esferas de assistência social e médico-higienista, fato que é uma inegável conquista para as creches e pré-escolas que têm seu lugar legitimado na sociedade como espaço de educação e sendo, portanto, direito de todas as crianças.

A CF de 1988 teve sua importância no cenário das políticas públicas do país, através da “redefinição dos direitos de cidadania tanto do ponto de vista dos direitos políticos como dos direitos sociais” (CRAIDY, 2008, p. 57). Para a Educação Infantil também, a CF desencadeou um processo de intensos debates e a formulação de outros dispositivos legais que colocam a preocupação com as crianças, as infâncias e seus espaços educativos em pauta.

3.2 Período pós CF 1988: a Educação Infantil em pauta

Admitindo-se o atendimento das crianças de 0 a 6 anos como integrantes da esfera educacional, passamos a mapear agora, os discursos presentes nos dispositivos legais (CF/1988, LDB/ 1996, Diretrizes, Referencial e Plano Nacional de Educação) no que se refere ao modo como a concepção de criança, de infância e de sua educação foram se constituindo nessas discursividades.

A promulgação da CF de 1988 inaugura um novo cenário discursivo em que se amplia a mobilização para o estabelecimento de alternativas para a educação das crianças de 0 a 6 anos. Com isso, “diferentes concepções de infância, currículo e atendimento; diversas alternativas práticas, diferentes matizes da educação infantil” (KRAMER, 2006a, p. 802) passam a compor as discursividades para esse campo.

O discurso da Constituição (1988) prevê em seu artigo 208, inciso IV, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;” (BRASIL, 1988). A partir de então, o Estado assume a responsabilidade de garantir o atendimento a todas as crianças pequenas.

A Constituição Federal de 1988, enquanto dispositivo legal, institui para a criança o lugar de sujeito de direitos (o que antes estava garantido apenas à família), sendo garantida a esse sujeito uma educação pública “a partir de seu nascimento, cabendo ao Estado fazê-lo, em complementação à ação da família” (OLIVEIRA, 2008, p. 36).

Logo após a CF, em 1990, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, Lei Federal 8.069) que veio reafirmar o reconhecimento das conquistas dos direitos das crianças anunciados no dispositivo anterior e contribuir com os debates em torno da garantia na qualidade do atendimento aos menores de seis anos.

Conforme observa Craidy (2001, p. 24) acerca do Estatuto, sua criação “explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento” que culminaram na aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 (LDB 9394/96). Vale dizer que tanto o ECA (1990) quanto a LDB (9394/96) vêm complementar o discurso da Constituição.

A partir da LDB 9394/96, que passa a considerar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, abarcando instituições de creche e pré-escola, cuja distinção se pauta apenas no critério da faixa etária, surge de fato uma política educacional para a Educação Infantil, “que tira as crianças pobres de seu confinamento em instituições vinculadas a órgãos de assistência social” (OLIVEIRA, 2007, p. 117) e inaugura um novo período em que se amplia o conceito de educação.

Segundo esse dispositivo em seu 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” (BRASIL, 1996, p. 21).

Além de aumentar a responsabilidade do poder público para com o financiamento, organização e formação dos profissionais envolvidos com a educação da infância, se expandiram também nesse período espaços de discussão (como fóruns, congressos) que reivindicaram e elaboraram estratégias para a melhoria no atendimento à criança pequena brasileira.

Destacamos que o discurso da LDB de 1996 apresenta um avanço em relação à versão anterior (LDB 5692/71) que mencionava apenas uma prescrição para a Educação Infantil, sem especificar questões referentes à formação dos professores, bem como do provimento das ações para essa faixa etária.

A inserção das crianças de 0 a 6 anos na educação básica traz importantes contribuições para a constituição da Educação Infantil enquanto nível de ensino, porém, o fato de iniciar a formação do processo educativo, o dispositivo da LDB (9394/96) gera também intensas discussões acerca de como essas ações educativas precisavam ser realizadas.

A criança é considerada nesse contexto, para além de um sujeito de direitos, como um ser integral (ao menos do ponto de vista legal), cujas dimensões precisam ser desenvolvidas nos espaços escolares. Ao contrário do que vimos acompanhando em discursividades anteriores em que o problema da criança era tomado de forma fragmentado, agora há a noção de tomá-la em sua integralidade.

Conforme aponta Oliveira (2008, p. 37), a partir da LDB “os aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais são tratados como dimensões do desenvolvimento e não como coisas distintas ou áreas separadas, evidenciando a necessidade de se tomar a criança como um todo, para promover seu desenvolvimento integral”.

Nesse período, houve expansão no número de creches e pré-escolas, porém, as primeiras permaneciam ainda muito identificadas com a ideia de favor e exclusão, em contraposição às segundas cujos estudos e propostas visavam um aprendizado mais estruturado.

Diante disso temos um atendimento mais voltado para a guarda e o cuidado para crianças de até três anos e um atendimento mais estruturado em torno de práticas pedagógicas para as de quatro a seis anos.

Contudo, já é possível perceber rupturas discursivas, pois os enunciados não se assentam mais na polarização: assistencialismo para os pobres e educação para os ricos. Ao se considerar todas as crianças como sujeito de direitos, o foco se dirige para o binômio: cuidar ou educar.

Dito de outro modo, frequentar instituições de Educação Infantil não se relaciona tão diretamente à classe social, como ocorria no século XIX em que apenas os filhos das mães trabalhadoras precisavam de um lugar para ficar e serem cuidadas.

Entendemos as ações de cuidado como parte integrante da educação, muito embora envolvam dimensões que extrapolam o campo pedagógico. Portanto, o que precisa ser levado em consideração na compreensão acerca do cuidado são as necessidades das crianças, ou seja, é necessário que se volte a atenção para a criança, identificando e atendendo suas necessidades, respeitando as particularidades, concebendo-a como um sujeito real que tem vontades, capacidades e que precisa ser entendida na sua singularidade.

Chamamos atenção para as questões entre o cuidar e o educar, pois, não podemos perder de vista o lugar da criança nos discursos que se seguem a partir de uma maior preocupação com o atendimento a essas crianças menores de seis anos.

Sendo assim, a fragmentação da Educação Infantil em creche (crianças de 0 a 3 anos) e pré-escola (crianças de 4 a 6 anos) tem feito com que os espaços destinados à pré-escola assumam, tal como aponta a nomenclatura, a responsabilidade em preparar as crianças para a escola de ensino fundamental.

Um aspecto a se questionar nesse contexto tem sido a forte ênfase numa “escolarização precoce”, sobretudo no sentido de enfatizar atividades, rituais que têm por objetivo os processos de decodificação/treino da escrita de letras e números, sobrepondo, em todo o caso, essa excessividade de atividades (característica das rotinas do ensino fundamental) a outros elementos que precisam ser evidenciados nos espaços de cuidado e educação das crianças de 0 a 6 anos como um todo.

Com referência aos outros elementos que precisam ser evidenciados, destacamos a organização de ambientes e atividades que se abram às brincadeiras, que ampliem as experiências das crianças, que valorizem diferentes tipos de expressões e de interação.

As ações pedagógicas, nesse sentido, precisam se pautar na ideia de que

(...) as crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um

ambiente onde a infância possa ser vivida (...), um espaço e um tempo de encontro entre seus próprios espaços e tempos de ser criança” (NASCIMENTO, 2007, p. 31).

Como nos diz Bujes (2000, p. 36), “as representações de criança como aprendiz, o privilegiamento de estratégias que dão primazia à cognição, a ênfase em produzir leitores e escritores desde a mais tenra idade, a introdução precoce de experiências voltadas para a numeralização correspondem a uma concepção peculiar do sujeito infantil”, que nesse contexto é concebido como o “sujeito aluno”, incompleto, que está em vias de ser, mas que ainda não é.

Sendo assim, a Educação Infantil deixa de lado a possibilidade das crianças vivenciarem as experiências da infância em nome de uma antecipação de conteúdos das séries seguintes.

Nosso entendimento é de que os espaços da Educação Infantil reconheçam que o mais importante nas práticas do cuidar e do educar é “despertar nas crianças o interesse em ler, o prazer em escutar histórias, a satisfação em comunicar-se com os demais, do que já aprender alguns fonemas ou grafemas que correspondem à aprendizagem da leitura no primeiro grau” (ROCHA, 2011, p. 378).

Ao defender a educação das crianças menores de seis anos como um direito, os movimentos que procuram colocar a Educação Infantil no cerne dos debates político-educacionais, lutaram pela emergência de orientações/diretrizes que garantissem o direito a uma educação de qualidade na prática.

Tais debates foram responsáveis por elaborações que asseguram (ao menos no papel) uma educação de qualidade e orientam tais instituições na organização dos espaços e atendimento oferecidos. Nesse sentido, vale destacar que em 1998 o Ministério da Educação (MEC) juntamente com Conselho Nacional de Educação (CNE) formularam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

O parecer das DCNEI, enquanto dispositivo legal define os fundamentos norteadores das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil que devem se pautar nos princípios éticos, políticos e estéticos, além de orientar as práticas na Educação Infantil quanto à relação entre escola¹⁶-família, exigindo maior participação

¹⁶ O termo escola aqui se refere ao espaço da educação infantil, não se confundindo com o ambiente escolar do ensino fundamental.

dos pais nas ações cotidianas. Interessante observar o enunciado que compõe o **Art. 3º** das Diretrizes em seu inciso III

Art. 3º: III – As Instituições de Educação Infantil devem promover em suas Propostas Pedagógicas, práticas de educação e cuidados, que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivo/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 1998, p. 16).

Notamos que o texto reconhece a criança como ser completo, total e indivisível, o que nos dá pistas acerca de uma tentativa de superação na visão de criança como ser incompleto que necessita que preencham suas lacunas. Já há nesse sentido uma consideração da criança como sujeito histórico, fato que se insere nas tendências atuais do estudo da infância e de sua educação.

Tal postura, que busca o reconhecimento da criança como ator social, concreto, ganha relevância no que vem problematizando os estudos da Sociologia da Infância.

Essa vertente da sociologia procura desvincular as crianças de perspectivas tradicionais que buscavam compreendê-las pela via da imaturidade, da concepção de uma criança homogênea, repartida em pedaços que precisavam de ações isoladas para seu desenvolvimento, inscrevendo-as em outras discursividades que privilegiam as crianças como um todo, ou seja, levam em conta as particularidades que as distinguem, assim como os elementos que as caracterizam como uma categoria social.

Em outras palavras, a Sociologia da Infância nos ajuda a reconhecer que

As crianças pertencem a diferentes classes sociais, ao gênero feminino, a um espaço geográfico onde residem, à cultura de origem e uma etnia, (...) são crianças concretas e contextualizadas, são membros da sociedade; atuam nas famílias, nas escolas, nas creches e em outros espaços, fazem parte do mundo, o incorporam e, ao mesmo tempo, o influenciam e criam significados a partir dele (NASCIMENTO, M., 2011, p. 41).

Outro dispositivo oficial (tendo em vista que não tem força de Lei) que surge no fim da década de 1990 é o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, publicado em 1999), composto por três volumes: *Introdução; Formação pessoal e social e Conhecimento de Mundo*.

A proposta do RCNEI era de subsidiar os profissionais envolvidos na Educação Infantil com orientações gerais, conceitos importantes para a delimitação das

especificidades da Educação Infantil (como a noção de criança, brincar, família, educar, cuidar), além de salientar outros aspectos a serem observados na organização do espaço e do tempo para a educação e cuidado das crianças de 0 a 6 anos.

Apesar de todo debate gerado em torno de sua publicação, o RCNEI evidenciou a necessidade de orientações para a área da Educação Infantil que começava a se consolidar no país, no sentido de elaborações que auxiliassem os profissionais envolvidos no que se refere a modos de organizarem suas atividades, a fim de desenvolverem um trabalho que garantisse o direito a uma Educação Infantil de qualidade.

Como podemos observar na “carta do Ministro¹⁷” que apresenta o documento, nós temos que

(...) o **Referencial** foi concebido de maneira a 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 (BRASIL, 1999, p. 06, grifo do original).

Antes de sua publicação, uma versão preliminar foi enviada para alguns profissionais (cerca de 700 pessoas) ligados ao campo da Educação Infantil, para análise e elaboração de um parecer a ser devolvido ao MEC. As discussões travadas em torno do referencial e as críticas feitas principalmente pelos consultores que participaram como pareceristas da versão preliminar foram organizadas em formato de livro (FARIA; PALHARES, 2007) a fim de socializar os debates.

O enunciado que nos chama atenção a partir do documento, bem como dos pareceres acerca da versão preliminar, é a ideia de criança contida no Referencial. Ou seja, dentre as questões que chamam a atenção no documento, ressaltaremos aqui os aspectos que dizem respeito ao modo como a concepção de criança e de infância é enunciada.

O Volume 1 do RCNEI trata de introduzir os elementos que caracterizam o documento como um todo, enfatizando os conceitos e princípios que norteiam a proposta, tomando por referência a criança em suas relações, considerando nesse caso, a pluralidade de contextos em que elas vivem. Em outras palavras, a ideia de criança

¹⁷ O ministro da Educação e do Desporto na ocasião da publicação do RCNEI era Paulo Renato Souza.

presente no Volume 1 do RCNEI parte do reconhecimento de suas particularidades. Vejamos:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais (BRASIL, 1999, p. 21).

Apesar dessa definição, foi possível identificar que a consideração da criança enquanto ser histórico, social e cultural foi diluída, uma vez que a noção de Educação Infantil impressa no RCNEI, diante do modo como está sendo pensada a organização dos eixos de trabalho (nos Volumes 2 e 3), segue as tendências, ideias e práticas do ensino fundamental.

Nesse caso, há a visão generalista da infância, sem levar em conta as especificidades regionais, culturais e familiares das crianças, isso porque “a ‘didatização’ de identidade, autonomia, música, artes, linguagens, movimento, entre outros componentes, acaba por disciplinar e aprisionar o gesto, a fala, a emoção, o pensamento, a voz e o corpo das crianças” (CERISARA, 2002, p. 337).

A partir da leitura de Faria e Palhares (2007), identificamos que entre os pareceristas também há o reconhecimento de que o RCNEI aproxima muito a Educação Infantil do ensino fundamental, ao contemplar nos Volumes 2 e 3 os eixos e os componentes curriculares a serem trabalhados.

O Volume 2 está relacionado com o âmbito de experiência denominado “Formação Pessoal e Social” – que favorece os processos de construção de identidade e autonomia das crianças - e o Volume 3 “Conhecimento de Mundo” – que apresenta seis sub-eixos: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

Assim sendo, ao preconizar a escolarização precoce da criança, trazendo orientações de como o professor pode organizar conteúdos, objetivos e situações didáticas, o discurso do RCNEI parece ignorar as particularidades da infância. O espaço da Educação Infantil enunciado por esse referencial revela uma “simulação” do ensino fundamental em que crescer, viver, conhecer se torna um processo burocrático, frio,

totalmente controlado pelo adulto e sem oportunidade para a liberdade e espontaneidade próprias das crianças. Cerisara ainda observa que

Dentro desta perspectiva, a concepção de criança que, segundo a maior parte dos pareceristas, predomina no RCNEI é uma concepção abstrata e reducionista que a vê unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança”. É neste sentido que as observações feitas foram na direção do quanto o RCNEI, da forma como está estruturado, fere a criança como sujeito de direitos (2007, p. 29).

Outro ponto de tensão a respeito dos enunciados que compõem a versão preliminar do RCNEI se refere ao termo “educacional”. Segundo Kuhlmann Jr. (2007, p. 59), que participou como parecerista desse documento,

(...) na versão preliminar dos referenciais, para ser educacional, a programação necessariamente precisaria se vincular ao desenvolvimento cognitivo de uma criança abstrata – sem família e sem pertencimento cultural – e, em seguida, adotar conteúdos disciplinares da escola fundamental.

O discurso do RCNEI de certa forma se vincula a discursividades que tradicionalmente se pautam por uma concepção de infância enquanto fase da vida, atrelada diretamente a um tempo cronológico que se desenvolve sucessivamente.

As crianças, portanto, são consideradas como sujeitos em potencial, cuja potência será desenvolvida no futuro. Essa ideia é evidenciada, sobretudo a partir do campo da psicologia do desenvolvimento, em que “essa psicologização das crianças considera-as como futuro humanos, mais do que atuais humanos, e impede o reconhecimento de que a ação da criança tem atributos sociológicos importantes que realizam funções sociais” (FINCO, 2011, p. 161 - 162).

Outro dispositivo legal mais recente, que também apresentou uma concepção de Educação Infantil que se vincula com ensino fundamental, foi o Plano Nacional de Educação (PNE/ Lei Nº 10172) criado em 2001. Vale salientar que tomamos o PNE como dispositivo de referência para nosso estudo, pela sua importância no cenário das políticas públicas educacionais e por servir de base para a construção dos planos de educação nas esferas municipais e estaduais.

O texto do PNE sinaliza metas e objetivos para a melhoria na qualidade do ensino em todos os níveis, a serem alcançadas num determinado período, apontando as prioridades específicas para cada nível.

Com relação à Educação Infantil, o dispositivo aponta considerações sobre o histórico do atendimento à infância, além de diretrizes, objetivos e metas que abarcam questões de organização, funcionamento, financiamento desse nível de ensino etc. Esses discursos deixam transparecer a ideia de criança e de infância vinculada às perspectivas desenvolvimentistas, em que as crianças são classificadas e organizadas segundo níveis e estágios.

Essa noção pode ser observada no trecho do dispositivo que afirma: “Hoje se sabe que há períodos cruciais no desenvolvimento, durante os quais o ambiente pode influenciar a maneira como o cérebro é ativado para exercer funções em áreas como a matemática, a linguagem, a música” (BRASIL, 2001, p. 09).

Nessa perspectiva, a criança é considerada como ser biopsicológico, e a visão da infância como etapa cronológica enaltecida, ou seja, “a idade foi pensada como categoria substantiva, em que os processos sócio-históricos apenas influenciariam o curso de um desenvolvimento definido por uma maturação das estruturas internas” (SARMENTO; GOUVEA, 2008, p. 07).

Como consequência dessa perspectiva biologizante da infância, a importância das relações indivíduo-sociedade e o pertencimento à cultura de origem foram negados.

Ainda sobre o Plano, no item “diagnóstico”, identificamos nos discursos que se referem à Educação Infantil o predomínio de um enunciado que assume o caráter propedêutico desse nível de ensino, como vemos a seguir

Se a inteligência se forma a partir do nascimento e se há "janelas de oportunidade" na infância quando um determinado estímulo ou experiência exerce maior influência sobre a inteligência do que em qualquer outra época da vida, **descuidar desse período significa desperdiçar um imenso potencial humano.**(...)Se essas oportunidades forem perdidas, **será muito mais difícil obter os mesmos resultados mais tarde** (BRASIL, 2001, p. 09, grifo nosso).

Podemos dizer nesse sentido que a Educação Infantil ganha importância, pois aparece como um bom “investimento” (em todos os sentidos) de compensar as carências das crianças e de suas famílias, de solucionar o problema do fracasso escolar tão

evidente no ensino fundamental, através do aumento gradativo da oferta de vagas, porém, sem a garantia na qualidade do atendimento.

O discurso do item “diagnóstico” de certa maneira apresenta uma continuidade das discursividades afirmadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, sobretudo quando deixa a entender que a especificidade da Educação Infantil está em ser “preparatória para as fases posteriores de desenvolvimento e aprendizagem” (ABRAMOWICZ; RODRIGUES; MORUZZI, 2012, p. 92). Para tal as ações junto às crianças precisam ser baseadas no modelo da escola fundamental, assim como observamos no RCNEI.

Um aspecto importante que vale destacar aqui diz respeito às tendências mais contemporâneas de estudo das crianças e infâncias, que entende a infância enquanto afirmativa, que vai além de um momento da vida humana, que reconhece e valoriza as crianças pelo que são em si mesmas, no presente e não pelo que elas representarão no futuro.

Partindo desse pressuposto

A educação das crianças pequenas, ainda antes da educação elementar, dirige-se para o convívio com diferentes visões de mundo, a experiência com diferentes formas de expressão e de linguagens, em que possam ensaiar diferentes interpretações, reconhecer e valorizar igualmente diferentes escolhas, diferentes organizações familiares, diferentes traços culturais. Que possam exercitar sua iniciativa, sua curiosidade, se desejo, em atividades nas quais o adulto pode e deve dar a sua contribuição sem tentar “cristalizar” as respostas (ROCHA, 2011, p. 378).

Nossa opção por cartografar como as concepções de criança e de infância estão presentes em alguns dispositivos legais e oficiais específicos para a Educação Infantil nos ajudou a entender como essas discursividades (dependendo de como conceituem os termos referidos anteriormente) influenciam as propostas organizadas e os objetivos traçados para as ações de cuidado e educação da criança e 0 a 6 anos.

3.3 Cenário discursivo atual da Educação Infantil no campo das políticas públicas

Atualmente, os discursos veiculados sobre a criança, a infância e consequentemente sobre as instituições de Educação Infantil têm ganhado uma atenção especial por parte dos que elaboram as políticas públicas para a área da Educação, como

também pelos teóricos que dedicam suas produções sobre esse campo, passando a ser estudada e descrita por variados campos dos saberes.

Dessa forma, Criança/Infância/Educação Infantil vêm sendo tema de inúmeras discussões, intensas decisões e importantes ações no âmbito das políticas governamentais nacionais e ao mesmo tempo são conceitos que exprimem condição, sentimentos e direitos.

Nesse movimento, podemos destacar a perspectiva da Sociologia da Infância¹⁸, que nos ajuda a pensar em outras possibilidades para a educação da criança menor de seis anos, uma vez que propõe

(...) pensar a infância em suas positivities, naquilo que ela já é, nas suas capacidades, singularidades e potências (...), não como uma fase ou etapa passageira, seja de desenvolvimento ou comportamento, nem mesmo pensá-la como aquilo que será, um vir a ser adulto (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 194).

Com base nessa concepção, há um conjunto de ações políticas e práticas, cujos discursos apresentam avanços como a consideração da diversidade cultural, com o respeito pelas crianças enquanto sujeito de direitos. Mas por outro lado, ainda permanecem ações na Educação Infantil com uma visão assistencialista (principalmente com as crianças de 0 a 3 anos), e considerando o modelo do ensino fundamental como o ideal a ser implantado na pré-escola.

Cabe lembrar aqui que com a ampliação do Ensino Fundamental que agora abrange nove anos (iniciando aos seis anos de idade) regulamentada pela Lei N° 11.274 de Fevereiro de 2006 que reformula a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o atendimento em creches e pré-escolas destina-se a crianças de 0 a 5 anos.

É certo que antes da aprovação dessa alteração outros documentos já sinalizavam o interesse em instituir o ensino fundamental de nove anos, como o PNE de 2001 a 2010, que estabelece como um dos objetivos e prioridades a ampliação do atendimento em todos os níveis de ensino, quando assinala: “Está prevista a extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade, quer na educação infantil, quer no ensino fundamental” (BRASIL, 2001, p. 08).

¹⁸O campo da Sociologia da Infância foi discutido anteriormente em outro capítulo dessa dissertação.

Essa ampliação abriu caminho para diferentes olhares e opiniões acerca dos dois níveis, dividindo estudiosos e professores sobre quais as consequências que essa mudança traria tanto para a Educação Infantil, como para o ensino fundamental, levando-se em conta principalmente as crianças que passariam por essa transição.

Mesmo sem a intenção de aprofundar essa discussão (que por si só já seria objeto de uma investigação), trazemos alguns enunciados que sinalizam questões importantes para serem debatidas a partir da Lei Nº 11.274/2006.

Dentre os temas que geram inquietudes em torno da referida Lei podemos citar: a desvalorização da Educação Infantil; o fato de tomarem essa iniciativa como solucionadora do fracasso escolar, uma vez que as crianças vão ingressar mais cedo no processo de ensino, entendido como antecipador do ensino fundamental; a falta de clareza quanto ao que se fazer com as crianças de seis anos (alfabetizar ou não?); e ainda, como vai ser a formação dos professores para atuar nesse primeiro ano.

Um aspecto importante a ser levado em consideração nesses debates é de que a preocupação deveria se voltar para o modo como as crianças e suas infâncias estão sendo compreendidas, ou seja, refletindo acerca da concepção que se tem da criança e de sua infância, ressignificando esses conceitos com vistas a perspectivas que tomam a vida da criança e seu contexto como referência, assim, as propostas a serem desenvolvidas na Educação Infantil poderiam ser organizadas.

Dito isto, concordamos com Guilherme (2009, p. 21) ao dizer que “temos, de fato, um problema muito maior do que a questão do tempo de duração ou idade de inclusão no ensino fundamental (...) verdadeiramente apontamos problemas de concepção do que é ser criança” e conseqüentemente do que é ensinar.

É interessante notar como a mobilização de estudiosos, profissionais de educação e de “defensores” de uma Educação Infantil de qualidade pressiona o poder público para olhar com mais cuidado para essa etapa da Educação Básica que por muito tempo foi considerada o “primo pobre” da educação (CRAIDY; KAERCHER, 2001).

Diante disso, o MEC organizou uma série de documentos com o intuito de garantir espaços, rotinas e relações que se baseiem na confiança e na afetividade para os bebês e as crianças até os cinco anos.

Com isso, pontuaremos apenas a nomenclatura de alguns deles, visto que a análise desses documentos não é foco da presente investigação. Assim sendo, destacamos alguns que foram importantes para a sistematização dos discursos

organizadores das práticas de Educação Infantil: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006); Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação (2006).

Esses documentos de modo geral “tratam de aspectos que dizem respeito direta e indiretamente à definição de pressupostos e objetivos, da escolha de atividades, conteúdos, da produção de ambientes e materiais destinados à organização do espaço-tempo das instituições de educação infantil” (AQUINO; VASCONCELLOS, 2012, p. 71).

Um discurso atual que também queremos registrar se refere ao dispositivo do PNE, que contempla o decênio 2011 - 2020. Antes mesmo de sua aprovação, os profissionais da área da Educação Infantil discutiam os enunciados presentes nesse novo plano, questionando orientações que já davam por ultrapassadas, mas que são retomadas nesse documento. As autoras Faria e Aquino (2012) organizaram uma publicação que mostra as tensões e os desafios que o novo PNE acarreta para o campo da Educação Infantil.

No que tange à concepção de criança e de infância existente no discurso nesse novo Plano, Abramowicz et al. (2012, p. 99) afirmam que não houve

(...) nenhum rompimento com as concepções anteriores de infância e criança, pautadas sobretudo numa concepção de desenvolvimento influenciada fortemente pela psicologia, (...) e compreende a educação infantil como investimento com retorno garantido (...).

Nossa intenção ao trazer as duas versões do Plano Nacional de Educação (decênio 2001 – 2010 e 2011 – 2020) foi de apreender as possíveis rupturas ou continuidades existentes entre os dispositivos, pois, ao mesmo tempo em que temos avanços, temos também a manutenção de alguns aspectos, tais como a ideia de criança e de infância presente em ambas as versões, além da consideração da Educação Infantil como preparatória para o ensino fundamental.

A versão atual do PNE, ao estabelecer como uma de suas metas: “**Meta 1:** Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos” (BRASIL, 2010, p. 04), reafirma a ampliação da obrigatoriedade do ensino, especialmente no que se refere à etapa da pré-escola (crianças de quatro e cinco anos). Esse fato, ao que nos parece, vem reiterar o caráter propedêutico da Educação Infantil enunciado no Plano

anterior (2001 – 2010) na medida em que a criança continua sendo concebida pela via da falta, do ser em potência que precisa ser “desenvolvido”.

A ideia da ampliação do atendimento escolar foi se constituindo com base na emenda constitucional nº 59, aprovada em 11 de novembro de 2009, que institui a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino a partir dos quatro anos de idade, conforme prevê o inciso I do artigo 208, ao definir que a educação básica “passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade” (BRASIL, 2009), o que vem se confirmando pelo PNE 2011-2020. Essa modificação gerou vários desafios que foram colocados para os profissionais da educação de 0 a 5 anos.

Um dos desafios identificados de imediato com a aprovação dessa emenda é o rompimento “com direito de as famílias optarem por matricular ou não suas crianças nessa etapa educativa, além disso, questionam-se também as condições que os municípios disporiam para garantir, com qualidade, tarefa de tal envergadura” (CAMPOS; CAMPOS, 2012, p. 15).

Mas, o enunciado que nos chama atenção com a instituição da obrigatoriedade da pré-escola, afirmado na Meta 1 estabelecida pelo PN (2011-2020), diz respeito à ênfase assistencialista que se coloca para a etapa da creche nesse contexto.

Dito de outra maneira, com a obrigatoriedade da pré-escola, possivelmente as crianças da creche ficariam relegadas a segundo plano, tendo dificuldades em relação a matrículas, quantidade de vagas, financiamento, entre outras questões, que acabam por forçar a ampliação de convênios para sustentar o atendimento e desse modo retomar formações discursivas pautadas por ações assistencialistas.

Nossa suposição se afirma no próprio discurso do novo PNE ao trazer como uma de suas estratégias: “1.4) estimular a oferta de matrículas gratuitas em creches por meio da concessão de certificado de entidade beneficente **de assistência social na educação**” (BRASIL, 2010, p. 23), o que deixa transparecer a ideia da creche como um serviço de assistência social, tal como ocorria no século XX.

Entendemos com esse enunciado que o PNE 2011-2020 não conseguiu superar a perspectiva do atendimento das crianças de 0 a 3 anos como um serviço; esse discurso vem dissolver uma conquista de décadas passadas, onde a educação entrou na lógica do direito de todas as crianças (CAMPOS; CAMPOS, 2012).

Seguindo essa tendência, o dispositivo do PNE (2011 – 2020) nos dá a entender que “não apresenta avanços para a educação de 0 a 3 anos, pelo contrário, parece ainda

se pautar na lógica da educação compensatória e/ou estratégia de alívio da pobreza” (CAMPOS; CAMPOS, 2012, p. 26).

Por outro lado, no que tange às ações para as crianças de 4 e 5 anos a partir dessa obrigatoriedade, entendemos que o enunciado presente nessa discursividade vem confirmar a pré-escola como fase “preparatória/antecipadora” para o ensino fundamental.

Desse modo, ao tratar a criança como o “aluno”, a pré-escola como reparadora do fracasso escolar observado no ensino fundamental e o professor como o responsável por garantir a aprendizagem necessária às séries seguintes, o dispositivo do PNE não levou em conta “a educação infantil como uma etapa da educação básica com especificidades distintas em relação às demais, não se fazendo necessário, por conseguinte, uma atuação docente peculiar” (BONETTI, 2006, p. 14).

De todo modo, entendemos também que as mudanças necessárias para abrir outras possibilidades de vivência nos espaços de Educação Infantil não serão garantidas apenas com a instituição de leis ou documentos normativos. Mais uma vez retomamos a ideia de que o caminho a ser percorrido precisa ser invertido, ou seja, a elaboração de dispositivos legais, de propostas de cuidado e educação para a criança pequena precisa, inicialmente, ter claro que concepção vai nortear essas construções.

Tal ideia se baseia no fato de que, assim como aponta Canavieira (2012)

a miopia do adultocentrismo tem dificuldades para entender, respeitar e agregar os desejos, interesses e necessidades infantis às práticas pedagógicas, às concepções e gestão de políticas públicas, mesmo as de educação, como no caso do Plano Nacional de Educação (PNE), e até às políticas educacionais destinadas especificamente para a pequena infância, que não conseguem dar centralidades às próprias crianças em seu processo educativo (2012, p. 32).

O mapeamento da ideia de criança e de infância que circula nos dispositivos legais ora apresentados nos permite identificar que há uma intensa mobilização em torno de elaboração de discursos, que buscam superar marcas da tradição de um atendimento à infância pautado na invisibilidade do sujeito criança.

Nessas perspectivas, o interesse na organização e na normatização das práticas da educação da infância não toma as especificidades das crianças, da Educação Infantil enquanto nível de ensino como centrais nessas definições; ao contrário, tudo é definido desde uma exterioridade da infância.

Além do mais, a preocupação se volta sempre para a vida futura da criança, para o sujeito que ela vai ser, assim que abandonar a condição infantil, assumindo uma visão negativa para com as crianças e as infâncias.

Como traz Kohan (2003a, p. 237 - 238),

(...) a infância é associada à imaturidade, à minoridade, e seria um estado do qual haveria que se emancipar para se tornar dono de si mesmo. Ela é uma metáfora de uma vida sem razão, obscura, sem conhecimento. A emancipação seria um abandono da infância, a sua superação.

Os intensos debates gerados em torno da instituição desses dispositivos legais fez surgir estudos e pesquisas (como KRAMER, 2006a; CRAIDY; KAERCHER, 2001; CERISARA, 2007, entre outros) que contribuem com a construção de novos mapas interpretativos acerca das crianças, infâncias e sua educação.

À medida que os debates se ampliam, os discursos abrem novas possibilidades de organização das práticas na Educação Infantil e as crianças começam a ser reconhecidas pelo seu potencial enquanto sujeitos históricos, respeitadas em suas especificidades e se incluem em experiências educativas que estimulem suas capacidades e que, acima de tudo, deixem-nas viver de fato sua infância.

Diante desse quadro inovador,

(...) é preciso fazer das instituições lugares de respeito e valorização da criança pequena e suas formas de pensar, sentir e se expressar, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, acesso às diversas produções culturais, humanização e contribuição para a justiça social e para a igualdade (CORSINO, 2005, p. 216).

Por essas cartografias, foi possível perceber que os discursos acerca das crianças, das infâncias e da Educação Infantil perpassam por um conjunto de enunciados que ao mesmo tempo em que indicam a Educação Infantil como espaço de disciplinamento, do silenciamento das crianças e da antecipação de conteúdos da escola fundamental, também apontam para a consideração das instituições onde o tempo/espaço busca valorizar as crianças e suas diferentes formas de pensar, se expressar e interagir.

CAPÍTULO 4 O DIZER SOBRE CRIANÇA, INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL: ENUNCIADOS E SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES

As crianças podem ser vistas como uma ameaça indiferenciada que tem de ser destruída (...) podem ser consideradas como recursos para o Progresso econômico..., mas, em todos os casos, trata-se de anular o enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular (LARROSA).

Nos capítulos anteriores, procuramos cartografar as discursividades que vêm configurando as noções de criança e de infância e, partindo dessas noções, como diferentes perspectivas de atendimento à criança e à infância se estabeleceram como forma de intervenção no real, ou melhor dizendo, como “prática de sentidos” mesmos, especialmente com relação ao nosso país.

Além disso, procuramos apreender em alguns dispositivos legais que enunciados e sentidos estão sendo atribuídos às crianças e às infâncias nas propostas desses documentos, já que, seja como discurso, seja como estratégia concreta de intervenção (políticas educacionais), tais enunciados constituem importantes elementos de normatização e orientação das práticas do cuidar e educar de crianças brasileiras de 0 a 5 anos.

Considerando, por sua vez que tais dispositivos e estratégias não só possibilitam certos sentidos e enunciados e desautorizam outros, mas principalmente produzem *epistemes* a que se referem, no nosso caso aqui à criança, à infância e à Educação Infantil.

No presente capítulo buscamos analisar os discursos dos sujeitos da enunciação envolvidos na presente investigação, de acordo com as noções mobilizadas, tomados como algo que produz uma determinada forma de intervenção no real. Dessa forma, a investigação em tela se interessou tanto pelas condições de produção dos discursos, como pelos enunciados e sentidos que o dizer dos professores produziu acerca da criança, da infância e da Educação Infantil.

Com isso, pontuaremos o contexto em que aconteceram as entrevistas, bem como esclarecemos o modo de funcionamento das unidades que denominamos “redes

discursivas” estruturadas a partir da descrição dos discursos e segundo critérios estabelecidos - tal como apresentado no capítulo referente aos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam nossa investigação -, mas que será retomada nessa discussão.

Aqui também apontaremos os enunciados que compõem essas redes, e que evidenciam as concepções das professoras sobre a criança, a infância e a Educação Infantil. Com a descrição desses enunciados, pudemos revelar também o lugar que as professoras atribuem ao sujeito criança e a importância que as ações desenvolvidas por elas nos CMEI's têm para vida das crianças.

Em outras palavras, essa parte do trabalho objetivou circunscrever os discursos das professoras, delimitando assim os dilemas, as aproximações e os distanciamentos referentes à criança, à infância e à Educação Infantil. Assim sendo, ao mesmo tempo em que os discursos foram sendo descritos, desenvolveu-se uma análise para apreender as concepções veiculadas entre as professoras que de certo modo têm subsidiado as formas de intervenção das mesmas no espaço/tempo da Educação Infantil, contemplando as relações entre crianças e infâncias.

4.1 As condições de realização das entrevistas

Após o contato com a instituição para situar como a pesquisa seria desenvolvida, bem como depois de conhecermos as professoras e selecionarmos as doze que participariam da entrevista, agendamos previamente com cada uma delas o melhor momento para que a entrevista pudesse ser realizada.

Esse agendamento aconteceu de modo individual e no horário sugerido em comum acordo entre a equipe gestora e a professora. Assim, nossas entrevistas não aconteceram em situações padronizadas, cada instituição organizou um tempo para que a entrevista ocorresse, adequando às atividades de sua rotina.

Como nosso roteiro de entrevista estava estruturado em blocos de questões, o que demandava certo tempo para contemplarmos todas, algumas entrevistas precisaram ser realizadas em dois momentos, dependendo da disponibilidade da professora e da instituição como um todo, para que isso pudesse acontecer.

Porém, houve situações em que mesmo sendo previamente agendadas, as entrevistas aconteceram em diferentes lugares e em situações bem adversas. Dito de

outro modo, pelas próprias circunstâncias de dificuldade apresentadas por algumas instituições, a entrevista teve de ser realizada ora em momentos em que as crianças estavam brincando, ora no momento do sono.

Vale salientar que essas adversidades não prejudicaram de modo algum o registro dos discursos das professoras; queremos apenas enfatizar a diversidade de condições concretas em que se deram as entrevistas, ou seja, o lugar de onde as professoras falaram.

O “lugar” na discussão aqui apresentada não se refere a que conceitos/discursividades estão ancorados os enunciados de nossos sujeitos, o lugar que pretendemos registrar aqui diz respeito ao espaço físico, ao contexto local em que foi possível realizar algumas entrevistas.

Por outro lado, vivenciamos momentos em que foi organizado um lugar específico, mais adequado e tranquilo, para a realização da entrevista. Nesse caso, o diálogo estabelecido se desenvolveu com mais fluência.

Cabe destacar também que a receptividade e o envolvimento das professoras no momento das entrevistas foi algo muito rico. Não nos referimos apenas ao próprio discurso de cada uma delas, mas, sobretudo pela possibilidade de ressignificar nossas vivências, compartilharmos saberes e experiências com base na confiança construída ao longo de todo o desenvolvimento da pesquisa.

Sendo assim, concordamos com Pereira (2012, p. 44) ao dizer que “o vivido se ressignifica à medida que é narrado, uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem a viveu sua própria experiência”.

Permanecemos no campo de pesquisa entre os meses de maio e novembro de 2012. Nossa permanência contemplou os procedimentos de entrada no campo, aplicação do questionário e realização das entrevistas.

Nosso roteiro¹⁹ de entrevista era composto por um conjunto de questões que estavam estruturadas em três blocos. No primeiro bloco elegemos questões que buscavam apreender como a professora organizava sua prática junto às crianças, salientando os aspectos que elas consideravam mais importantes para a vida das crianças dentro dessa rotina.

O segundo bloco intencionava evidenciar como as professoras concebiam a Educação Infantil, destacando elementos que caracterizam esse nível de ensino com

¹⁹ Ver o roteiro em apêndice 02.

relação à formação e, também, quais são os conhecimentos específicos para atuar com essa faixa etária.

O último bloco do nosso roteiro de entrevista abarcava questões cujo objetivo era entender como as professoras concebiam o sujeito criança e que relações podiam estabelecer entre a criança e a infância, ressaltando nesse sentido o modo como elas percebiam essas relações no dia a dia com as crianças no CMEI.

A primeira vista pode parecer que nosso roteiro se mostrou demasiadamente extenso, mas, nossa tentativa ao elencar essas questões foi de melhor cercar nossa problemática, e, assim, ter a possibilidade de ampliar aspectos que fazem parte das práticas das professoras, o que para nós constituem os enunciados em que estão presentes as discursividades em torno da criança, da infância e da Educação Infantil.

Vale dizer ainda, no que tange à estrutura de nossa entrevista, que optamos por esse caminho de circundar nosso objeto, pois acreditamos que utilizar inicialmente questões diretas não seria pertinente, ou dito de outro modo, ia de encontro com a perspectiva teórico-metodológica que mobilizamos nessa investigação. Além disso, tal estratégia esvaziaria a intenção de apreender os discursos nas suas complexidades.

As entrevistas realizadas totalizaram quase 12 horas de gravação e todas foram transcritas, algumas logo após sua realização. A partir das transcrições, fizemos a leitura das entrevistas e a organização dos dados em grelhas de análise, contemplando os discursos de todas as professoras entrevistadas.

Essa organização nos permitiu descrever os enunciados e perceber as aproximações e distanciamentos entre os discursos. Com isso, estabelecemos as “redes discursivas”²⁰, que são compostas por enunciados que, de certa maneira, evidenciam as concepções de nossos sujeitos da enunciação.

As “redes” foram estabelecidas não só a título de organização dos discursos que se apresentam de modo disperso e heterogêneo, mas, sobretudo, foram estabelecidas segundo os critérios de: regularidade; rupturas e continuidades, e caráter normatizador.

Sendo assim, a partir do critério da “regularidade” pudemos identificar os enunciados que se repetem, que se apresentam de modo regular, além de estabelecermos as ideias que se aproximam e se distanciam nos discursos.

²⁰ Intitulamos a massa dos discursos de “redes discursivas” pela possibilidade de entrelaçamento entre os enunciados que compõem a mesma rede, ou ainda de redes diferentes.

Já o critério das “rupturas e continuidades” nos possibilitou apreender em quais formações discursivas mais amplas os enunciados das professoras se ancoram, se apresentando como cortes ou continuidades dessas discursividades.

Pelo critério da “normatização dos discursos” estruturamos os enunciados que de certa maneira refletem (ou se afastam das) as orientações/definições previstas em dispositivos legais elaborados para a regulamentação da Educação Infantil.

Explicitados os critérios que nos ajudaram a estabelecer nossas redes discursivas, apresentaremos as três redes e os elementos que as constituem enquanto parte de nossa unidade de registro, ou seja, os discursos das professoras.

A rede discursiva nomeada de “As rotinas na Educação infantil – o lugar da criança e da infância nesse contexto” se refere às concepções ligadas às práticas das professoras, ao seu fazer no espaço da Educação Infantil. Nesse caso, o discurso evidencia como a rotina é organizada e qual o lugar da criança no contexto apresentado.

Os enunciados que compõem essa rede são descritos por: “O tempo cronológico na Educação Infantil: da ênfase no cuidar à ênfase no aprender” e “A criança no CMEI: entre o "papel" de criança e o "papel" de aluno”.

A outra rede discursiva - “As dimensões da Educação Infantil na ótica das professoras” - traz a importância que o professor atribui às vivências na Educação Infantil para a vida das crianças. O discurso que se destaca nessa rede diz respeito aos elementos que caracterizam uma instituição de Educação Infantil, e as discussões que permeiam esse nível de ensino no que tange à formação, além do pressuposto de que as ações na Educação Infantil precisam ser pautadas pelo cuidar e educar de modo conjunto.

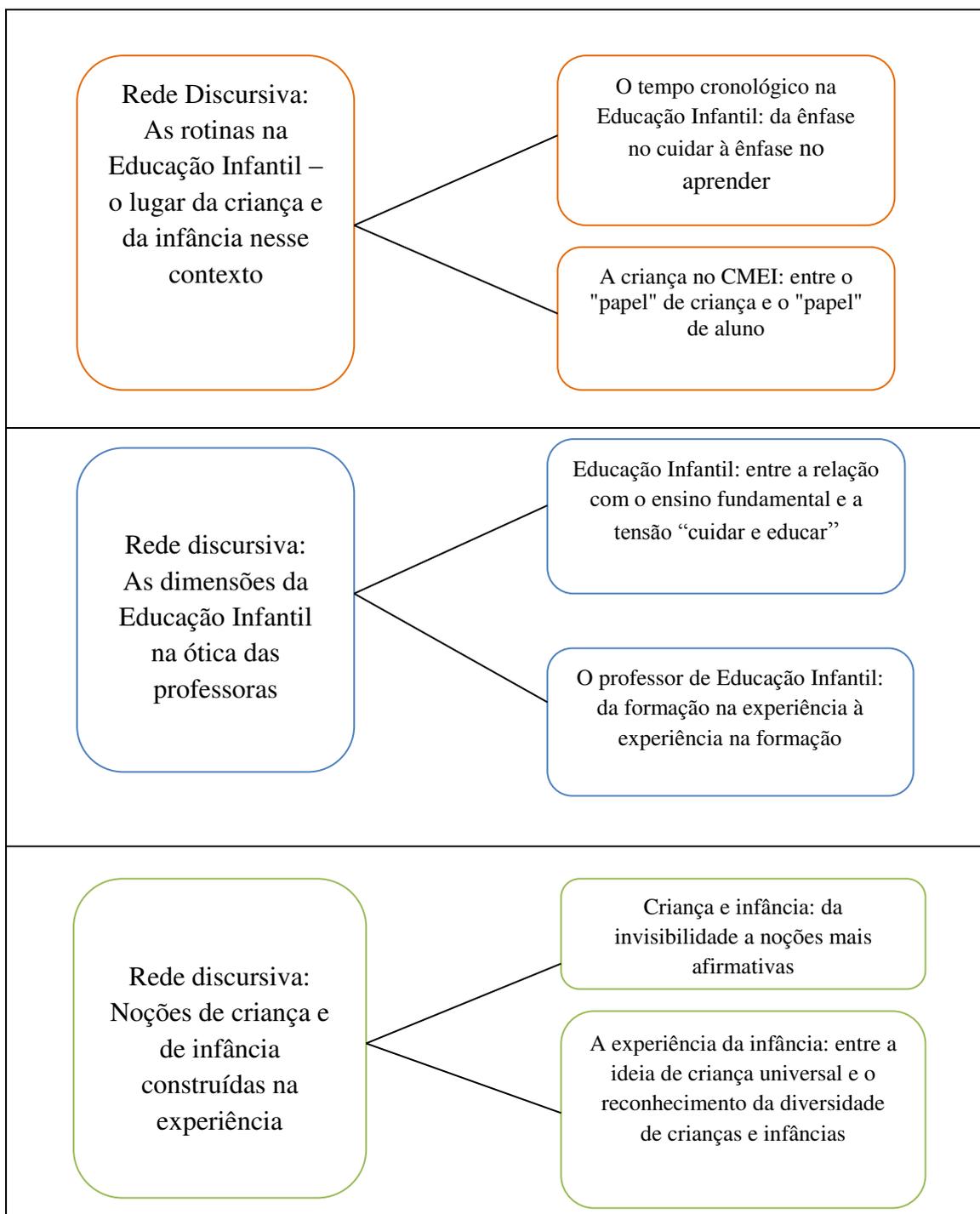
Constituindo essa rede nós temos como enunciados: “Educação Infantil: entre a relação com o ensino fundamental e a tensão "cuidar e educar" e “O professor de Educação Infantil: da formação na experiência à experiência na formação”.

A última rede discursiva - “Noções de criança e infância construídas na experiência” - contempla as questões que as professoras destacaram como sendo características de criança e de infância, bem como salienta as relações que elas estabelecem entre as noções de criança e de infância que construíram na experiência e as práticas que organizam no CMEI.

Portanto, os enunciados que definem essa rede são: “Criança e infância: da invisibilidade à noções mais afirmativas” e “A experiência da infância: entre a ideia de criança universal e o reconhecimento da diversidade de crianças e infâncias”.

Organizamos a estrutura das redes discursivas no quadro que segue.

QUADRO Nº 6 - ESTRUTURA DAS REDES DISCURSIVAS



Reiteramos, após trazermos os enunciados que compõem a presente análise, que nossa intenção a partir deles não é buscar explicações de causa e efeito (a professora trouxe esse discurso, logo tem essa concepção).

Trata-se tal como afirma Fischer (2012, p. 80) do

(...) esforço de interrogar a linguagem – o que efetivamente foi dito – sem a intencionalidade de procurar referentes ou fazer interpretações reveladoras de verdades e sentidos reprimidos (...) é simplesmente determinar a existência daquele enunciado singular e limitado.

Explicitaremos com maior profundidade o trabalho realizado com os discursos, a descrição dos enunciados e as problematizações desenvolvidas a partir disso nos itens que seguem.

4.2 Rede Discursiva: As rotinas na Educação Infantil – o lugar da criança e da infância nesse contexto

Para a análise aqui empreendida, a qual buscou apreender os enunciados e os sentidos de professoras acerca de suas concepções de criança, infância e Educação Infantil, foi necessário desenvolver um trabalho de ordenação do conjunto de discursos em três redes discursivas.

Tal como exposto anteriormente, cada rede discursiva é composta por enunciados. Assim, nos dedicamos agora a explicitar o contexto discursivo em que se deu a estruturação de cada rede.

Destacamos na rede nomeada “As rotinas na Educação Infantil – o lugar da criança e da infância nesse contexto” os enunciados referentes ao modo como as professoras organizam suas práticas na Educação Infantil e descreveremos a partir desses enunciados, que lugar esses sujeitos atribuem à criança e sua infância.

O fato de buscarmos também apreender como as professoras organizam suas práticas nos levou a perceber que as práticas das professoras se desenvolvem em meio a uma rotina que estrutura as ações nos CMEI's. Diante disso, adotamos o termo “rotina” como elemento central nessa rede e, com base nisso, destacamos os enunciados que emergem.

A concepção de rotina, pautada na ideia de repetição de atividades e realização de tarefas sequenciadas, permeou os discursos de todas as professoras. Evidente que

cada sujeito salientou um elemento diferente em sua rotina, seja por considerá-lo o mais importante na relação que estabelece diariamente com as crianças, seja por acreditar que determinados horários/atividades precisem ser modificados ou melhor organizados.

Assumindo nos discursos a rotina como instrumento de organização do espaço, do tempo e das atividades que acontecem nas instituições de Educação Infantil, as professoras compartilham com Barbosa (2000, p. 40) que define a rotina como “uma categoria pedagógica que os responsáveis pela educação infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições de educação infantil”.

A autora pontua ainda que muitas vezes ao se adotar a rotina desse modo, esta adquire um caráter de controle dos corpos, das ações, das experiências, fato que nos parece traduzir a realidade vivida por nossos sujeitos da enunciação. Diante dessa consideração, a autora assume o termo “cotidiano” como estruturante da Educação Infantil, em vez de rotina.

Apesar das aproximações, rotina e cotidiano são conceitos que têm suas especificidades e para a perspectiva de Educação Infantil que Barbosa acredita, o cotidiano expressa sua intencionalidade.

A defesa de Barbosa (2000) com relação ao “cotidiano”, parte do pressuposto de que além da estruturação do ambiente e das atividades, ele dá a possibilidade de encontrar o novo, o inesperado. E assim, ampliar as oportunidades das crianças e dos próprios adultos envolvidos, vivenciar novas ações, emoções e sentidos.

Voltando aos discursos das professoras, estes apontam uma maior presença de atividades, ações, pautadas por uma sequencialidade, por uma sucessão de tarefas, ou seja, os enunciados estariam mais articulados com a ideia de rotina e não de cotidiano trazida por Barbosa. Por isso, tal como enunciaram as professoras, tomamos o contexto de suas práticas ancoradas na ideia de rotina.

No momento em que explicitavam como a rotina acontecia, todas faziam referência a “tempos”, a “horas” que se traduziam em atividades a serem realizadas no decorrer do dia (hora do lanche, hora do banho, tempo do descanso), intercaladas com momentos de atividades pedagógicas, de brincadeiras. Ou seja, na rotina descrita pelos nossos sujeitos, há a padronização do tempo, entendido no sentido estritamente cronológico.

Ressaltamos, portanto, que compondo a presente rede discursiva, temos o enunciado: “O tempo cronológico na Educação Infantil: da ênfase no cuidar à ênfase no

aprender”. Cabe destacar também que, apesar de sua regularidade, diferentes elementos acerca do tempo foram enfatizados, de acordo com a organização da rotina pela professora.

Mesmo reconhecendo que a maioria das professoras enunciou a rotina vinculada à ideia de ações sequenciadas, destacando a noção de tempo padronizado, foi possível perceber também que a organização dessas ações enfatizava a questão do tempo por diferentes perspectivas.

Sendo assim, a partir do enunciado “O tempo cronológico na Educação Infantil: da ênfase no cuidar à ênfase no aprender” emergiram elementos que relacionam essa noção de tempo ao brincar, ao cuidar e ao aprender. E, para cada elemento evidenciado, teremos discursos que ilustram essa relação. O aprofundamento da descrição de cada elemento relacionado ao tempo na rotina será desenvolvido na análise do próprio enunciado.

O outro enunciado que constitui a presente rede discursiva se intitula “A criança no CMEI: entre o "papel" de criança e o "papel" de aluno”. Nas questões que buscavam apreender os elementos da rotina que as professoras consideravam importantes para a interação com as crianças, foram evidenciados noções/conceitos que se apresentam como continuidades de formações discursivas contemporâneas dos estudos da criança e infância, bem como rupturas de discursos de outras professoras entrevistadas.

Por isso, o enunciado em questão contempla os momentos de interação (entre crianças e destas com os adultos) enunciados pelas professoras em que há certa visibilidade das crianças nessas rotinas.

O momento da brincadeira também foi enfatizado por nossos sujeitos, o que revela muito como o sujeito criança participa dessa atividade, seja pela possibilidade de inventar, propor a brincadeira, seja como “executor” dos momentos de um brincar didatizado.

Feito esse esclarecimento acerca do modo como operamos com os discursos e estabelecemos os enunciados dentro da rede discursiva “As rotinas na Educação Infantil – o lugar da criança e da infância nesse contexto” nos dedicamos a descrever o modo de funcionamento dos enunciados que emergiram a partir dos discurso, no qual temos: “O tempo cronológico na Educação Infantil: da ênfase no cuidar à ênfase no aprender” e “A criança no CMEI: entre o "papel" de criança e o "papel" de aluno”.

4.2.1 O tempo cronológico na Educação Infantil: da ênfase no cuidar à ênfase no aprender

*A parte de rotina mesmo, de organização, é maior do que a parte pedagógica.
(professora P5).*

A epígrafe que abre as reflexões em torno do enunciado em questão parte do discurso de uma professora que enfatiza o fato de que a organização do tempo na rotina privilegia as atividades padronizadas (hora do banho, hora do almoço), intimamente relacionadas às necessidades biológicas das crianças, com isso, o tempo organizado para o que ela denomina de “parte pedagógica” fica limitado.

Esse trecho integra os discursos de outras professoras que, assim como P5, sugerem que o tempo delimita as práticas na rotina e, nesse caso, a ênfase recai nas práticas do cuidado.

Porém, outros elementos são enfatizados com relação ao tempo e para apresentar quais elementos emergiram, organizamos um quadro em que é possível visualizá-los. Ressaltamos que é a partir da descrição desse quadro que situaremos as problematizações que desenvolveremos com base no presente enunciado.

QUADRO Nº 7

REDE DISCURSIVA: AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – o lugar da criança e da infância nesse contexto	
ENUNCIADO 1	DESDOBRAMENTOS DO ENUNCIADO
<p>“O tempo cronológico na Educação Infantil: da ênfase no cuidar à ênfase no aprender”.</p>	<p>O tempo do cuidar. O tempo do aprender.</p>

A partir do quadro nós temos duas discursividades fazendo parte desse enunciado, ou seja, são desdobramentos do enunciado que emergiu. Esses desdobramentos foram elaborados com base nos discursos das professoras e

representam como a noção de tempo é concebida a partir de diferentes perspectivas pelos sujeitos da enunciação.

Diante de tais desdobramentos, trazemos os discursos que foram recorrentes ao chamar atenção para a questão do tempo na rotina, o tempo entendido no sentido cronológico e, no primeiro caso, voltado principalmente para as ações que envolvem o cuidado com o corpo das crianças (hora do banho, do almoço etc.).

Temos também o entendimento do tempo enquanto possibilidade para a aprendizagem. A partir dos discursos que se referem a essa questão, o tempo cronológico é o que rege as ações, porém, o tempo é voltado para a realização de tarefas, para o aprendizado de conteúdos.

4.2.1.1 O tempo do cuidar

Inicialmente cabe discutir a noção de tempo empreendida na presente investigação, uma vez que essa questão atravessa os discursos de nossos sujeitos. Nossas reflexões se pautam nas discussões em torno das temporalidades da e na infância.

Para isso, Kohan pode nos ajudar. Partindo da contribuição dos gregos, o autor sinaliza que há mais de uma palavra para designar o tempo (*chronós*, *kairós* e *aión*). No nosso estudo, os termos *chronós* e *aión* servirão de base para pensarmos a dimensão temporal inscrita nos discursos das professoras.

Trazemos o conceito de “*chronós*” diante dos discursos das professoras que inserem a rotina da Educação Infantil em um tempo cronológico, tempo esse que deve ser dedicado apenas ao atendimento das necessidades biológicas e ao aprender.

A questão da organização do tempo da Educação Infantil pautada estritamente na dimensão cronológica parece-nos vincular-se à noção de infância, sobretudo à ideia de etapa da vida, numa relação muito estreita entre passado e futuro, ou seja, a condição das crianças como algo que deixa de ser o que é para se tornar um outro.

Segundo Kohan (2007, p. 86), o tempo ao ser referido ao termo “*chronós*” é “a soma do passado, do presente e do futuro, e o presente é um limite entre o que já foi e não é mais (o passado) e o que ainda não foi, portanto também não é, mas será (o futuro)”.

Por outro lado, a concepção do tempo “*aión*” se vincula aos discursos das professoras em que a noção do tempo na Educação Infantil, de certa maneira, rompe com a questão cronológica, entendendo a criança e a infância por sua dimensão criativa, pelas potencialidades que assumem no presente e não como um material a se tornar mais a frente.

Reiteramos a noção do tempo “*chronós*” enquanto regulador da rotina ao trazermos o discurso da professora P2 para ilustrar as atividades, que, na maioria dos casos, são realizadas diariamente nos CMEI’s. A professora destaca:

Nós começamos a rotina pela acolhida que é a questão da troca de roupa, aí depois nós temos o café da manhã, e depois é que passa a **parte pedagógica que é bem rápida**. No pedagógico tem atividade envolvendo leitura, desenhos, pinturas, movimento, essas coisas. Depois eu deixo eles brincar livremente um pouquinho, e já vem a hora do banho, depois do banho é o almoço, depois do almoço é descanso e acabou o dia, quer dizer minha parte né (professora P2, entrevista realizada em 05 de novembro de 2012, grifo nosso).

O fato de a professora enfatizar que o tempo para a atividade pedagógica é “bem rápido” aponta para o mesmo elemento destacado pela professora P5, a questão do tempo na rotina ser organizado de modo a privilegiar o atendimento das necessidades biológicas das crianças. E ainda, reforça a ideia da rotina como uma estrutura que contempla uma série de ações desenvolvidas sequencialmente, sem que haja a possibilidade para o novo, o inesperado.

Nesse sentido Barbosa (2000) chama a atenção para o caráter regulador e até mesmo “alienante” que a rotina adquire quando se torna apenas uma sucessão de atividades, prescritas de maneira precisa, com horários determinados para sua realização, em que os sujeitos passam a agir e repetir atos que estão fora de seu domínio.

Tal como apontam, os discursos descritos nos mostram uma rotina regulada pelo tempo do relógio, “cronometrado”, onde o mais importante é que todos (crianças e adultos) cumpram horários e sigam as atividades padronizadas.

Retomamos o discurso da professora P5 que se insere nessa discussão ao trazer:

Essa parte da rotina, da gente ter hora pra isso, pra aquilo e às vezes você tá fazendo uma atividade, as crianças todas envolvidas, concentradas, animadas e **ter que parar naquela hora ali pra poder**

ir pro almoço, ou algo assim, é o fim (entrevista P5, realizada em 17 de outubro de 2012, grifo nosso).

Certamente que o tempo na Educação Infantil precisa ser organizado de modo a contemplar atividades básicas a serem realizadas diariamente, o que necessariamente inclui o horário das refeições, da higiene e do descanso das crianças, além de momentos planejados que permitam múltiplas experiências de interação e desenvolvimento.

Contudo, o tempo organizado a partir do que observamos nos discursos ora apresentados indica que os momentos das atividades consideradas básicas são privilegiados, o que sugere uma vinculação muito estreita às perspectivas assistencialistas/higienistas de atendimento às crianças pequenas, onde o mais importante na rotina é o cuidado com o corpo.

Os discursos que embasam tal perspectiva reduzem o atendimento às crianças à esfera da “guarda”, da preservação da saúde e garantia de limpeza e boa alimentação (GUIMARÃES, 2011).

Embora os professores já indiquem uma certa resistência a esse modelo rígido, hierárquico de rotina, percebe-se que ainda ocorre um determinismo muito grande acerca desse fazer dentro do contexto do CMEI como um todo.

Vejamos que, nos enunciados, as próprias professoras, de certo modo, se colocam contra a noção do tempo como regulador da rotina, mas existem outros mecanismos que impedem uma maior flexibilização na organização desse tempo/espço na Educação Infantil.

Além disso, iniciativas de uma rotina menos engessada muitas vezes são ignoradas em virtude da ênfase ora no atendimento das necessidades biológicas das crianças, ora na realização de exercícios repetitivos de cópia de letras e números.

Podemos destacar nesse sentido que a organização é pautada por noções rígidas de desenvolvimento e aprendizagem onde a criança é concebida em uma visão evolucionista, previsível. Ou seja, a criança nesse contexto encontra-se invisibilizada, como ser passivo, cujas ações são prefixadas, uma vez que o desenvolvimento da rotina já prevê o que elas vão fazer, em que horário e de que forma, diminuindo as possibilidades de diversificação das atividades e do incentivo à autoria e à autonomia das crianças.

As ações na instituição da forma como descrita pelas professoras obedecem a uma ordem hierárquica; são marcadas por um tempo pré-determinado em que não há espaço para o imprevisto, a novidade.

Com isso, as rotinas nesses espaços sugerem uma uniformização das ações tanto das crianças, quanto dos professores. Tal postura de certa maneira revela uma desconsideração em relação à participação, à liberdade, à relação entre crianças e destas com os adultos, à imaginação e às diversas formas de socialização dos sujeitos envolvidos nessas rotinas.

Outro discurso que se aproxima e ao mesmo tempo rompe com a noção de tempo para o “cuidar” assumida na rotina enunciada em discursos anteriores é o da professora P12.

Dizemos que se aproxima na medida em que P12 também destaca o fato das ações das crianças serem reguladas pela padronização dos horários estabelecidos para a higiene ou alimentação.

Vejam os que P12 enuncia:

Não gosto quando vejo as meninas aqui atropelando as crianças é isso que eu não gosto. Não gosto quando vejo gente aqui **forçando as crianças a terminar as coisas ligeiro pra poder ir logo tomar banho**, a comer ligeiro pra poder lavar logo os pratos. **Não é assim que se dirige a uma criança, não é assim que tem que ser** (entrevista P12, realizada em 29 de novembro de 2012, grifos nosso).

A ruptura a qual chamamos a atenção se refere ao fato de que P12, na medida em que traz uma preocupação com a condição da própria criança no espaço do CMEI, abandona as perspectivas cujos discursos homogeneizantes procuram “enquadrar” as crianças em fases que definem como deve ser seu desenvolvimento, onde o ponto de partida é a criança definida por uma noção progressiva, linear e estática.

Dito de outro modo, o reconhecimento por parte de P12, da importância de se respeitar o ritmo e as particularidades das crianças na organização do tempo na Educação Infantil, faz com que seu discurso, irrompa com a ideia da rotina regulada por um tempo que não respeita o sujeito criança e suas singularidades.

Vale ressaltar que a condição de produção do discurso de P12 se deu num contexto em que ela observa outros profissionais da instituição “apressando” as crianças para que terminem logo o que estão fazendo e, assim, não atrasem as outras atividades da rotina, como acompanhamos no discurso acima descrito.

O discurso de P12 sugere ainda que o ritmo e o tempo que cada criança leva para realizar as atividades cotidianas precisam ser tomados como pontos de partida para o modo como a rotina vai ser estruturada. Ou seja, partindo da consideração de que a criança - suas necessidades, especificidades, vontade e escolhas – são o foco da atenção/ação, a instituição como um todo (professores, gestor, auxiliares etc.) passa a reconhecer no adulto

(...) um importante mediador das relações que as crianças estabelecem. Atenção, interesse, encorajamento são atitudes básicas de um professor ante as ações das crianças, fundamentais para que se estabeleça uma relação de confiança e para que se favoreça a autonomia. A autonomia do agir, do pensar, do buscar formas de expressar-se é um dos objetivos da educação e instaura-se na segurança e na certeza de que é possível ousar e transformar. Na segurança de quem confia e se sente valorizado pelo outro. (CORSINO, 2009, p. 120-121).

Retomando as discursividades em torno das noções de tempo, ainda com base em Kohan (2007, p. 86-87) que define o tempo “*aión*” como intensidade,

o próprio da criança é ser não apenas uma etapa, uma fase numerável ou quantificável da vida humana, mas um reinado marcado por outra relação – intensiva – como movimento. No reino infantil, que é o tempo, não há sucessão nem consecutividade, mas intensidade da duração.

Seguindo essa perspectiva, os discursos que fizeram emergir o enunciado “O tempo cronológico na Educação Infantil: da ênfase no cuidar à ênfase no educar” apontam para ampliação da ideia de rotina, o que por sua vez, amplia os horizontes das crianças, valoriza os que elas têm a dizer sobre as propostas, as suas opiniões e sobre si mesmas, contribuindo para a organização de atividades que, ao lado de ações básicas, haja espaço para a possibilidade de realização de atividades/ações que não estavam previamente planejadas ou determinadas.

4.2.1.2 O tempo do aprender

Além dos discursos que fizeram emergir a noção do tempo cronológico como regulador da rotina, especialmente no que tange às ações de atendimento às necessidades biológicas das crianças, foi possível apreender a partir de discursos de

outras professoras que para além do tempo para o cuidar, há a ênfase no tempo para o aprender.

Vale salientar que essa perspectiva de privilegiar o tempo do aprender na organização da rotina foi uma ideia comum de um conjunto maior de professoras (principalmente as que atuam com crianças de 4 a 5 anos), ou seja, a consideração de que o mais importante na rotina do CMEI é o tempo destinado à realização de tarefas sistematizadas, foi um discurso que teve certa regularidade.

O destaque que merece ser feito com relação a esses discursos diz respeito ao que as professoras enunciaram acerca do “aprender”, a que tipo de aprendizagem elas enfatizam como necessárias para as crianças. A noção de “aprender” recorrente nos discursos das professoras pode ser identificada a partir do que nos disse a professora P10 a respeito de como organiza sua rotina. Vejamos:

A rotina começa com a troca de roupa e quando dá 7:30 é a hora do café da manhã. Quando termina o café da manhã vai pra escovação e depois eu já começo a **aula**. Eu trabalho muita coisa com eles, mesmo porque **meu trabalho aqui é deixar essas crianças prontas**. Eles vão chegar muito bem preparados na escola, muito bem preparados mesmo, quase todos já sabem ler e “tiram do quadro”. Depois já é banho, almoço e sono (entrevista P10, realizada em 13 de novembro de 2012, grifo nosso).

O discurso de P10 contém enunciados que apontam para alguns elementos que problematizam a concepção de criança, de infância e de Educação Infantil, compartilhadas pela maioria de nossos sujeitos da enunciação. No que se refere ao termo “aprender”, P10 nos dá indícios de que a perspectiva de Educação Infantil em evidência segue a tendência de assumir esse nível de ensino como “*preparatória ao ensino fundamental*, defendendo-se, portanto, a necessidade de um currículo que antecipe, desde cedo, as atividades próprias daquele nível” (SAVIANI, 2012, p. 54, grifo da autora).

A ênfase nas atividades propostas para o ensino fundamental e a concepção da criança como esse sujeito incompleto, que precisa “ficar pronto”, considera a infância enquanto fase da vida que marca a transição de um período em que ainda não se é e, portanto, necessita de formação/preparação para algo que virá/será. Daí a urgência na realização de sucessivas atividades que serão úteis na continuidade de sua vida escolar.

Pelo exposto, a relação com o aprender aqui aponta para uma certa visão instrumentalista do saber. Trata-se, portanto, de uma concepção que parece conter em si uma natureza utilitária ou prática, utilizável ou aplicável.

Decorre disto que a questão do aprender é tomada predominantemente como o momento em que as crianças desenvolvem raciocínio e aquisição de conteúdos, através da intervenção pedagógica das professoras de forma bastante contida e controlada, na qual parece negar a permissão de uma vivência de todas as dimensões do sujeito, que possibilite à criança aprender para além da compreensão do adulto.

Ainda no que tange à relação entre o tempo e a aprendizagem (considerada, sobretudo na perspectiva que explicitamos anteriormente), a professora P9 ao trazer um elemento que menos gosta em sua rotina, enfatiza

Eu não gosto de ficar sem atividade, porque não tem condições de ficar sem atividade. Tem que ficar fazendo alguma coisa. **É ocupar o tempo deles**, se deixar eles sem fazer nada, começam logo a se bater, a arengar. **Então eu sempre trago assim, tarefa a mais**, de colagem, de pintura (professora P9, entrevista realizada em 09 de novembro de 2012, grifo nosso).

A partir do discurso de P9, podemos perceber, mais uma vez, a questão da organização do tempo “ser ocupado” pela excessividade de “tarefas” com lápis e papel (BUJES, 2001) e, especificamente, sem espaço para outros tipos de atividades e nem mesmo para o brincar.

A rotina no CMEI, pelo exposto por P9, é segmentada, e o tempo preenchido com atividades que mantenham as crianças sempre “ocupadas”, longe do ócio. A ideia de aprendizado reside, portanto, na produtividade, na busca por um conhecimento que se materialize em papel, folha, registro, ou seja, “tarefa”.

Outro ponto que merece destaque com relação ao enunciado por P9 diz respeito à leitura negativa que a professora faz sobre o tempo livre, para o brincar e para que as crianças organizem e construam espontaneamente suas relações, suas brincadeiras. Parece-nos, a partir do discurso de P9, que o brincar não faz parte dessa construção.

A noção de tempo que embasa a organização da rotina expressa por P9 indica um tempo condicionado apenas para o aprendizado, e para determinado tipo de aprendizado em que não há espaço para o tempo das crianças, para que elas

desenvolvam sua autonomia, interajam com seus pares e com adultos, uma vez que estão sempre “ocupadas”.

A questão é que antes mesmo de chegarem às escolas de ensino fundamental as crianças são

(...) vistas e pensadas como alunos, pessoas que precisam adquirir conhecimentos escolares, e não crianças que precisam consolidar aprendizagens concretas e construir um pensamento simbólico, estabelecer relações entre suas experiências e os conhecimentos elaborados ao longo da história, aprender a conviver, a dar sentido ao mundo a ter curiosidade com relação ao conhecimento (CRAIDY; BARBOSA, 2012, p. 33).

Embora encontremos uma concepção de aprendizagem que aponta para uma relação mais afirmativa para com as crianças e suas infâncias, cuja noção de Educação Infantil sinaliza uma nova maneira de dizer esse sujeito criança, valorizando-a enquanto ser ativo, produtor de cultura, com suas possibilidades atuais e não apenas futuras, ocorre uma predominância de discursos que sinalizam a Educação Infantil como espaço restrito à aprendizagem.

E, nesse caso, aprendizagem entendida, sobretudo como desenvolvimento de habilidades motoras, através do “treino” repetitivo de escrita, que não deixam tempo (e espaço) para a criatividade, espontaneidade, preocupando-se com temas referentes à alfabetização e ao domínio de conhecimentos das mais diferentes áreas.

Aqui, o aprender foi entendido não como uma experiência, o que reforça os preconceitos em relação à criança como ser incapaz, totalmente dependente, compreendendo-a dentro de parâmetros de estatutos minoritários.

Essa ênfase, na atividade em si, na preparação para algo no futuro, atribui à criança certa invisibilidade, e se contrapõe, de certo modo, a perspectivas outras que privilegiam a Educação Infantil como um ambiente em que se respeitam suas singularidades, onde há espaço para o brincar e também para o aprender.

Um trabalho pedagógico para a Educação Infantil, enquanto nível de ensino precisa garantir o espaço para o lúdico, o respeito aos diferentes ritmos das crianças e valorizá-las pela criatividade e pela capacidade serem coautoras do trabalho, além de favorecer a ampliação de suas experiências.

4.2.2 A criança no CMEI: entre o "papel" de criança e o "papel" de aluno

(...) quem achar que professor, ele está aqui apenas pra ensinar, está muito enganado, né. Você muda como pessoa, você muda como ser humano, você muda como profissional, quando você está se relacionando com eles. **E eu não vou falar de alunos porque na Educação Infantil não se fala de aluno, se fala de criança.**
(professora P7).

Até o momento podemos perceber que as discursividades ora descritas situam-se num campo de interdiscursos, ou seja, os enunciados das professoras que vimos problematizando são margeados por outros enunciados que, ora os agrupa complementando-os, ora os diferencia trazendo perspectivas de outros campos discursivos.

Não há, como nos diz Foucault (2009a, p. 112),

(...) um enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto (...). Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências, efeitos de série e de sucessão, uma distribuição de funções e de papéis.

A ideia de tempo que permeia a rotina dos CMEI's em que trabalham nossos sujeitos da enunciação se vincula a um certo modo de dizer e pensar a criança, a infância e a Educação Infantil. Como exposto anteriormente, os discursos sugerem que a noção da maioria das professoras encontra em “velhas” perspectivas a maneira de organizar suas práticas junto com as crianças.

Contudo, o presente enunciado aponta para discursos mais afirmativos tanto no que se refere à questão do lugar da criança na organização do tempo na Educação Infantil, quanto para a relação com o brincar dentro dessa organização, tal como podemos observar no discurso da professora P7 que “abre” as discussões desse enunciado.

A fim de situarmos os desdobramentos que serão construídos a partir do enunciado “A criança no CMEI: entre o "papel" de criança e o "papel" de aluno”, organizamos um quadro que segue abaixo:

QUADRO Nº 8

REDE DISCURSIVA: AS ROTINAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL – o lugar da criança e da infância nesse contexto

ENUNCIADO 2

DESDOBRAMENTOS DO ENUNCIADO

“A criança no CMEI: entre o "papel" de criança e o "papel" de aluno”.

- Momentos de visibilidade.
- A relação com o brincar.

Como desdobramentos do enunciado ora apresentado, acompanhamos discursos de uma minoria das professoras que atribuíam à criança certa invisibilidade, pela ênfase destinada a aspectos como os cuidados do corpo e também à excessividade de atividades que buscavam “preparar” e deixar as crianças “ocupadas”.

Os discursos que vêm romper com essa perspectiva apontam para a consideração da criança como sujeito ativo, parceiro na organização das rotinas nos espaços da Educação Infantil, que precisa ser ouvido.

Além da discussão que sugere outros modos de dizer a criança e seu lugar na Educação Infantil, foi possível também, a partir desse enunciado, problematizar a questão do brincar, evidenciando nos discursos das professoras a relação que estabelecem com esse importante elemento das práticas rotineiras das instituições.

Nessa relação convivem as duas noções de tempo explicitadas nos itens anteriores. Há discursos em que o tempo é concebido numa dimensão que vai além da cronologia, ultrapassando a regulação das ações pelo tempo “do relógio”.

Nesse contexto, há espaço para a novidade, para a “perturbação” da rotina pelo inesperado, para o brincar, e este ganha relevância à medida em que vai além de horários estipulados para que se realize, ou seja, a rotina é organizada tomando por base a criança e as possibilidades que a ludicidade pode favorecer.

Por outro lado, há discursos que, ainda ancorados num tempo estritamente cronológico, sinalizam as ações de brincadeiras apenas como estratégias para as atividades pedagógicas, e ainda, discursos que relegam esse momento a situações ocasionais e, nesse caso, o brincar acontece se o “tempo” assim permitir.

4.2.2.1 Momentos de visibilidade

Durante a entrevista, quando questionadas sobre como acontece os momentos de interação no espaço do CMEI - das crianças entre si e com os adultos -, emergiram discursividades por parte de um pequeno número de professoras que sinalizam a ideia de que a criança e o que elas têm a dizer precisam ser valorizados.

Em outras palavras, entendem que as crianças têm algo (e muito) a dizer de si, de suas experiências e desejos, e que o professor precisa estar atento para ouvi-las, o que se aproxima das perspectivas contemporâneas nos estudos da criança e da infância.

O discurso de P7, que “inaugura” a presente discussão, vale ser retomado neste momento.

(...) quem achar que professor, ele está aqui apenas pra ensinar, está muito enganado, né. Você muda como pessoa, você muda como ser humano, você muda como profissional, quando você está se relacionando com eles. **E eu não vou falar de alunos porque na Educação Infantil não se fala de aluno, se fala de criança** (professora P7, entrevista realizada em 18 de outubro de 2012).

P7 estava se referindo ao fato de atribuir à conversa, à troca de experiências que acontece durante o momento da rodinha de conversa, um ponto importante na relação diária que estabelece com as crianças.

E, sua consideração de que na Educação Infantil “não se fala de aluno, se fala de criança” indica que seu discurso remonta aos estudos que primam pela visibilidade das crianças, que busca reconhecer nas crianças suas especificidades que, ao mesmo tempo em que as une numa categoria social distinta dos adultos, considera e valoriza os diferentes modos de ser criança.

Assim como afirma Kramer (2007b, p. 15), é preciso reconhecer o que é específico da infância, qual seja “seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas”.

Além disso, ao assumir que na Educação Infantil a ação do professor não se reduz ao ensinar, P7 já aponta para o fato de que há especificidades em todas as dimensões desse nível de ensino, sejam elas referentes ao currículo, à organização das ações a serem desenvolvidas, bem como à formação e à atuação do professor e à noção de criança e infância que embasam a proposta.

Ainda nessa mesma discussão, destacamos também o discurso de P1 que, tal como P7 procura valorizar o sujeito criança na rotina que organizam. Vejamos a descrição:

Eu acho que a questão da interação, da conversa, do ouvir, entendeu, é muito importante. Porque eles sentem essa necessidade do ouvir, entendeu. E você também sente aquela necessidade de escutar, porque não adianta você só tá ali falando, falando e você também não receber, não trocar com eles, não interagir. **Mesmo de uma maneira que não tem um entendimento claro, mas você consegue entender o que eles querem.** E eles conseguem dizer o que tá sentindo, o que sabe, do que quer brincar, as músicas que querem cantar (entrevista P1, realizada em 17 de setembro de 2012, grifo nosso).

Nosso grifo diante do enunciado da professora P1 se refere ao fato da faixa etária com que ela atua. Ela é professora na turma do B-I (crianças de dois e três anos) e isso nos chama atenção. Não apenas por já valorizar o que a criança tem a dizer, de respeitar suas opiniões e ouvi-las, mas, sobretudo, por ter esse reconhecimento com um grupo etário que por muito tempo (e ainda é possível perceber ranços dessa ideia) foi silenciado, invisibilizado em virtude da idade.

As discursividades que constituíram a Educação Infantil tradicionalmente conferiam às crianças um olhar de negatividade, considerando-as como ser da falta, dos sem voz. Esse fato era agravado com as crianças que estavam na etapa da creche (0 a 3 anos), onde a dependência, as ações do cuidado e o aprendizado de regras e normas sociais eram enfatizados.

Diante desse quadro vemos então que os enunciados de P7 e P1 se aproximam de uma dimensão mais contemporânea dos estudos da criança e da própria infância, como por exemplo, o campo da Sociologia da Infância.

Esse campo discursivo, ao resgatar as crianças e as infâncias das perspectivas biopsicológicas tão acentuadas em formações discursivas anteriores, reconstrói esses conceitos (de criança, infância, entre outros) e reafirma a condição da criança enquanto sujeito de direitos e da infância enquanto categoria social do tipo geracional²¹, entendendo-as nas suas especificidades e singularidades.

O campo da Sociologia da Infância, desse modo, nos ajuda a

²¹ O conceito de infância enquanto categoria social é apresentado por Sarmiento (2005, p. 367) ao afirmar que constituição da infância vai além de fatores meramente biológicos, ressaltando o caráter sociológico de tal constituição, “isto é, o constituir-se como um grupo com um estatuto social diferenciado e não como uma agregação de seres singulares (...)”.

(...) compreender essas crianças, essas diversidades. Esses sujeitos sociais que devem ser respeitados, ser ouvidos, mesmo quando ainda não falam. Isso pode dar pistas para os adultos sobre uma forma de interação pedagógica e de políticas públicas a partir das quais adultos e crianças possam trocar saberes e experiências principalmente considerando as suas diversidades de vida e contextos, seus desejos e sonhos (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 77).

O lugar atribuído à criança a partir da reflexão desses enunciados (P7 e P1) adquire uma posição mais afirmativa, o que nos dá indícios de que a noção de Educação Infantil compartilhada por esses sujeitos diz respeito a uma organização pautada em ações que privilegiem a experiência infantil, o aprendizado significativo e relacionado às necessidades, aos desejos e às particularidades das crianças.

A professora P12, que destacou ser essencial o respeito pelo tempo, o ritmo das crianças, como explicitamos em discussões anteriores acerca da ênfase num tempo regulador das ações na Educação Infantil, pode mais uma vez contribuir com as reflexões aqui empreendidas. Ao ser questionada sobre a interação na sua sala, P12 afirma

O mais importante é questão do respeito, que engloba tudo né, porque se faltar o respeito aí... Faltou o respeito pronto. Se não tiver o respeito dos dois lados né, não há interação. Elas (as crianças) se sentindo respeitadas tudo flui. Tem mais confiança, mais vontade de falar, de se expressar e a gente passa a conhecer mais sobre elas, o que gostam, o que não gostam. No caso é uma troca eu dou e recebo, e trabalhar com criança é muito bom (professora P12, entrevista realizada em 29 de novembro de 2012).

Nesse sentido, P12 reforça que os discursos antes descritos vêm afirmar a necessidade de se voltar o olhar para a criança, de entendê-la nas suas particularidades, para além do que os adultos geralmente procuram definir **para** ela e, com isso, rever práticas e rotinas que privilegiam o controle do corpo, o aprisionamento dos desejos e o silenciamento da voz.

Ressaltamos, com isso, a postura de Abramowicz et al. (2009) que discutem a educação de crianças pequenas no espaço público, salientando a emergência por uma organização que amplie as possibilidades das crianças. De acordo com os autores,

Nesta educação a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de

interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas (2009, p. 194).

A organização da rotina pautada nessa perspectiva permite que crianças – e também adultos – vivenciem os espaços e tempos da Educação Infantil como lugar de convivência, aprendizagem, respeito e valorização das experiências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos.

4.2.2.2 A relação com o brincar

Muitos estudos salientam as inúmeras possibilidades que a experiência do brincar traz para a vida das crianças (WAJSKOP, 2007; BORBA, 2007), além disso, os dispositivos legais que normatizam e orientam as práticas na Educação Infantil - como, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009) - enfatizam o brincar como um direito da criança.

De acordo com as diretrizes

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve 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 (BRASIL, 2009, p. 02, grifo nosso).

Partindo dessa consideração, buscamos, a partir dos discursos das professoras, apreender como o brincar acontece nos espaços dos CMEI's, tendo em vista a ideia do tempo regulando o modo como a rotina é organizada.

Nesse sentido, emergiram enunciados que, por um lado, consideram o brincar apenas enquanto estratégia didática, como uma atividade com objetivos definidos e, por outro lado, discursividades que sinalizaram a experiência do brincar como essencial na vida das crianças.

Com relação à ideia de um brincar “didatizado”, trazemos a professora P11 que destaca:

Brincar é importante demais, porque eles aprendem brincando, eles aprendem muito, então é você usar isso pra eles aprenderem sempre

mais. Os meus mesmo na brincadeira eles aprenderam noção de matemática, sabe, contar, cores, essas coisas. **Então pra mim o brincar é pra isso, pra ajudar que as crianças aprendam mais.** Por exemplo, eu usei umas pecinhas que eu trouxe de casa, são jogos geométricos, triângulo, círculo, aí são várias peças de círculo, várias de triângulo. Aí eu trabalhei quantidades com eles. Eles hoje conseguem contar 1, 2, 3, 4, 5 (professora P11, entrevista realizada em 30 de novembro de 2012).

É certo que o brincar motiva, estimula, facilita o interesse das crianças no desenvolvimento das atividades, mas o discurso de P11 sugere que a brincadeira se restringe apenas aos momentos em que a aprendizagem, no sentido pedagógico, acontece, pois ela não se referiu durante a entrevista a outras ocasiões em que o brincar acontece.

Nesse sentido, Wajskop (2007, p. 23) afirma que a brincadeira nos espaços de Educação Infantil “tem didatizado a atividade lúdica das crianças, restringindo-a a exercícios repetidos de discriminação viso motora e auditiva, através do uso de brinquedos, desenhos coloridos e mimeografados e músicas ritmadas”, as oportunidades das crianças criarem e recriarem espaços e situações lúdicas nesse caso são tolhidas.

O discurso de P11, que destaca experiências de brincar apenas como estratégias de aprendizagem, indica que não há espaço para que as crianças organizem as situações de brincadeira, estabeleçam relações com seus pares e assim, dessa forma, também possam aprender.

Ainda de acordo com Wajskop, as práticas educativas que se apoiam em materiais e jogos lúdicos, tendo o controle das ações de brincadeiras nas mãos do adulto em sala “garante apenas que o conteúdo didático seja transmitido. Utiliza-se o interesse da criança pela brincadeira para despistá-la em prol de um objetivo escolar” (WAJSKOP, 2007, p. 25).

Pelo exposto, o discurso de P11 sinaliza um modo de organização da rotina em que o tempo para o brincar é restrito, ou seja, as possibilidades de brincadeiras são reservadas a momentos em que a professora destina (tempo e espaço) para que tal atividade aconteça.

Outro discurso que nos chama a atenção sobre os diferentes modos de pensar a relação com o brincar nos espaços do CMEI é o da professora P10. Quando questionada sobre a importância do brincar para as crianças, ela nos disse:

Brincar é muito importante, agora **a gente não faz só soltar eles pra brincar** não, a gente leva bola, bota pra contar a quantidade de bolas, aí depois deixa eles jogarem um futebolzinho. Coisa de 10 a 15 minutos, porque tem que voltar pra sala logo. E eles não brincam todo dia no pátio não, eu não posso deixar eles aleatórios, se deixar eles vão subir nas árvores, vão começar a correr e vão se machucar. **Então a gente sempre leva alguma coisa pra fazer, uma brincadeira dirigida** (professora P10, entrevista realizada em 13 de novembro de 2012).

O que foi enunciado por essa professora nos mostra o elemento que foi recorrente nos discursos de nossos sujeitos, qual seja, o controle do momento de brincadeira e sua transformação em recurso didático. Esse fato parece-nos apontar sobretudo para a negação do brincar como um dos pilares na constituição das culturas infantis.

Compreendidas “como significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo” (BORBA, 2007, p. 39), as culturas infantis se apresentam como importante estratégia para conhecer as crianças em suas especificidades.

Queremos com isso mostrar que o momento da brincadeira livre, espontânea, dá a possibilidade das crianças estabelecerem relações afetivas com seus pares (e também com os adultos) e, assim, desenvolver sua autonomia e propiciar experiências culturais.

Em outras palavras, é preciso ter

(...) o cuidado de não reduzir a brincadeira ou o jogo a mero recurso didático, pois assim os estaremos destruindo como espaços de experiência lúdica e de cultura. O trabalho só assumirá uma perspectiva lúdica se tiver como características a fruição, a escolha, a ausência de consequências, as descobertas, a possibilidade de decisão, solução e iniciativa da criança (BORBA, 2009, p. 78).

O discurso da professora P4, que traremos adiante, se aproxima do que enunciou a maioria das professoras que, assim como P11 e P10, utilizam o brincar, as brincadeiras, apenas como um recurso para facilitar a aprendizagem.

Com isso, nosso destaque acerca do que P4 enunciou se refere ao fato de que o seu discurso nos dá indícios da consideração do brincar como uma atividade de menor importância, cuja decisão de sua realização e de como será realizada depende da ação adulta.

Vejam os trechos:

Bem eu acho que brincar seja importante, mas, desde que a brincadeira seja uma brincadeira dirigida né, assim que tenha um objetivo, pra trabalhar um conteúdo. E mais assim, eles têm tanta coisa pra fazer aqui... Veja só como é a rotina, temos a oração com todos do CMEI, depois da oração é o café da manhã, aí depois é rodinha de conversa, depois tem a atividade do dia no caderno, porque eles já tiram do quadro. **Aí depois da atividade nós temos, quando dá tempo 20 minutos de brincadeiras, quando não dá vai direto por banho** (professora P4, entrevista realizada em 30 de outubro de 2012).

Como dissemos anteriormente, o discurso de P4 sugere que o momento de brincar tenha pouco valor, especialmente do ponto de vista das outras atividades planejadas na rotina, ou seja, as atividades no caderno e as outras ações que acontecem diariamente (banho, alimentação etc.) são mais relevantes do que o tempo que se destina para que as crianças possam brincar.

P4 expressa com seu discurso, além do argumento de que a brincadeira seja utilizada para “trabalhar um conteúdo”, a ideia de que esse momento é organizado apenas “quando dá tempo” e, de todo modo, acontecendo de acordo com o que a própria professora definiu.

Embora a professora enuncie que o tempo para as brincadeiras aconteça, o fato de ser realizado ocasionalmente sugere que a noção de brincar empreendida por P4 tende a romper com perspectivas que afirmam a ideia do brincar enquanto possibilidade que propicia às crianças “escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais” (BRASIL, 1998, p. 29).

Até o momento percebemos que os discursos da maioria nos CMEI's indicam uma relação com o brincar/lúdico, pensadas pelo adulto, com objetivos pré-definidos e sem atenção ao que o sujeito criança (que vai “executar” a tarefa do brincar) sente, necessita, produz enquanto possibilidades de experimentar novas e diferentes brincadeiras.

Com isso a criança e a infância são definidas de fora, permanecendo a invisibilidade, a ausência, ideia que acompanha discursividades ligadas a velhas concepções que procuram silenciar as crianças.

Por outro lado, foi possível identificar em uma minoria de discursividades um modo diferente de considerar a ludicidade, a brincadeira e, conseqüentemente, um outro olhar para com as crianças, suas infâncias e as práticas na Educação Infantil, como por exemplo, a professora P8.

A professora P8 acredita que as crianças ao experimentarem intensa e ativamente os espaços e tempos na Educação Infantil, com base no brincar, no imaginar, na alegria, estarão de fato vivenciando sua infância e se desenvolvendo, ou seja, aprendendo. Vejamos em seu discurso.

A Educação Infantil é uma etapa que deve ser vivenciada dentro da ludicidade, com brincadeiras, de modo prazeroso, com as crianças interagindo entre si. **É o tempo de deixar essas crianças brincarem bem muito.** Mesmo que às vezes minha sala possa parecer meio bagunçada, mas Educação Infantil é isso. **Salinha que tá tudo sentado fazendo tarefa, calado, quieto, pra mim não é de Educação Infantil não** (entrevista P8, realizada em 18 de outubro de 2012, grifo nosso).

O discurso dessa professora, de certa forma, corrobora com as discursividades mais contemporâneas que discutem outros modos de pensar e dizer a infância. Ao enunciar que a Educação Infantil pressupõe que as crianças fiquem quietas e caladas, “sentado fazendo tarefa”, parece reconhecer que esse nível de ensino possui especificidades que o diferenciam de outros contextos educativos.

Desse modo, o discurso de P8 aponta para perspectivas que privilegiam na Educação Infantil a organização de rotinas “que propiciem a iniciativa, a autonomia e as interações entre crianças. Criando espaços em que a vida pulse, onde se construam ações conjuntas, amizades sejam feitas e criem-se culturas” (BORBA, 2007, p. 44).

Outro discurso que também segue essa direção é de P3. A professora enfatiza a importância da interação entre as crianças que são proporcionadas, principalmente, no momento da brincadeira. Segundo ela,

A brincadeira é muito importante porque é nessa hora que há mais interação entre eles. **E com isso eles se desenvolvem, aprendem um com o outro. Todo dia eu deixo um tempo destinado pra isso.** A gente organiza no planejamento e coloca assim “pátio e recreação dirigida”. Mas é sempre assim a gente vai lá pra trás (um pátio externo no CMEI) leva lápis, leva papel, tinta pra eles desenharem a vontade, outros ficam querendo brincar, correr, então a gente leva brinquedos pra deixar eles bem à vontade. É pra interagir mesmo (professora P3, entrevista realizada em 30 de outubro).

Embora a professora acima ainda considere importante definir o espaço e o tempo das brincadeiras, percebe-se uma tentativa de transformar seus próprios limites, entre eles, aqueles marcados pela ideia de que tanto o trabalho quanto o aprender devem ser depósitos de prazer na medida em que conseguem criar um espaço para a construção do conhecimento mais espontâneo.

Vale destacar ainda com relação aos discursos das professoras P8 e P3 que foi possível percebermos sinais de uma mudança no que tange à noção de criança, de infância e de Educação Infantil.

A partir de seus discursos, P8 e P3 indicam outros modos de organização das rotinas na Educação Infantil em que, ao evidenciarem as ações do brincar de forma mais espontânea, se aproximam da consideração das crianças enquanto sujeitos ativos, sociais.

Dessa forma, o brincar tal como afirmado pelas professoras em destaque sugere um exercício contínuo pela busca em promover o estabelecimento de relações dinâmicas das crianças com seus pares e com os adultos.

Sendo assim, as crianças, brincando com os outros, participando de atividades lúdicas, se reconhecem como sujeitos de um grupo/contexto cultural já existente, além de, a partir desse reconhecimento, ter a possibilidade de construir suas próprias experiências, interpretando, representando e agindo no mundo, ou seja, suas culturas infantis entendidas num sentido mais amplo.

(...) estão estruturadas a partir da cultura dos adultos e de toda a sociedade, mas, para além de uma visão reducionista de cultura como dimensão artística e intelectual, as culturas infantis são expressas pelos modos de pensar das crianças, de agir, de comunicar-se, atribuir sentidos e significados, aprender, ensinar, brincar, conviver, relacionar-se, etc. (PRADO, 2011, p. 114).

Pelo exposto, percebemos que as professoras P8 e P3 indicam inversões de perspectivas, uma vez que sinalizam olhares mais afirmativos em relação às crianças, suas infâncias e ao modo como as rotinas podem ser pensadas, organizadas e realizadas com vistas a valorizar a espontaneidade das crianças e favorecer a vivência infantil.

4.3 Rede discursiva: As dimensões da Educação Infantil na ótica das professoras

A presente rede discursiva denominada “As dimensões da Educação Infantil na ótica das professoras” contempla os discursos que evidenciam, mais diretamente, os enunciados dos nossos sujeitos da enunciação acerca da Educação Infantil.

Como explicitado anteriormente, nosso roteiro de entrevista foi organizado em blocos de questões e elaboramos um bloco específico de perguntas relacionadas à Educação Infantil, a fim de apreendermos nos discursos como as professoras apresentam as especificidades e as características desse nível de ensino, como também os conhecimentos necessários ao professor para trabalhar com essa faixa etária (crianças de 0 a 5 anos).

Cabe esclarecer que a adoção do termo “dimensões” diz respeito justamente a esses diferentes aspectos (de formação, de características, de especificidades) que procuramos ressaltar com relação à Educação Infantil.

Nesse sentido, o segundo bloco de questões, organizados no nosso roteiro de entrevista, buscou contemplar como as professoras concebiam a Educação Infantil e sua importância para a vida das crianças, enfatizando os conhecimentos que consideram essenciais para atuar com essa faixa etária, além de procurar apreender também os sentidos atribuídos aos momentos de formação.

Diante disso, os enunciados que emergiram e que compõem essa rede discursiva foram descritos por: Educação Infantil: entre a relação com o ensino fundamental e a tensão “cuidar e educar” e O professor de Educação Infantil: da formação na experiência à experiência na formação.

O primeiro enunciado se refere aos discursos em que a maioria das professoras atribui à Educação Infantil a função de “preparar” as crianças para as séries seguintes, o que, em certa medida, caminha na direção do que vêm apresentando alguns dispositivos legais e, nesse caso, especificamente o Plano Nacional de Educação (em suas versões 2001 – 2010 e 2011 – 2020).

A partir desse enunciado também foi possível identificar como a discussão entre cuidar e educar, tão polemizada em meio aos autores, profissionais e legisladores da infância, é problematizada pelas professoras.

Já o segundo enunciado contempla as relações das professoras com as ações de formação, enquanto outra dimensão que perpassa os espaços dos CMEI's. Nesse

contexto, apesar de ter sido expressão de uma minoria, a questão da experiência profissional ser sobreposta aos aspectos formativos apareceu nos discursos, ou seja, um pequeno grupo de professoras acredita que a experiência construída com os anos de atuação na Educação Infantil é suficiente para seu trabalho.

Com isso, vários olhares acerca da formação continuada (oferecida pela rede municipal) emergem e diferentes aspectos são ressaltados sob o mesmo momento. Em outras palavras, o discurso, nesse caso, diz muito do lugar de onde as professoras falam uma vez que todas participam da mesma formação (todas que atuam com a mesma faixa etária), mas têm concepções diversas sobre esse momento.

Nos itens que seguem, acompanharemos os desdobramentos que foram possíveis ser realizados a partir dos enunciados descritos.

4.3.1 Educação Infantil: entre a relação com o ensino fundamental e a tensão “cuidar e educar”

Educação Infantil é fundamental pra vida das crianças. Porque assim a Educação Infantil, **ela traz um subsídio pra você passar de um grau a outro**, de um conhecimento a outro. Então a Educação Infantil é fundamental em termos de **base pra que a criança quando chegar num Ensino Fundamental ela tenha conhecimento.**
(Professora P1).

O trecho acima citado representa a maioria dos discursos das professoras que atuam nos CMEI's em Caruaru – PE. Pelo exposto, podemos perceber que o enunciado que problematizaremos a partir de agora se refere às concepções que os sujeitos da enunciação assumem sobre a Educação Infantil enquanto nível de ensino.

Em outras palavras, os temas aqui suscitados a partir dos discursos das professoras entrevistadas, acerca de como as mesmas concebem esse nível de ensino - trazendo o que para elas caracteriza uma instituição de Educação Infantil, como elas avaliam a importância desse espaço para a vida das crianças e como percebem a relação entre “cuidar e educar” – nos remete a discursividades, inclusive de dispositivos legais, que debatem, normatizam e orientam as práticas nas instituições de Educação Infantil.

Através do quadro abaixo, veem-se os desdobramentos construídos a partir do presente enunciado e que serão desenvolvidos nos itens que seguem.

QUADRO Nº 9

REDE DISCURSIVA: AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ÓTICA DAS PROFESSORAS	
ENUNCIADO 1	DESDOBRAMENTOS DO ENUNCIADO
<p>Educação Infantil: entre a relação com o ensino fundamental e a tensão “cuidar e educar”</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Relação com o Ensino Fundamental; ➤ O cuidar e o educar na Educação infantil.

Com base na ideia de que a Educação Infantil é base para o aprendizado, trazida por um conjunto expressivo de professoras, apresentaremos as discursividades que são recorrentes a essa concepção, salientando as perspectivas de “aprendizado” que emergem nos discursos das professoras e que parecem sinalizar uma organização das ações que privilegiam a antecipação de conteúdos, rituais e modelos do ensino fundamental e que, por sua vez, apresentam determinada noção de criança e de infância.

Por esse enunciado também foi possível perceber como as professoras concebem as discussões do binômio cuidar e educar no espaço da Educação Infantil, e assim, apreender desses discursos as continuidades e as rupturas que apresentam com relação a outras discursividades do campo da Educação Infantil.

4.3.1.1 Relação com o Ensino Fundamental

Voltemos agora nosso olhar às entrevistas, especificamente aos aspectos que as professoras salientam como específicos e característicos da Educação Infantil; nesse sentido, suas percepções sobre a importância desse espaço para a vida das crianças adquirem diferentes conotações que iremos acompanhar no decorrer deste item.

Retomando o discurso da professora P1 que inaugura as discussões em torno do enunciado “As dimensões da Educação Infantil na ótica das professoras”, percebemos que há indicativos do reconhecimento da Educação Infantil como preparação para o futuro, como base para os aprendizados seguintes, ou seja, para dar continuidade aos estudos que virão no ensino fundamental, como vemos a seguir.

Educação Infantil é fundamental pra vida das crianças. Porque assim a Educação Infantil, **ela traz um subsidio pra você passar de um grau a outro**, de um conhecimento a outro. Então a Educação Infantil é fundamental em termos de **base pra que a criança quando chegar num Ensino Fundamental ela tenha conhecimento**. (professora P1, entrevista realizada em 17 de setembro de 2012, grifos nosso).

Pelo exposto, a preocupação da professora ao atuar na Educação Infantil (esse é um discurso que se repete entre a maioria dos sujeitos entrevistados) é com a preparação das crianças para algo que ainda virá, fazendo do tempo presente um rito de passagem para o futuro, ou seja, “é a negação ou o não aproveitamento do tempo presente em função do tempo futuro” (MACHADO, 2012, p. 153).

A mesma ideia pode ser observada no discurso da professora P4, que parece reforçar o caráter propedêutico da Educação Infantil, uma vez que reconhece como “função” da instituição de Educação Infantil o preparo das crianças para o primeiro ano do ensino fundamental. Vejamos seu discurso:

Eu acho que educação infantil é **a base né, pra um primeiro ano, pra que ela chegue preparada**. Porque às vezes tem muita criança que chega no colégio e não sabe as coisas ainda, porque não passou pela Educação Infantil. Aqui é como um alicerce de uma casa, só sabe o que é uma criança chegar oriunda de casa num primeiro ano quem passa por isso viu, é horrível, **porque até o lápis ela não sabe pegar** (entrevista P4, realizada em 30 de outubro de 2012, grifos nosso).

Interessante notar que os enunciados descritos anteriormente, ilustram a ideia presente na formação discursiva do campo dos dispositivos legais, ou seja, as professoras ao trazerem tal concepção de Educação Infantil, afirmada, sobretudo como momento de preparação para uma etapa seguinte, aproximam seus discursos das perspectivas apresentadas no Plano Nacional de Educação (PNE/Lei Nº 10.172 do decênio 2001 – 2010), em que a ênfase no caráter propedêutico da Educação Infantil pode ser identificada no item Diretrizes.

A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica. **Ela estabelece as bases da personalidade humana, da inteligência, da vida emocional, da socialização**. 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 (BRASIL, 2001, p.13, grifos nosso).

Observamos que, em certa medida, os discursos das professoras P1 e P4 se vinculam à ideia de Educação Infantil presente no texto do PNE, uma vez que ambos reconhecem a Educação Infantil como base, pautada especialmente na noção de que é preciso investir no processo educativo das crianças desde a mais tenra idade a fim de garantir o “desenvolvimento e aprendizagens posteriores”.

Pelo exposto é possível considerar também indícios de que as especificidades que cercam as ações da própria Educação Infantil não surgem com tanto destaque. Ao que nos parece, com base no que afirmaram as professoras e o que prevê o trecho do dispositivo legal em referência, a Educação Infantil acaba servindo apenas como um adendo do ensino fundamental, para preparar as crianças e, assim, compensar possíveis dificuldades que elas venham a enfrentar quando ingressarem no ensino fundamental, especialmente no que tange às questões de alfabetização.

No que tange a essa questão, Corsino (2005, p. 212) vem afirmar que a Educação Infantil não é a solução para os problemas observados em outros níveis de ensino, “não é preparatória e salvadora das mazelas do ensino fundamental, pois, reprovação, repetência, baixo rendimento são questões a serem solucionadas naquele nível de ensino”.

A consideração da Educação Infantil como espaço/tempo de “preparação” nos dá a entender que as professoras atribuem às crianças um lugar de invisibilidade, na medida em que sugerem que o foco das ações se concentra nas atividades em si. Às crianças, por essa noção de Educação Infantil, imprime-se uma condição de incompletude, de um sujeito que está em vias de ser.

Entendemos ser fundamental para as crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil um trabalho que promova a transição para o ensino fundamental, uma vez que as diferenças existentes entre os dois níveis são bastante significativas e o ingresso no primeiro ano sem um acompanhamento pode ser uma experiência difícil para a criança.

Porém, nossa preocupação se assenta no modo como essas propostas vêm sendo desenvolvidas nas turmas que atendem principalmente às crianças de quatro e cinco anos, pois não se trata de antecipar conteúdos para “minimizar” as dificuldades da

mudança de nível e sim, ter como prioridade a criança, suas necessidades, dúvidas e receios a respeito dessa nova experiência.

Dito de outro modo, parece-nos que o ensino de conhecimentos sistematizados vinculados à lógica da rotina no ensino fundamental não abarca os complexos elementos que cercam o universo infantil, e, ao dividir a rotina em disciplinas, conteúdos, reduzem a possibilidade das vivências das crianças.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nesse sentido, já sinalizam em seu artigo 11 o papel da Educação Infantil, de favorecer a transição entre os níveis, porém, fazendo uma observação em relação ao fato de que não convém a esse nível de ensino uma preparação que se caracterize pela antecipação de conteúdos futuros. Vejamos:

Art. 11. Na transição para o Ensino Fundamental 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** (BRASIL, 2009, p. 05, grifo nosso).

Em certa maneira, podemos notar que o enunciado das professoras P1 e P4 (que representa a maioria dos discursos) se distancia do que prevê o dispositivo legal em destaque, que organiza as propostas pedagógicas para a Educação Infantil, pois o aprendizado nos espaços da educação das crianças pequenas não se garante pela transposição de conteúdos específicos do nível de ensino seguinte.

Tal discursividade se aproxima de uma concepção mais vinculada à ideia de que a vida humana é atravessada por etapas sucessivas, onde os seres humanos são fragmentados em fases e a infância, por ser a primeira delas, precisa ser trabalhada, lapidada, para logo dar lugar à outra fase mais importante, mais independente, mais valorizada.

A Educação Infantil que se ancora nesse campo discursivo, do qual somos herdeiros e críticos, aposta numa organização para “aproveitar” a potência das crianças e “colocar na sua formação as melhores intenções e desenvolver com elas os mais finos projetos” (KOHAN, 2003b, p. 04), e nesse caso, cabe ressaltar “que se trata sempre de potências definidas desde uma exterioridade” (KOHAN, 2003b, p. 04).

A discussão aqui empreendida a partir dos discursos de P1 e P4, nos remonta ao que enunciava o filósofo Aristóteles, que também conferia à infância um lugar no futuro, reconhecendo o potencial das crianças na transformação de um adulto ideal. Kohan (2008, p. 45) a respeito de Aristóteles nos diz

(...) para Aristóteles, toda criança é uma criança em ato e, ao mesmo tempo, um adulto em potência, um ser que só alcançará sua completude e finalidade na adultez. Neste sentido, para Aristóteles toda criança é inacabada, incompleta, imperfeita por natureza e essa falta de completude estende-se aos planos ético e político.

Com isso, a potencialidade que a criança já traz no hoje, no presente, parece não ser reconhecida e valorizada como algo afirmativo para se pensar a Educação Infantil. O corpo, os movimentos, a curiosidade, a criação que as crianças trazem para o espaço da Educação Infantil são tolhidos, negados, ignorados em função de um projeto maior, da construção de uma vida futura, do cidadão do futuro, do aluno que ela será.

Ao contrário do que vimos discutindo até o momento, a professora P6 (cujo discurso representa uma minoria de professoras) aponta com seu discurso elementos mais indicativos de uma perspectiva de Educação Infantil como espaço de desenvolvimento não só relacionado aos conhecimentos sistematizados, mas como possibilidade de experiências que são significativas para a vida das crianças no agora. Ela enuncia:

Eu acho que é a base, é o eixo, é onde tudo começa. E eu não só tô falando da questão de conteúdo, do que eles aprendem que tem relação com a escola, mas é de gostar do espaço escola, de **entender que esse espaço é um lugar que ele pode ser criança, e trocar essa experiência com os outros, interagir, entender, ouvir**. Fazer amizades aqui nesse espaço, porque essas amizades às vezes vão levar pra vida toda (entrevista P6, realizada em 29 de outubro de 2012, grifo nosso).

A Educação Infantil, pelo exposto, sugere uma ação educativa mais abrangente, intencional, preocupada com o aprendizado e com o desenvolvimento das crianças, na medida em que busca também privilegiar nesse processo as relações, as interações, ou seja, no discurso da professora P6 os sentidos convivem juntos. Ao passo que reconhece a etapa da Educação Infantil como ponto de partida para o aprendizado, P6 tende a considerar também nesse processo a criança como sujeito concreto, que possui

particularidades e que o espaço/tempo na Educação Infantil precisa dar a oportunidade das crianças interagirem com seus pares.

Pelo exposto, P6 sinaliza para o que vêm problematizando as perspectivas que assumem para as instituições de Educação Infantil sobretudo um olhar atento e sensível para as crianças. Assim, tal como defende Nunes e Corsino (2009, p. 32), na organização de tempos/espços da Educação Infantil terão o cuidado de se apresentarem enquanto “lugares de respeito e de valorização das crianças pequenas e suas formas de pensar, sentir e expressar-se, de convivência, de múltiplas interações e abertura para o mundo, de acesso a diferentes produções culturais, de humanização e de promoção da equidade”.

4.3.1.2 O cuidar e o educar na Educação Infantil

As discussões em torno dos temas “cuidar e educar” há muito tempo povoam as pautas das políticas públicas e de pesquisas que privilegiam em seus objetos a Educação Infantil.

O reconhecimento do direito das crianças de zero a cinco anos (atualmente) à educação, contemplado nos espaços da creche e da pré-escola, feito primeiramente pela Constituição Federal de 1988, gerou intensos debates sobre o “modelo” de educação a ser desenvolvido com esse público infantil. E ainda, como desenvolver o cuidado nesse nível de ensino, diante das especificidades que permeiam suas rotinas, suas crianças e seus profissionais.

Por um lado acompanhamos discursos que enfatizam a dimensão “educativa” da Educação Infantil, principalmente com as crianças de quatro e cinco anos. Nesse caso, a organização das atividades se pauta em conteúdos advindos do ensino fundamental e as ações do cuidado são desvalorizadas, bem como delegadas a outros profissionais como no nosso caso, as auxiliares de sala.

O trabalho do professor nesse quadro ganha relevância na medida em que o caráter educativo da Educação Infantil é ressaltado.

Por outro lado, as discursividades em torno do atendimento às crianças de zero a três anos permaneceram atreladas ao cuidado com o corpo, com ênfase em ações de higiene, alimentação etc., ou seja, a dimensão da Educação Infantil enquanto tutela, proteção, guarda, foi salientada.

Nosso roteiro de entrevista contemplou também um questionamento acerca das discussões em torno do binômio “cuidar e educar” no âmbito da Educação Infantil. Nossa pretensão através desta questão foi de apreender nos discursos das professoras, como as mesmas percebiam as ações do cuidado e da educação nas instituições em que trabalhavam, tomando como base, o modo como cada uma organizava suas ações cotidianas junto às crianças.

Diante dos enunciados foi interessante perceber que apenas uma professora sinaliza que as ações do cuidar e do educar acontecem de modo separado. Ela inclusive traz momentos de sua rotina que ilustram essa noção, como vemos a seguir.

Eu acho que tem divisão nisso. Tem momento que a gente cuida e tem momento que a gente educa. **No momento do pedagógico é só ensinar**, quando eu tô ensinando, passando o conhecimento pra eles, tô desenvolvendo aquele trabalho que eu preparei pra desenvolver com eles. **Já o cuidar é esse de ensinar a sentar, o do banho, na hora de se alimentar também né. Isso é cuidado, que geralmente são as auxiliares que fazem essa parte.** (entrevista P3, realizada em 30 de outubro de 2012, grifo nosso).

O discurso da professora nos sugere que seu entendimento sobre o termo “educar” adquire o sinônimo de “ensinar”; para ela, as ações do educar se referem apenas aos momentos em que algum conteúdo pedagógico está em cena. Ela nesse sentido assume a posição de quem ensina e as crianças, por sua vez, estão na posição de aprendentes/educandos, ou seja, alunos.

O cuidar, ainda de acordo com P3, indica uma ligação muito estreita com o cuidado do corpo, seja em ações de higiene (como o banho), ou em atividades de disciplinamento do corpo, onde as crianças são orientadas a sentar “direito” (“direito” no sentido de atender a uma conduta social legitimada pelo adulto, referente a um determinado modo de agir em sociedade).

A concepção de criança trazida por P3, em certo modo, segue a tendência que privilegia o ser criança enquanto carência, dependência, no sentido de que precisa da figura adulta para adquirir certos hábitos/conduas e assim “se adequar” aos princípios impostos segundo determinado modelo de sociedade.

O que podemos perceber também a partir do discurso da professora em questão é que, ao entender as práticas na Educação Infantil permeadas por ações que ora cuidam, ora educam as crianças, ela acaba por inserir seu enunciado na discussão que também

distingue os profissionais que atuam na Educação Infantil pelo trabalho que realiza na instituição, ou seja, há a figura do professor que está ali para educar, ao lado da auxiliar de sala (ou crecheiras, pajem, entre outras denominações que ainda podemos encontrar) cujo papel é cuidar, ser responsável por manter o corpo das crianças limpo e bem alimentado.

É importante ressaltar aqui que a ação de cuidar não invalida a de educar. A dicotomia vivida entre esses dois aspectos da Educação Infantil envolve muitas vezes a ausência de uma concepção de educar no ato de cuidar e vice-versa. Em outras palavras, todos os momentos no espaço/tempo de instituições que trabalham com crianças menores de seis anos podem ser pedagógicos e de cuidados, dependendo no caso, da forma como as ações são pensadas e desenvolvidas.

De acordo com Barbosa e Horn (2001, p. 70), o importante é ter em mente que, ao promover as atividades para a Educação Infantil, “proporcionamos cuidados básicos, ao mesmo tempo em que atentamos para a construção da autonomia, dos conceitos, das habilidades, do conhecimento físico e social” das crianças.

Apesar de não ter explicitado em seu discurso as ações de cuidado e educação como dimensões distintas (tal como afirmou P3), a professora P2 enunciou durante a entrevista, como atividade que menos gosta de fazer em sua sala o momento em que ajudava no banho das crianças.

Em seu discurso ela nos disse:

(...) antes **no ano passado as professoras estavam dando o banho e eu não gostava muito, mas agora são só as auxiliares**²², a gente combina assim com elas, que elas dão o banho e a gente arruma. Mas assim foi no ano passado, mas agora tá tranquilo (professora P2, entrevista realizada em 05 de novembro de 2012, grifo nosso).

Interessante notar que, ao mesmo tempo em que P2 afirma não entender o cuidar e o educar de modo separado na Educação Infantil, demonstra sua insatisfação ao ter que realizar atividades que comumente são associadas apenas ao cuidar, assim como identificamos no enunciado de P3.

²² Nos CMEI's da cidade de Caruaru atuam na mesma sala uma professora e uma auxiliar, esta última tendo seu trabalho mais voltado para as ações do cuidado como o banho e a troca de fraldas (dependendo da faixa etária), mas em algumas instituições, participa ativamente do planejamento das atividades a serem desenvolvidas com as crianças em todos os sentidos.

Pelo exposto por P2, cabe discutir que a dimensão pedagógica que pode estar sendo contemplada na atividade do cuidar, na medida em que envolve as professoras na “hora do banho”, sugere a tendência em que a questão pedagógica deve estar presente em todos os momentos, espaços e tempos da Educação Infantil.

Ainda no que tange aos discursos de P2 e P3, vale dizer que tais discursividades enunciadas por essas professoras parecem se aproximar das discussões que, em certa medida, orientaram a cisão entre cuidado e educação no âmbito da Educação Infantil.

Com isso, P2 e P3 têm mobilizado na constituição de seus discursos noções pautadas pelos já ditos e novos ditos que circulam em torno da dicotomia cuidar X educar. Esses debates, por sua vez, contribuem para reforçar a visão fragmentada da criança (divisão corpo-mente), sobretudo quando as ações do cuidado são estritamente relacionadas com o corpo, ou seja, são tarefas de higiene, de aprendizado de comportamento, de disciplinar o corpo infantil.

O educar se associa aos aspectos cognitivos, ao aprendizado de conhecimentos que favorecem o desenvolvimento da inteligência, marcando a cisão na Educação Infantil entre o cuidar e o educar e na criança entre corpo e mente.

Recorrendo mais uma vez às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), identificamos nesse dispositivo legal, que serve de orientação para a organização de propostas pedagógicas para a Educação Infantil, que o cuidar e o educar devem ser assumidos de forma conjunta. A educação para esse nível de ensino deve ser garantida “em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo **indissociável** ao processo educativo” (BRASIL, 2009, p.02, grifo nosso).

Consoante com esse documento, temos os discursos da maioria das professoras que não concebe em seu trabalho diário com as crianças o cuidar separado das ações do educar.

De modo geral, esse conjunto de discursos que representa a maioria das professoras, e que se refere às ações de cuidar e educar acontecendo concomitantemente, tende a justificar esse fato trazendo os momentos de higiene ou de alimentação como exemplos dessa ação integrada.

Para ilustrar, destacamos o enunciado da professora P7 que nos diz:

Tudo que nós fazemos na Educação Infantil, o cuidar está atrelado sim ao educar, não se pode dissociar isso. Até no berçário nós cuidamos e educamos. A criança, ela ao aprender a ir ao peniquinho, ela vê a necessidade dela ter essa autonomia, entendeu,

ela se vê importante, como ser importante, autônomo pra fazer isso. (entrevista P7, realizada em 30 de outubro de 2012, grifo nosso).

A partir das discursividades ora apresentadas, seja por parte dos discursos das professoras que participaram dessa investigação, ou no que prevê o dispositivo legal das DCNEI (2009), entendemos que as ações nas instituições de Educação Infantil precisam ser desenvolvidas de modo a contemplar essas duas dimensões integradas.

A professora P5, ainda nesse contexto discursivo, chama a atenção para uma questão importante que envolve o cuidado e a educação nas instituições de Educação Infantil, qual seja, o fato de que nenhum elemento seja enfatizado demais em detrimento do outro, conforme acompanhamos abaixo:

Eu acho que é basicamente o que a gente faz aqui no CMEI, porque eu não vejo os dois separados não, eu vejo tudo junto. A partir do momento que você tá cuidando você tá ensinando também. **Só não pode cuidar demais ou só educar, tem que tá os dois realmente juntos** (professora P5, entrevista realizada em 17 de outubro de 2012).

Com esse discurso, P5 tende a resistir às perspectivas que ora privilegiam as ações de cuidado, organizando rotinas padronizadas em que as crianças têm seu corpo regulado por atividades que exercitam e “moldam” os jeitos de sentar, andar e ser, ora se pautam por uma noção em que o tempo precisa ser aproveitado, de modo a sistematizar os conteúdos a serem trabalhados com as crianças.

No geral, as discursividades acerca da questão do cuidar e do educar apontam de um lado para uma perspectiva ainda fragmentada, em que a dimensão do cuidado se sobrepõe à questão educativa, vinculando-se, dessa forma, a concepções assistencialistas e compensatórias de atendimento à criança menor de seis anos, onde se destacam os aspectos biológicos, no sentido de suprir as necessidades das crianças.

Por outro lado, há a ênfase no educar no sentido de que primam pela excessividade de atividades pedagógicas - especialmente às “tarefinhas” que privilegiam o exercício motor através da escrita de letras e números - “preenchendo” o tempo na Educação Infantil com modelos e rituais de experiências seguintes, se pautam por uma “escolarização precoce”, valorizando apenas o aspecto cognitivo.

Vale dizer, diante disso, que “não há conteúdo ‘educativo’ na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ‘ensino’, seja um conhecimento ou um

hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora de progressiva autonomia da criança” (DIDONET, 2003, p. 09).

Para além das polémicas que cercam os termos, nosso olhar se volta para o fato de que o entendimento que as professoras demonstraram sobre eles traduz suas próprias considerações acerca das especificidades de uma instituição de Educação Infantil.

Pelo exposto, pudemos perceber que apesar da maioria dos sujeitos assumirem o cuidar e o educar presentes na Educação Infantil de modo integrado, seus destaques para o momento em que essa integração ocorre na sua rotina são definidos da ação do educar para o cuidar e não o contrário, ou seja, não percebem na relação educativa (especificamente aquelas pautadas por uma fazer pedagógico) o caráter de cuidado que está imbricado nessa ação.

Parece-nos também que um dos fatores mobilizadores de tal cisão dentro das instituições de Educação Infantil se dá pelo entendimento de que as ações denominadas “pedagógicas” se referem, especialmente, à realização de atividades sistematizadas com lápis e papel.

Contudo, recorrendo à observação feita por Ostetto (2000, p. 192), nós temos que

O pedagógico, então, não está relacionado somente àquelas atividades coordenadas ou dirigidas pelo educador, realizadas geralmente na mesa, com todas as crianças, envolvendo materiais específicos – em regra papel, lápis, caneta... -, e que resultam num produto “observável”. O pedagógico também envolve o que se passa nas trocas afetivas, em todos os momentos do cotidiano com as crianças; perpassa todas as ações: limpar, trocar, alimentar, dormir.

Com isso, queremos chamar atenção para a necessidade de superarmos a binária que ainda persiste em nossa sociedade e, mais especificamente, à Educação Infantil, em que corpo e mente, trabalho e prazer, cuidado e educação são separados a fim de atender objetivos futuros, concretos, sem, portanto, respeitar as singularidades, as necessidades e os direitos fundamentais das crianças que convivem nesses espaços.

Portanto, partindo do reconhecimento que todos os momentos vivenciados pelas crianças nesses espaços são educativos, uma vez que elas estão constantemente aprendendo nas relações que estabelecem com todos à sua volta, a organização da rotina deveria ser orientada de modo a identificar nas ações do cuidado as inúmeras possibilidades educativas que podem ser exploradas.

4.3.2 O professor de Educação Infantil: da formação na experiência à experiência na formação

(...) na verdade eu só tenho o ensino médio, **mas não sinto falta da faculdade não, minha experiência já é tudo**. Mesmo sem a faculdade eu não me troco por nenhuma professora que vem de faculdade não, **porque eu acho que a prática é que faz a diferença**.
(professora, P10, grifos nosso).

Pelo que ilustra o presente discurso da professora P10, podemos perceber de onde emergiu o enunciado cujas problematizações serão apresentadas a partir de agora. Como discutido em outros momentos dessa dissertação, optamos por um roteiro de entrevista que melhor cercasse nosso objeto de investigação, por isso nossos questionamentos abarcavam diferentes elementos que compõem as práticas das professoras, inclusive com relação à formação que possuem e, também, os momentos de formação continuada oferecidos pela rede municipal de ensino.

Diante desse cenário de questões, o enunciado em destaque contempla discursividades que salientam diferentes concepções sobre a formação do professor que atua na Educação Infantil, bem como as reflexões das professoras acerca das ações formativas que acontecem no próprio CMEI (organizadas pela supervisora da instituição) e as que a Secretaria de Educação promove.

O intuito em apreender como essas dimensões da Educação Infantil são pensadas por nossos sujeitos da enunciação se justifica na medida em que o lugar de onde as professoras falam, ou seja, a posição que ocupam diante das suas práticas e, conseqüentemente, da Educação Infantil, revelam seus modos de conceber as crianças, as infâncias e a própria Educação Infantil enquanto nível de ensino que envolve todos esses aspectos (formação inicial e continuada, características do profissional que atua com essa faixa etária específica etc.).

A fim de situarmos os desdobramentos que serão empreendidos a partir desse enunciado, elaboramos um quadro que segue.

QUADRO Nº 10

REDE DISCURSIVA: AS DIMENSÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA ÓTICA DAS PROFESSORAS	
ENUNCIADO 2	DESDOBRAMENTOS DO ENUNCIADO
<p>O professor de Educação Infantil: da formação na experiência à experiência na formação</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diferentes olhares para a formação; ➤ Conhecimentos necessários à atuação na Educação Infantil.

A partir do quadro é possível visualizar que as discussões desenvolvidas se referem aos aspectos da formação (inicial e continuada) e às relações que se estabelecem entre essa dimensão formativa e as práticas das professoras nas rotinas diárias.

Ainda no que tange aos processos formativos do professor de Educação Infantil, e, reconhecendo as especificidades que envolvem esse nível de ensino, destacaremos a partir dos discursos das professoras os conhecimentos que as mesmas consideram necessários para atuação com essa faixa etária tão específica.

4.3.2.1 Diferentes olhares para a formação

Através do questionário aplicado às professoras antes da realização da entrevista, foi possível conhecermos a formação inicial dos sujeitos que participaram da presente investigação²³. O item do questionário que contemplava a formação das professoras que atualmente trabalham na Educação Infantil em Caruaru – PE buscou mapear o quantitativo que corresponde àquelas que têm formação em nível médio, as que têm formação em nível superior ou algum curso de especialização e/ou pós-graduação.

Diante das informações coletadas, nós temos entre os sujeitos da enunciação três professoras com nível médio, sendo duas formadas em Magistério e uma que cursou Normal Médio. Oito professoras concluíram o ensino superior e, deste total, seis são

²³ O quadro referente à caracterização dos sujeitos da enunciação se encontra no capítulo teórico-metodológico dessa dissertação.

pedagogas e duas de cursos diferentes (Ciências Sociais e Letras), e uma possui formação em nível médio modalidade Normal e atualmente cursa Nutrição.

Optamos por retomar esses dados, pois entendemos que os discursos acerca de como as professoras concebem o processo formativo e a contribuição desse elemento para as suas práticas diz muito do lugar de onde falam.

Esse fato pode ser evidenciado pelo discurso da professora de P10 ao trazer que

(...) na verdade eu só tenho o ensino médio, **mas não sinto falta da faculdade não, minha experiência já é tudo**. Mesmo sem a faculdade eu não me troco por nenhuma professora que vem de faculdade não, **porque eu acho que a prática é que faz a diferença** (professora P10, entrevista realizada em 13 de novembro de 2012, grifos nosso).

O discurso de P10 nos dá indícios de que a busca pela formação, ou a formação em cursos superiores, não acrescentaria nenhum elemento à sua prática com as crianças, uma vez que o fato de atuar na Educação Infantil há mais de uma década e ter construído ao longo desses anos um modo de trabalhar, criando estratégias para superação dos desafios que o trabalho com essa faixa etária impõe, é suficiente.

Tal como P10, a professora P9 também parece não reconhecer a formação em nível superior como algo que fizesse diferença em seu trabalho, como um elemento importante para sua prática. Vejamos seu discurso.

Eu acho isso o mais importante, porque não adianta, porque **não tem nenhuma faculdade que ensine você a ser uma boa professora, só a convivência mesmo**. Ali a prática, porque na teoria é muito bom, pense numa coisa boa é a teoria, agora a realidade é diferente, você sofre né (entrevista P9, realizada em 27 de novembro de 2012, grifo nosso).

Cabe destacar que as professoras afirmaram essas posições acerca da formação no momento da entrevista em que questionávamos sobre os conhecimentos que elas julgavam necessários para um professor atuar na Educação Infantil, tendo em vista as especificidades que cercam esse nível de ensino.

Ante esse contexto, tanto P9 quanto P10 enunciaram que o conhecimento teórico, adquirido através de cursos superiores, se distancia da prática, do que realmente acontece no chão da Educação Infantil e, por esse motivo, a experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho é suficiente.

Sendo assim, os discursos acima transcritos, de certo modo, apontam para a ideia de que as professoras acreditam que a formação se dá na prática, no próprio exercício de seu fazer, sem necessariamente estar se referindo à determinada teoria.

E mais, a professora P9 ao enunciar que “não tem nenhuma faculdade que ensine você a ser uma boa professora” sugere que a formação teórica/acadêmica não consegue dar conta das situações que surgem no cotidiano do CMEI. Em certa medida, a professora P9 insere seu discurso nos debates que circulam sobre a lacuna que tradicionalmente incide sobre a relação teoria – prática.

Com isso, as professoras parecem nos chamar atenção para o fato de que “as fontes sociais de onde emanam esses saberes (da experiência) são muito mais amplas do que o ambiente acadêmico dos estabelecimentos de formação inicial” (MICARELLO, 2005, p. 143), ou seja, as professoras acreditam que há uma tensão entre os conhecimentos teóricos em circulação nos meios acadêmicos e os conhecimentos necessários para atuação com as crianças pequenas.

Pelo fato do tema “capacitação” (denominação feita pelos próprios sujeitos) ter emergido nos discursos de algumas professoras, sobretudo como momento de troca de experiência, de aprendizado e de contribuição para a melhoria do trabalho desenvolvido em sala, buscamos entender como acontecem esses momentos.

Assim, nossa intenção foi de identificar nos discursos que temas são discutidos (como, por exemplo, os debates atuais em torno das particularidades infantis), com que frequência acontecem esses momentos e, apreender como as professoras veem essa formação enquanto uma ação que venha contribuir (ou não) para sua prática profissional.

Sem a pretensão de aprofundar a discussão em torno da formação continuada (e todos os aspectos que envolvem essa temática), vamos aqui assumir as ações da rede municipal de ensino como sendo iniciativas de uma formação continuada, no sentido próximo do que indica Gatti (2008, p. 57) ao tratar essas experiências como momentos em que há o repasse “de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação”.

A partir dos discursos foi possível identificar que, dentre os momentos de formação, há a realização da chamada “aula-atividade”. Esse encontro acontece quinzenalmente no próprio CMEI, sob a orientação da supervisora em que se discutem os temas/conteúdos a serem trabalhados, se organizam as atividades, as festividades e as

prendas para a culminância das datas comemorativas, bem como há espaço para que as professoras relatem dificuldades enfrentadas em sala, para que, em conjunto, encontrem alternativas de superação. A professora P12 ilustra bem essa questão.

A aula-atividade acontece aqui mesmo e fala-se mais das datas comemorativas, preenchimento de planejamento, essas coisas. Serve também pra decidir o que é que vai acontecer em tal data comemorativa, decidir qual vai ser a prendinha que vão dar pros meninos. Basicamente quase todo mês tem, mesmo porque de mês em mês tem uma comemoração e podemos assim, conversar sobre os problemas da sala e vê como juntos, a gente e a supervisora fazemos pra solucionar (professora P12, entrevista realizada em 29 de novembro de 2012).

A ideia de formação apresentada no discurso de P12, ao que nos parece, está mais vinculada à visão que se concentra nas questões de caráter mais prático, ou seja, pelo exposto por P12 a formação realizada no próprio CMEI, denominada de aula-atividade, indica um momento mais relacionado a repasse de informações, a planejamento das ações/atividades referentes às datas comemorativas.

Outro momento de formação continuada são as formações específicas para as professoras que atuam nas turmas de Pré – I e II (crianças de quatro e cinco anos), realizado nas dependências de uma escola privada da cidade, porém, sem uma frequência regular.

A formação é organizada por uma equipe da Secretaria de Educação, geralmente no horário noturno, a fim de possibilitar a participação das professoras sem comprometer o atendimento às crianças no CMEI. Em outras palavras, a rede municipal de ensino organiza encontros para formação de modos distintos de acordo com a turma e a faixa etária atendida.

Ressaltamos que esse momento também é organizado para a etapa da creche (crianças de 0 a 3 anos) cuja participação envolve professoras, auxiliares e berçaristas. As quatro professoras participantes dessa investigação que atuam em turmas de berçário I e berçário II (crianças de 2 e 3 anos) enunciaram essa formação e o fato dela não acontecer de forma tão frequente, além de que, quando acontecem, se voltam mais para questões dos cuidados com o corpo da criança.

Já para as turmas de quatro e cinco anos, a formação envolve mais elementos. De acordo com a professora P3, essa formação mais específica contribui com seu trabalho cotidiano, pois ela “aprende” como organizar as atividades de modo diferente.

Nesse contexto, apesar da professora destacar que não se discute a criança, apreendemos por seu discurso que se faz presente uma noção de criança e de infância que, ao que nos parece, não corrobora com uma perspectiva mais afirmativa.

A professora também destaca como ponto positivo o fato de conhecer os novos projetos/programas que a rede de ensino busca implantar nas escolas municipais. Vejamos o que ela enuncia:

As formações são assim pra contribuir com a prática da gente, não tem nenhum estudo de teórico não, a gente não trabalha diretamente o estudo da criança não, é voltado pra prática de sala de aula. A gente já trabalhou com as formas geométricas, como trabalhar os blocos geométricos na sala. Elas (a equipe da secretaria responsável pela formação) mostram como a gente deve fazer. Esse mês já teve e foi sobre **o projeto Trilhas**. Tá chegando um projeto de leitura que tem um baú com os livros, não chegou aqui ainda, eu acho que eles vão colocar mesmo só para o ano que vem, mas pelo jeito é muito interessante, que é até o **projeto da Natura**. (entrevista P3, realizada em 17 de outubro de 2012, grifos nosso).

Por esse discurso, podemos perceber uma ideia muito explícita de formação como um momento voltado ao fazer docente. P3 destaca que as discussões, os temas trabalhados durante esses encontros, se voltam especificamente para as práticas na sala de aula.

Diante disso, esse discurso se aproxima muito da ideia de “capacitação”, sobretudo no sentido de “capacitar”, instrumentalizar os professores para a realização de determinadas atividades, para o desenvolvimento de determinados modelos e projetos sem a participação dos professores na elaboração desses encontros, tampouco considerando as demandas e as necessidades que esse profissional se depara em sua rotina.

Vale salientar, também, que foi bastante expressivo o número de professoras que em seu discurso se referiram ao projeto Trilhas, tal como exposto por P3. Das oito professoras que atuam em turmas de Pré - I e II, cinco destacaram esse projeto que é organizado pela empresa de cosméticos “Natura”.

Diante do exposto pela professora P3, fez-se necessário aprofundarmos o contexto que envolvia a implementação desse projeto na rede municipal de ensino, uma vez que as professoras não tiveram acesso a detalhes que pudessem esclarecer do que se trata o referido projeto.

Para tal, realizamos uma busca diretamente no site da empresa. Optamos por esse caminho ao invés de nos dirigirmos à Secretaria de Educação, pois de acordo com nossos sujeitos, esse projeto ainda está em fase de implantação nos CMEI's, ou seja, não há ainda uma proposta concreta de que isso realmente se efetivará nas instituições, mas o fato de ter sido enunciado pela maioria das professoras justifica nosso movimento em tecer a presente discussão.

Na página da Natura na internet, encontramos um link para o Instituto Natura²⁴ que é responsável pelo Projeto Trilhas em Leitura (entre outros organizados pela empresa, como o Projeto Trilhas em Matemática).

A Natura tem parceria com diferentes órgãos, inclusive com o Ministério da Educação, ou seja, o projeto está alinhado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação²⁵ que, entre outros objetivos, estabelece a alfabetização das crianças até os oito anos de idade, além de incentivar a leitura nas salas.

Interessante notar é que esse projeto se dirige a crianças que estão no 1º ano do ensino fundamental e não às instituições de Educação Infantil, como enunciado pelas professoras com relação à formação continuada. E esse dado, juntamente com a consideração de que esse discurso representa a maioria, veio reafirmar a relevância de aprofundamento das questões que envolvem esse projeto.

De acordo com as informações do próprio site, “o projeto **TRILHAS** tem o objetivo de inserir as **crianças** do 1º ano do Ensino Fundamental em um universo letrado através de um conjunto de materiais elaborado para instrumentalizar e apoiar o trabalho docente no campo da **leitura, escrita e oralidade**” (INSTITUTO NATURA, WEBSITE, grifos nosso).

Como vemos, o projeto é destinado ao ensino fundamental e não à Educação Infantil, mas o fato desse projeto estar ligado ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que tem dentre os seus propósitos a alfabetização das crianças até os oito anos, nos parece que o discurso vem referendar a Educação Infantil como instrumento de antecipação dos conteúdos do ensino fundamental.

Fundamental destacar também, ainda com relação ao Trilhas, que se trata de um projeto organizado externamente, ou seja, fora do contexto local. E nesse caso, pensado, sobretudo para uma ideia geral de criança, de aprendizagem, pautadas mais uma vez na

²⁴ Maiores informações em <http://www.institutonatura.org.br/>.

²⁵ Ver detalhes em <http://www.todospelaeducacao.org.br/>.

ênfase de atividades compensatórias e preparatórias, de modo a atender demandas/fragilidades observadas no decorrer da escolaridade.

Além das questões que envolvem a implementação desse projeto, foi possível também identificar que a professora P3 afirma em seu discurso o fato das formações não trazerem uma discussão com aspectos teóricos, o que de certa forma se afasta da concepção de formação como um momento de reflexão sobre a própria prática docente.

Dito de outro modo, P3 aponta para a ideia de que a prática é enfatizada nesses momentos e isso, segundo ela, contribui para suas ações no CMEI, na medida em que as formadoras ensinam novas estratégias, técnicas para trabalhar os conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças. Esse aspecto também foi evidenciado por P6 ao trazer:

Geralmente não ocorre com tanta frequência e as que eu fui só trataram de prática, **não discute nada sobre criança ou infância não e deveria ter né.** Por exemplo, a última que teve foi sobre matemática, aí era sobre os blocos lógicos, como usar os blocos lógicos. **Mas é sempre assim voltado pra áreas específicas, como trabalhar certo conteúdo de certa área na prática,** não é nada teórico, de fundamentação teórica não. Mas de certa forma ajuda no meu trabalho (professora P6, entrevista realizada em 29 de outubro de 2012, grifos nosso).

Vale dizer pelo exposto por P6 que a discussão em torno de criança, ao que nos parece, se faz presente nesses encontros. No entanto, a conotação dada a esses temas faz referência a uma determinada concepção de criança e de infância, cuja preocupação perpassa outros elementos de caráter mais práticos.

Em outras palavras, a preocupação com a criança e a infância que são privilegiadas nas formações se volta para a aprendizagem, ligada normalmente aos conteúdos/conhecimentos específicos, muito próximos do que prioritariamente são trabalhados no ensino fundamental.

Apesar de reconhecerem que esses momentos contribuem para o trabalho que desenvolvem no CMEI junto às crianças, P3 e P6 em seus discursos sugerem ser necessária a discussão teórica nesses encontros, mais especificamente P6, que salienta a necessidade da discussão acerca da criança e da infância.

Figueiredo et al. (2005, p. 157) acerca dessa tensão entre teoria e prática nos diz que muitas vezes

As práticas de formação, marcadas pela falta de continuidade e pelo caráter esporádico, parecem investir, prioritariamente, em cursos e encontros que têm por objetivo conduzir os professores à aquisição de técnicas e/ou habilidades que lhes permitam a implementação mais eficaz de modelos e propostas curriculares cuja concepção o professor não participa.

Por outro lado, há as perspectivas de formação cujas discursividades apontam para a relação refletida entre teoria e prática, onde essa teoria “fundamentada num conhecimento que se produza nos próprios cursos de formação e não apenas seja ‘aplicado’ nestes (...), tem o desafio de trazer a criança, como sujeito histórico-cultural, para a cena dos processos de formação” (MICARELLO, 2005, p. 153). Nesse caso, entendemos que os discursos de nossos sujeitos da enunciação já sinalizam a necessidade de formações que contemplem esses novos olhares e dizeres para as crianças e suas infâncias.

Ainda em relação aos momentos de formação, as professoras enunciaram os encontros gerais, que reúnem os professores de toda a rede de ensino. O discurso da professora P5 foi o único que trouxe elementos que demonstram certo descontentamento com essa formação. P5 salienta que as discussões empreendidas se referem a temas gerais, sem levar em conta as especificidades da faixa etária com a qual trabalha e, quando há alguma iniciativa para a Educação Infantil não traz novas discussões, conforme observamos a seguir.

Na formação que junta todo mundo da rede tem discussão sim, mas sem nenhuma novidade, nenhuma. **E assim, não tem uma discussão só sobre a criança ou sobre a infância não**, é mais assim, atividades de como você trabalhar isso na sua sala, como você trabalha tal coisa. **Não tem palestrante novo, não tem uma pessoa que venha de fora pra falar**. É o pessoal da secretaria mesmo e também não falam de forma específica pra faixa etária da gente não, falam de maneira geral (entrevista P5, realizada em 17 de outubro de 2012, grifo nosso).

Cabe destacar aqui que a professora P5 atua na Educação Infantil há 14 anos na mesma instituição, o que lhe permitiu adquirir certa experiência com relação à participação nas formações oferecidas pela rede de ensino. E, o fato de, ao longo desse tempo, não observar mudanças na organização desses momentos faz com que a mesma não acolha essa experiência como algo que vem contribuir com suas práticas em sala de aula.

Ao mesmo tempo podemos observar que P5 sente a necessidade de que esses momentos sejam organizados de modo a trazer novas perspectivas formativas, com novos sujeitos à frente dessa formação, possibilitando assim, uma ampliação do arsenal de conhecimentos de todos que compõem a rede municipal de ensino. Bem como salienta a importância de que os temas sejam pensados a partir das especificidades que a faixa etária com que ela atua exige.

Por outro lado, a professora P11, que assumiu seu cargo em agosto de 2012, avalia os momentos de formação como valiosos. Vejamos seu enunciado:

A “capacitação” é muito boa. Lá acontece assim, por exemplo, a equipe responsável apresenta um projeto que poderia ser aplicado na sala de aula e executa o projeto com a gente. **Pra gente poder ter essa experiência de trazer isso pra sala de aula.** Eu até tô sentindo falta porque não vai ter mais esse ano e tem me ajudado tanto, muito mesmo. Mostra o que você pode trabalhar na prática. **Talvez pra quem já tá na rede há muito tempo ache sem importância, mas pra mim foi muito válido** (entrevista P11, realizada em 27 de novembro de 2012, grifos nosso).

Através do exposto, tanto pelo discurso de P5 quanto pelo discurso de P11, foi possível observar que o tempo de atuação na Educação Infantil, em certa maneira, reflete muito o que enunciaram as professoras com relação aos momentos de formação.

Assim, o lugar que os professores assumem em seus enunciados não está fixado na categoria “professor”, quando P5 nos diz que nada mudou e que por isso não tem ajudado muito; ele fala do lugar do profissional experiente, que tem vivências construídas ao longo das trocas, dos contextos vividos com as crianças e com os pares.

Já P11 se refere à formação como algo válido, positivo, uma vez que dá suporte para que ela vá adquirindo a experiência, os conhecimentos, a confiança em trabalhar na Educação Infantil, assim, os encontros ajudam-na a ir compondo suas ações na sala de aula.

Em outras palavras, o lugar de onde se fala nos ajuda a entender como duas professoras de uma mesma rede de ensino, que vivenciaram a mesma experiência de formação, concebem esse momento de forma tão diferente.

Nossa consideração em relação a essa questão se dirige ao desafio de articular os discursos de nossas professoras a um contexto mais amplo, visto que o sujeito do discurso não é apenas aquele que fala. Ao analisarmos os enunciados das professoras em questão

(...) não estamos diante da manifestação de um sujeito, mas sim nos defrontamos com um lugar de sua dispersão e de sua descontinuidade, já que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, idealizado, essencial, origem inarredável do sentido: ele é ao mesmo tempo falante e falado, porque através dele outros ditos se dizem (FISCHER, 2001, p. 207).

Queremos chamar atenção diante do exposto que os discursos das professoras P5 e P11 sobre o modo como cada uma concebe o momento da formação são representativos de um conjunto de discursividades, ou seja, cada sujeito está imbricado de muitos discursos, não há um discurso original no sentido de ser falado apenas por um, mas há muitas vozes falando para e por muitos outros destinatários.

Destacamos, também, que foi possível identificar a partir dos discursos ora apresentados que o quadro da formação continuada no município faz emergir pontos interessantes a serem analisados.

O primeiro ponto que queremos enfatizar se refere à inexistência de uma efetiva participação dos professores na organização dos momentos de formação, ou seja, o professor parece não ter autonomia e as decisões sobre os temas a serem discutidos nas formações são “pensados” por outras instâncias, fazendo com que muitas vezes as necessidades reais enfrentadas pelos professores nas rotinas dos CMEI’s não sejam atendidas.

Dito de outra maneira, pelo que vimos através dos enunciados de P5 e P11, não há um movimento de escuta dos professores a fim de identificar os desafios que os mesmos enfrentam no cotidiano das instituições, a fim de que as formações atendam às suas reais necessidades, muito embora muitos dos professores concordem com esse modelo.

Além disso, salientamos também a ausência de uma discussão que tem por referência o sujeito criança que compartilha, de certo modo, os saberes produzidos nos momentos de formação continuada com seus pares e com adultos nos espaços da Educação Infantil, ou seja, não há uma discussão que leve em consideração o sujeito criança ao qual se destinam as ações formativas de fato. Desse modo, a ausência da criança enquanto objeto acaba por construir um ideal de formação que não (ou pouco) contribui para o trabalho do professor na sala de aula.

O processo de formação, para além dessas ausências, precisa se pautar numa estreita relação entre teoria e prática, na consideração de professores e crianças como

sujeitos ativos, tal como reflete Kramer (2005, p. 225) acerca de novas propostas de formação:

Para observar as particularidades infantis, promover a formação coletiva de espaços de discussão da prática, é necessário superar a ideia de “déficit” a ser compensado, tanto das crianças, quanto dos professores que trabalham com elas: ao contrário, há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. Atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social (...) é a singeleza que cerca uma proposta de formação, e nisso estão também sua força e possibilidade de êxito.

4.3.2.2 Conhecimentos necessários à atuação na Educação Infantil

Além do entendimento sobre como acontecem os momentos de formação, nosso roteiro de entrevista contemplou também questões sobre as características, os conhecimentos necessários ao professor para atuar na Educação Infantil, dessa forma, buscamos apreender nos discursos quais elementos as professoras consideram importantes para cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos.

Foi interessante observar que a maioria das professoras enunciou que para se trabalhar com a Educação Infantil é necessário ter paciência, vocação e o mais importante “gostar de criança”. Vale reforçar que, de modo geral, os elementos destacados por nossos sujeitos estão relacionados a questões de cunho pessoal, da afetividade, como acompanhamos no discurso de P1.

Uma professora de Educação Infantil tem que ter vocação, ela tem que gostar daquilo que faz, é a primeira coisa que eu acho necessário é justamente isso, é você ter vocação e gostar daquilo que você faz. E também assim, **se você não gosta de criança não tem como trabalhar com Educação Infantil** (professora P1, entrevista realizada em 17 de setembro de 2012, grifos nosso).

O discurso de P1 (representativo de um conjunto maior de discursos), ao destacar o aspecto da vocação, do “gostar de criança”, sugere a retomada das discursividades que dizem respeito às discussões sobre a profissionalização docente, tema que suscita grandes debates entre profissionais e estudiosos da ação do professor.

Nesse sentido, o enunciado da professora P1 aponta para formações discursivas cuja tradição histórica remonta à ideia de que, para atuar na Educação Infantil, basta ser mulher, carinhosa, gostar de criança e na maioria das vezes ser mãe.

Com relação aos debates que circulam sobre o papel da mulher na constituição do campo educativo brasileiro, pontua Tanuri (2000, p. 66):

Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A ideia de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos.

É interessante percebermos nesse ponto o quanto os pensamentos, os conceitos e as ideias que temos hoje circulando a respeito das instituições de Educação Infantil e das ações do professor nesse nível de ensino são constituídas a partir de discursos que se dispersaram e que prevalecem num determinado momento histórico.

Coadunando com o enunciado de P1, temos a professora P7 que acrescenta o fator “amor” como essencial ao professor que faz a opção em atuar na Educação Infantil. Vejamos o que ela enuncia:

Educação Infantil é amor, é vocação, você tem que abraçar a causa, então se a professora não tiver isso ela tem que mudar de profissão, porque você tem que ter amor, se você não tiver amor você não tem paciência, você sai estressado, entendeu. **Você tem que gostar de criança, se você não gostar de criança você não admite nada** (professora P7, entrevista realizada em 30 de outubro de 2012).

Em certa medida os discursos de P1 e P7 aludem ao que vem sendo problematizado pelo campo discursivo da profissionalização docente. Dito de outro modo, as professoras, ao destacarem em seus discursos a vocação como elemento essencial para atuar na Educação Infantil, desconsiderando até mesmo os aspectos da formação, trazem à tona pontos que precisam ser superados para legitimar o professor de Educação Infantil como profissional de educação, abarcando assim, todas as questões que esse processo contempla.

Essas ideias têm ainda referendado um discurso no qual as habilidades pessoais das professoras de Educação Infantil são sobrepostas à sua condição de profissional e, conseqüente, às suas competências para o trabalho com essa faixa etária.

Em todo caso, ao se eleger apenas o “amor”, “a vocação”, “a paciência” como requisitos básicos para a atuação na Educação Infantil

(...) tem-se reforçado a imagem do profissional para a educação infantil por intermédio da mulher “naturalmente” educadora nata, passiva, paciente, amorosa, que sabe agir com bom senso, é guiada pelo coração, em detrimento da formação profissional. A não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação de seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência na formação aparecem como resultado, entre outros fatores, dessa imagem, que traz em sua base a divulgação de uma figura profissional que não consegue desvincular-se dos mitos que interligam a mãe e a criança (ARCE, 2001, p. 182).

Partimos do entendimento que a profissionalização se configura como um processo amplo que envolve não apenas a formação docente, mas também a adoção de uma política onde o professor, seus saberes, suas experiências e suas necessidades sejam considerados como questões de Estado.

E, se tratando da profissionalização do professor de Educação Infantil, as ações precisam ser mais incisivas. A construção da profissionalização no campo da Educação Infantil se dá pelo reconhecimento social da função educativa das instituições que atendem às crianças de 0 a 5 anos, pela implementação de políticas públicas que reorganizem a destinação de verbas para esse público, pelo fomento à pesquisa sobre as especificidades desse nível de ensino.

Diferentemente do exposto por P1 e P7 cuja ênfase recai em aspectos pessoais, diretamente ligados à condição “materna” e “feminina”, a professora P6 salienta outros fatores que privilegiam a criança e ampliam as possibilidades de crescimento profissional de quem atua na Educação Infantil. P6 sobre isso nos diz:

O professor precisa ter essa consciência de quem é essa criança, conhecê-las melhor, entendendo que são diferentes, que tem infâncias diferentes. Então a criança de Educação Infantil precisa de um professor que tenha o desejo de ensinar e o desejo de aprender. À medida que eu desejo aprender, meu aluno também vai desejar. **E eu falo de aprender junto, na interação, não tô falando só de conteúdo não, me refiro a convivência, à experiência** (professora P6, entrevista realizada em 29 de outubro de 2012, grifos nosso).

Podemos perceber que P6 indica com seu discurso partir de uma compreensão ampliada das crianças e suas infâncias, entendendo-as pelas suas particularidades e reconhecendo a diversidade de infâncias que as crianças trazem.

Ao destacar esses outros conhecimentos como necessários para um professor atuar na Educação Infantil, P6 acaba por vincular-se às discursividades contemporâneas da Sociologia da Infância já discutidas anteriormente.

Essa perspectiva toma a infância enquanto categoria social do tipo geracional (de caráter universal, que une pessoas que participam de uma mesma experiência histórica), reconhecendo, porém que as crianças apesar de participarem dessa categoria possuem particularidades que as definem como seres singulares (caráter universal e particular), rompendo assim com os discursos homogeneizantes.

Dito de outro modo, a Sociologia da Infância nos propõe

(...) uma distinção semântica e conceitual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005, p. 371).

Salientamos ainda que o discurso de P6 representa a ruptura com relação às demais professoras, assim como também rompe com a ideia de que “a própria condição de mulher já ‘habilita’ uma pessoa para ser professora de crianças pequenas” (ASSIS, 2009, p. 46-47), ou seja, de certo modo, P6 contribui com seu discurso para o debate em torno da busca pela profissionalização do professor de Educação Infantil.

Esse debate parte do reconhecimento que ele é um profissional que necessita de uma formação específica para fundamentar sua prática, que precisa ser remunerado dignamente e ter adequadas condições de trabalho e, principalmente, que se considerem as especificidades que cercam os sujeitos com que ele atua.

As questões acerca da atuação do professor de Educação Infantil historicamente constituídas envolvem discursividades cujo movimento vem há muito tempo buscando superar a ideia que ainda persiste de que o magistério é vocação e não profissão.

4.4 Rede discursiva: Noções de criança e de infância construídas na experiência

A terceira rede discursiva, intitulada “Noções de criança e de infância construídas na experiência”, contempla os discursos de nossos sujeitos acerca de como vêm construindo ao longo de suas vivências junto com as crianças nos CMEI’s as noções de quem é essa criança e como se define sua infância.

Com isso, foi possível circunscrever os seguintes enunciados: “Criança e infância: da invisibilidade a noções mais afirmativas” e “A experiência da infância: entre a ideia de criança universal e o reconhecimento da diversidade de crianças e infâncias”, delimitando, assim, os discursos atribuídos pelas professoras à criança e à infância.

Assim sendo, por essas delimitações vamos observar noções de criança que salientam sua inocência e sua pureza e que, por isso, reconhecem na infância a fase da vida em que ela precisa ser corrigida, preparada para viver no mundo adulto. Esses aspectos vão aparecendo, especialmente no enunciado “Criança e infância: da invisibilidade a noções mais afirmativas”.

Ao mesmo tempo acompanhamos discursividades que privilegiam a criança enquanto sujeito que precisa ser ouvido, respeitado como criança. Nesse sentido, os enunciados vinculam-se menos a uma ideia de infância delimitada numa visão etapista e mais próxima da ideia de infância como uma condição que agrega especificidades.

O enunciado “A experiência da infância: entre a ideia de criança universal e o reconhecimento da diversidade de crianças e infâncias” traz as ideias que as professoras têm sobre as diversas situações em que a criança vivencia sua infância, como também nos dá a possibilidade de entender de que forma as professoras percebem nas ações que organizam para as crianças, um modo de contribuir para que elas, no espaço do CMEI, vivenciem suas infâncias.

4.4.1 Criança e infância: da invisibilidade a noções mais afirmativas

Infância é o tempo desse aprendizado, é a construção, é a base eu acho. **Se você não plantar agora vai ser muito difícil você plantar depois**, você pode até conseguir, mas o resultado no futuro não vai ser o mesmo.
(professora P11, grifos nosso).

Em nosso último bloco de perguntas, questionamos as professoras como elas entendiam os termos criança e infância. Interessante notar que a ideia de criança e infância como sendo termos sinônimos apareceu entre grande parte das professoras entrevistadas.

Com relação a essa questão, algumas iniciaram o discurso afirmando os termos como diferentes, assumindo a estreita relação entre eles, mas destacando sua distinção.

Porém, ao procurarmos saber o que caracteriza cada um dos termos, algumas professoras conceberam criança e infância como sendo “a mesma coisa”, tal como observamos a seguir:

Eu acho que criança... **Criança é a mesma coisa da infância, basicamente assim quando fala de infância a gente já se lembra de criança** (professora P5, entrevista realizada em 17 de outubro de 2012, grifos nosso).

Optamos por iniciar a discussão desse enunciado trazendo o discurso de P5, por ele ser representativo de uma quantidade de discursos, que se vinculam a formações discursivas que durante muito tempo foram responsáveis por determinados modos de dizer e pensar as crianças e suas infâncias que muitas vezes negavam a condição social e histórica das crianças.

Em outras palavras, essas perspectivas constituídas historicamente atribuíram às crianças e suas infâncias conceitos generalizados que, em certa medida, ignoravam as diferenças existentes entre as crianças e também entre as infâncias, cuja experiência não é vivida da mesma maneira para todos os sujeitos.

Esse destaque com relação à P5 fez-se necessário, pois assumimos nessa investigação criança e infância como termos intimamente relacionados, porém com especificidades que precisam ser evidenciadas. As crianças sempre existiram, mas, como vimos em discussões anteriormente empreendidas nesse texto, não foram consideradas sempre da mesma maneira, assim como o sentimento destinado à infância.

O processo de ressignificação conceitual de criança e da infância é ainda, de certa forma, recente, o que nos faz pensar que muito ainda há que ser feito, mas o fato de já se considerar as crianças como “agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (CORSARO, 2011, p. 15), já traz mudanças significativas no modo como a Educação Infantil vai ser pensada.

Partindo desse pressuposto, o enunciado “Criança e infância: da invisibilidade à noções mais afirmativas” contempla os discursos que trazem à tona as noções de criança e de infância que ora privilegiam a liberdade, a espontaneidade das crianças, ora as reconhecem como seres imaturos.

Nesse sentido, a infância pautada por essas considerações em torno do ser criança vai de perspectivas que buscam valorizar a infância enquanto condição da

existência humana, como também há ideias de infância como etapa da vida marcada pela disciplina, pela formação de valores e condutas morais.

Em síntese, os desdobramentos desenvolvidos podem ser acompanhados pelo quadro abaixo.

QUADRO Nº 11

REDE DISCURSIVA: NOÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA CONSTRUÍDAS NA EXPERIÊNCIA	
ENUNCIADO 1	DESDOBRAMENTOS DO ENUNCIADO
Criança e infância: da invisibilidade a noções mais afirmativas	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Criança: entre a liberdade e a disciplina; ➤ Infância vivida com intensidade.

4.4.1.1 Criança: entre a liberdade e a disciplina

A partir da análise dos discursos das professoras foi possível identificar a predominância da ideia de criança afirmada pela sua condição de ser da inocência, da pureza e que, por isso, precisa ser cuidado/protegido.

De igual forma, emergiu a noção da criança como sujeito imaturo, dependente das ações do adulto que, nesse caso, adquire a responsabilidade de “fazer passar” essa fase de imaturidade preparando as crianças para a vida futura.

Porém, o discurso de P9 tende a essas duas posições, vejamos.

Criança pra mim é inocência, é pureza, eles não tem assim maldade. Criança é tudo de bom, não é? Não se preocupa com as contas, não se preocupa com nada, não tem preocupação de adulto... **É o tempo da vida em que se fazem coisas sem noção do que estão fazendo, é quando se é criança ainda. Por isso às vezes a gente precisa agir** (professora P9, entrevista realizada em 09 de novembro de 2012, grifos nosso).

Diante do enunciado pela professora P9, percebemos um duplo modo de conceber a criança. Se por um lado P9 enfatiza a imagem da criança como ser puro, inocente, por outro reconhece na criança uma “incapacidade” para agir sozinha, para assumir responsabilidades, bem como para tomar decisões sobre questões que, de certo modo, afetam suas vidas.

Assim, pelo que nos indica P9, seus discursos nos dão indícios de perspectivas cujas discursividades remetem aos sentimentos de paparicação e moralização, referenciados no período Moderno (especialmente através dos estudos de Ariès).

Por esses sentimentos, as crianças são consideradas por um viés minoritário que, respectivamente, ressaltam as crianças por sua graça, pela ingenuidade, como também evidenciam o caráter de incompletude, se pautando, sobretudo no que as crianças não possuem, mas que através da ação adulta, esse fato passa a ser corrigido.

Trata-se, então, de uma fase transitória cuja formação da criança se dará por meio da educação e da garantia do bem-estar físico desses sujeitos, ou seja, a infância é um período da vida que exige certos cuidados que deem suporte às necessidades específicas que cercam esse momento da vida.

Desse modo, a dependência da criança com relação ao adulto é vista como falta de maturidade e competência, porém as potencialidades das crianças são enfatizadas de modo a se desenvolver no futuro e, portanto, a figura do adulto é reforçada como o responsável por “conduzir” as crianças por entre essa passagem do ser em potência para um ser em ato.

Partindo da discussão aqui empreendida, a infância emerge nesses discursos como a fase da vida em que é preciso aproveitar para se desenvolver, aprender. O discurso da professora P11 que “inaugura” (na forma de epígrafe) as problematizações em torno do enunciado em questão reflete essa concepção. Cabe retomá-lo agora.

Infância é o tempo desse aprendizado, é a construção, é a base eu acho. **Se você não plantar agora vai ser muito difícil você plantar depois**, você pode até conseguir, mas o resultado no futuro não vai ser o mesmo (professora P11, entrevista realizada em 30 de novembro de 2012, grifos nosso).

O discurso de P11 sugere a concepção de criança baseada na ideia de devir em que a tenra idade é o momento mais importante para aprender, desse modo, é reforçada a noção da criança repleta de possibilidades, mas vazia e de certo modo “carente”, ou

seja, a ela é atribuída a condição de quem não sabe, e que por sua condição subalternizada em relação ao adulto, só chegará a saber se o outro (adulto) lhe ensinar.

Podemos, também, a partir do exposto pela professora, nos remeter às discursividades que circularam em torno dos ideais dos Jardins de Infância, que atribuíam aos adultos a função de “cultivar” as crianças que eram comparadas a sementes e, assim, são vistas como a esperança da sociedade futura, como o “futuro da humanidade”.

Por essa perspectiva, a educação das crianças ganha destaque na medida em que se projetam para o futuro os resultados das ações educativas, ou seja, as crianças precisam ser “formadas” hoje, para chegar à fase adulta com as características socialmente desejadas, cuja referência principal (e ponto final do processo) é a vida adulta.

Os discursos de P9 e P11 tendem a considerar o sujeito criança dentro de uma lógica do não saber, sendo vistas como seres puros e frágeis (que não “têm maldade”, que são como “plantas”) e que, por isso, precisam aproveitar o tempo da infância - em que essa condição é enaltecida - para aprenderem modelos, valores, condutas necessárias para a vida em sociedade.

A rotina na Educação Infantil, com vistas ao atendimento dessas demandas que são decididas de fora, que privilegiam o “vir a ser” das crianças, busca o controle, a regulação, a disciplina dos corpos, da imaginação, da espontaneidade infantil.

Ainda com base nessa lógica de um não-saber, cabe trazeremos aqui o discurso da professora P3 que ao reconhecer na criança esse sujeito incompleto considera a infância como a etapa que demanda certos cuidados e aprendizagens a serem “aprendidos” no CMEI sob a responsabilidade e a autoridade da ação adulta. Ao ser questionada sobre o que caracterizaria o termo infância, P3 enuncia

Infância é uma fase muito importante. Quando elas (as crianças) chegam aqui, vem sem bagagem nenhuma. **Nisso a gente mostra como elas devem se sentar, como deve se alimentar, como deve conviver com os colegas**, porque muitas chegam parecendo um **bichinho do mato. A gente vai trabalhando pra que elas quando chegarem à vida adulta saiba se comportar.** Tudo isso faz parte da infância. **É tempo de aprender** (professora P3, entrevista realizada em 30 de outubro de 2012, grifos nosso).

P3 sugere com seu discurso que o tempo/espaço do CMEI deve ser organizado de modo que as crianças adquiram os hábitos sociais cujo uso é validado apenas quando “chegarem à vida adulta”, ou seja, o tempo da infância é visto pelo olhar adulto numa perspectiva de futuro. É preciso educar as crianças nesse “tempo” a fim de se obter uma boa preparação, que conduza esses sujeitos a uma condição melhor, madura, correta no futuro.

Por essa visão, o sentido do aprender e do ensinar na Educação Infantil indica que é preciso “frear a imaginação, a fantasia, controlar o movimento, regular as múltiplas manifestações infantis, uniformizar suas temporalidades, desejos e sonhos” (SIMÃO, 2012, p. 273).

Embora a ideia de criança e de infância pautada na incompletude, cronologicamente situada numa fase da vida em que predomina a preparação para a vida que virá depois, no futuro, tenha sido predominante entre os discursos das professoras, foi possível perceber também outros olhares que sinalizam noções mais afirmativas que buscam potencializar as crianças como sujeitos de seu próprio tempo, que valorizam seus diferentes modos de ser, suas infâncias, suas culturas.

Um discurso que, ao que nos parece, indica seguir essa tendência que privilegia a visibilidade das crianças é trazido pela professora P6. Na ocasião da entrevista, ao questionarmos sobre o que caracterizaria os termos criança e infância, a professora enunciou:

Eu acho que uma coisa tá ligada a outra, porque se eu vejo a infância como uma fase do desenvolvimento eu vejo a criança como o ser, o ser da fase, que vive o momento. **Veja, eu digo que é fase, mas eu não gosto muito dessa palavra, mas... Vou dizer que é um momento.** O momento que a criança mais aprende, se descobre, descobre as coisas que estão ao se redor. **Que precisa de muito tempo pra brincar, conversar, desenvolver essa oralidade, de ser ouvido, de ter responsabilidade sim, mas só com as coisas de criança,** com seus brinquedos, com suas atividades, isso também é importante pras crianças daqui do CMEI (professora P6, entrevista realizada em 29 de outubro de 2012, grifos nosso).

A partir do exposto, a professora P6 nos dá indícios de que seu discurso aponta para outras perspectivas mais contemporâneas de dizer e pensar o sujeito criança, as infâncias que os atravessam e os espaços/tempos da Educação Infantil.

O fato de destacar que as crianças precisam de “muito tempo para brincar, conversar, ser ouvido” nos sugere que P6, identifica que as rotinas na Educação Infantil precisam ser organizadas de modo a contemplar os diferentes aspectos que ela destaca, ou seja, P6 pelo seu enunciado indica que a criança esteja no foco das ações na Educação Infantil.

As crianças e suas infâncias deveriam ser assumidas como prioridades na organização das rotinas nos espaços/tempos da Educação Infantil, assim, o brincar, a fantasia, a arte, a imaginação, o ouvir as crianças, tem lugar principal, ao contrário de perspectivas que aproximam cada vez mais o ambiente da Educação Infantil ao contexto antes exclusivo do ensino fundamental, com a excessividade de atividades sistematizadas em folhas e cadernos para treino motor, cópias de forma mecânica e sem sentido para as crianças.

Esse “outro” viés se dirige a um processo de dar visibilidade a esse ser criança, sobretudo quando a ideia de infância vai além de uma visão etapista, que reduz a experiência infantil a um determinado período da vida que serve como preparação para a etapa seguinte.

Vale salientar tal como Kohan (2003a, p. 244) que a ideia da infância, sobretudo como condição da existência humana, da experiência, ultrapassa a noção de infância enquanto momento, etapa da vida, mas, esse fato

não significa um abandono da infância como primeira idade, mas a ampliação desse sentido. Quando a infância é amiga da experiência, longe de ser uma fase a ser superada, ela se torna uma situação a ser estabelecida, atendida, alimentada, sem importar a idade da experiência.

Nesse sentido, podemos perceber que o discurso de P6 se aproxima da criança e de sua infância numa dimensão mais afirmativa que precisa ser reconhecida levando em conta o tempo presente, as próprias experiências com o conhecer e as possibilidades que os espaços/tempos da Educação Infantil podem oferecer às crianças.

De igual forma, podemos perceber que a professora P12 também indica em seu discurso outra forma de conceber a criança e a infância, destacando a liberdade, a alegria e o fato de que a Educação Infantil não deve ser o lugar de se preocupar em fazer as crianças “amadurecerem”. Vejamos o trecho abaixo.

Criança tá bem junto da infância né. Mas, eu digo assim, infância é diversão, é brincar, é alegria, é correr. Então eu acho que é isso, é esse jeito de ser. Criança é quem tá mais perto dessa infância. Criança é lúdico, é imaginação, **às vezes o povo daqui querem que elas cresçam logo, que amadureçam que façam tudo, né, e a criança sofre.** Por isso eu acho que **a infância tem que ser bem prazerosa, com alegria, sem pressa** (professora P12, entrevista realizada em 29 de novembro de 2012, grifos nosso).

Todas as professoras entrevistadas, de modo geral, trazem em seus discursos permanências e rupturas com relação às discursividades que constituem diferentes perspectivas de problematização da criança, da infância e da Educação Infantil.

A professora P12 mobiliza em seu discurso certas especificidades que cercam a infância, sobretudo a ideia vinculada a uma perspectiva mais afirmativa em que a ludicidade, a expressão sob diferentes linguagens e a imaginação são privilegiadas. Além disso, P12 sugere também a infância dentro da concepção que ultrapassa a noção cronológica que historicamente perpassa essa experiência, na medida em que destaca essa condição da infância vivida de modo “prazeroso, sem pressa”.

Essa diversidade de discursos, ao mesmo tempo em que privilegia o sujeito criança a partir de uma idealização, de uma concepção de infância que invisibiliza as crianças, que as adjetiva enquanto falta, imatura, incapaz, aponta para um movimento que busca resistir a essas noções que “negativam” as crianças e suas infâncias e ensaiam novas formas de pensar para além do que já se sabe sobre elas, que desloca a posição do olhar **sobre** a criança e inaugura um olhar **para** a criança.

Por esse deslocamento, a criança se apresenta para nós como um outro, como o desconhecido, e nesse sentido ela é algo que nos inquieta e tal qual afirma Larrosa (2006, p. 185) esse fato nos inquieta “na medida em que suspende o que podemos (e a arrogância da nossa vontade de poder) e na medida em que coloca em questão os lugares que construímos para ela (e a presunção da nossa vontade de abarcá-la)”.

Por esse novo olhar, a Educação Infantil focaliza a criança em seu contexto, nas suas especificidades, ou seja, se vincula a uma

(...) perspectiva em que os aspectos culturais e sociais adquiram importância no desenvolvimento da criança (...) o que significa afastar-se de uma noção de desenvolvimento infantil segundo a qual a criança (...) é considerada como um ser em preparação, alguém que ainda não é (MUNIZ, 1999, p. 258).

Podemos, nesse sentido, apreender um duplo sentido trazido nos discursos das professoras, acerca da criança e de sua infância. Esses sentidos constituem as rotinas nos CMEI's, o que nos sugere uma Educação Infantil que ora privilegia o controle, a formação, a disciplina, ora promove a descoberta, a brincadeira, as relações.

4.4.1.2 Infância vivida com intensidade

Tendo por base a estreita relação que há entre crianças e infâncias, contemplaremos a partir de então as discursividades que circularam os enunciados de nossos sujeitos acerca das experiências da infância, em outras palavras, apresentaremos as concepções de infância construídas na experiência das professoras junto às crianças.

Em certa medida, alguns enunciados que trazem as concepções das professoras entrevistadas já foram problematizados, uma vez que grande parte desses sujeitos atribui à criança e à infância o mesmo sentido. Porém, enfatizamos que nosso olhar se volta agora para discursos cuja noção de infância irrompe com o que discutimos anteriormente.

Dito de outra maneira, cabe destacar, agora, os discursos que expressam diferentes modos de conceber a infância. Sendo assim, pelo critério das continuidades e rupturas, apresentaremos os registros de nossos sujeitos da enunciação sobre a infância.

Seguramente localizada numa temporalidade, a infância para a professora P1, além da consideração como etapa da vida, está associada a uma série de ações/atividades que só podem ser realizadas nesse período, como podemos acompanhar no trecho que segue.

Infância pra mim é você ter a oportunidade de fazer coisas que quando você tiver na fase adulta, você não vai mais fazer. A infância lhe permite fazer sem que seja cobrado algo, entendeu. Sem que você seja considerado imaturo, né. **Eu acho que é isso que você tem que vivenciar, é essa fase de coisas que você gostaria de fazer, mas você só pode fazer lá.** É você pular, é você correr, é você brincar, é você andar descalço, é você ter a oportunidade de fazer pintura, é você ter a oportunidade de dramatizar, de chorar, de gritar (professora P1, entrevista realizada em 17 de setembro de 2012, grifos nosso).

Embora P1 valorize a infância pelo seu caráter inventivo, pela oportunidade de realizar diferentes atividades cuja prioridade ultrapassa a aprendizagem de normas, de

memorização e escrita de símbolos, a professora com seu discurso sugere uma delimitação temporal dessas ações infantis.

Desse modo, o viver a infância está destinado a um tempo determinado, e que, ao se tornar adulto, as possibilidades de exercer essas experiências infantis não existem e, se existirem, os que dela participam são inferiorizados por assumirem tal postura infantil.

Esse ponto merece destaque. Na medida em que a professora afirma que um adulto realizar as ações que ela julga ser específicas do tempo da infância é considerado “imaturo”, sugere que as crianças, os sujeitos que têm a “permissão” de realizá-las sem culpa, são concebidos como sujeitos sem maturidade, sem credibilidade.

Através do discurso de P1, a infância - e tudo que ela considera como característico dessa “fase” - e a criança - sujeito que de acordo com a faixa etária está “autorizado” a vivenciar essa infância – estão, de certo modo, “presos” a uma lógica em que não há outros lugares ou outros sujeitos a ocuparem/vivenciarem as experiências da infância.

A consideração de P1 em que a infância se restringe apenas às possibilidades das crianças nos indica um rompimento com as ideias filosóficas em torno da infância.

Essas discursividades apontam para uma desvinculação da infância com a criança, ou seja, a infância “deixa de estar necessariamente associada a crianças, e a sua visão concomitante como seres humanos pequenos, frágeis, tímidos (...) ela passa a ser (...) experiências de transformações e sentido de metamorfose de qualquer ser humano, sem importar sua idade” (KOHAN, 2003a, p. 246).

Seguindo essa lógica, podemos inserir a discussão feita pela professora P3 ao sinalizar a infância enquanto “modo de vida”. Quando questionada sobre o que caracteriza a infância ela enuncia:

Ah, infância é brincar, dançar, cantar pular, correr, é descobrir. **E isso num é um período que um dia acaba**, tem gente que diz assim “você já tem 10 anos, vamos parar por aqui”, pra mim isso não existe não. **Infância é modo de vida que a pessoa escolhe ser** (professora P3, entrevista realizada em 30 de outubro de 2012, grifo nosso).

Pelo exposto é possível identificar que o discurso da professora P3 tende a investir um olhar mais afirmativo para com a infância, uma vez que a apresenta

enquanto experiência humana, que não se atém a um período da vida ou a um grupo de sujeitos específicos, no caso as crianças.

Assim como P3 que com seu discurso faz emergir outra ideia com relação à noção trazida pela maioria das professoras entrevistadas ao atribuírem as possibilidades de vivências da infância apenas ao sujeito criança, a professora P7 também reconhece na infância uma experiência que perdura por toda a vida, como vemos abaixo:

Infância pra mim é desenvolver, é conhecer, é brincar. E eu acho que até quando adultos né, a gente ainda tem isso na vida. **O ser humano ele está em constante desenvolvimento, lidando com essa infância que parece não acabar mais,** parece não terminar mais (professora P7, entrevista realizada em 30 de outubro de 2012, grifos nosso).

A infância, sob o ponto de vista das professoras P1, P6 e P3, salvo as vinculações com a ideia etapista, precisa ser vivenciada de modo intenso contemplando o aprendizado, a alegria, a brincadeira, o desenvolvimento.

Esse fato nos dá indícios de que a experiência no CMEI junto às crianças contribuiu para a composição desses discursos que possibilitam outros pensares, saberes e fazeres, pois as crianças com suas linguagens, seus modos de ser, nos desafiam com relação ao que supomos saber sobre elas e nos mostram o quanto ainda temos a aprender a partir da experiência vivida por elas mesmas.

A ideia da infância como um momento a ser vivenciado com base num aprendizado intensivo, com vistas a alcançar objetivos futuros, também foi descrito por P2. Porém, a consideração da professora se refere à infância como a imagem de um começo, do início da vida e que por isso tem sua importância reconhecida. Desse modo, é preciso que a infância seja “aproveitada” intensamente para “dar bons resultados”. Vejamos o que a professora nos diz:

Infância é uma fase né do desenvolvimento humano, a primeira fase, o início da vida né, do cuidado, por isso que precisa ser bem trabalhada. **As crianças precisam brincar, ser cuidadas, aprender bastante agora, aproveitar esse tempo para isso, pra depois dar bons resultados, né** (professora P2, entrevista realizada em 05 de novembro de 2012, grifo nosso).

De certo modo, o discurso de P2 se aproxima das discussões empreendidas por Moss (2008) no que se refere aos programas destinados à infância no contexto em que

vive. O autor afirma que as propostas para a educação da infância constroem diferentes imagens da criança, a partir dos conceitos elaborados acerca do modo como a infância é concebida.

Em outras palavras, ao reconhecer na infância a primeira fase da vida, a fase em que é preciso aproveitar o tempo para aprender e ter bons resultados depois, P2 sinaliza a infância vivida com intensidade, mas que produz uma imagem de criança “como um potencial não realizado, recurso futuro, adulto em espera (...), que a criança pode ser moldada nos primeiros anos de vida” (MOSS, 2008, p. 240) para transformar esse ser, adequando-o aos princípios impostos pela sociedade.

Como dissemos anteriormente, as professoras veiculam em seus discursos diferentes modos de conceber as crianças e suas infâncias, por conseguinte, a organização da rotina adquire diversas configurações e prioridades.

Nesse contexto, o dizer, o pensar e o conceber as crianças, as infâncias e a própria Educação Infantil nos contextos dos CMEI's em Caruaru – PE mobilizam discursividades que circulam entre permanências e discontinuidades que de certo modo constituem e redefinem as fronteiras entre a criança, a infância e a vida adulta.

4.4.2 A experiência da infância: entre a ideia de criança universal e o reconhecimento da diversidade de crianças e infâncias

Aí era um sonho, mas claro que não, tem criança que não vive sua infância. A criança não vive a infância **quando ela é oprimida, seja na família ou na escola.**
(professora P8, grifo nosso).

Pelo enunciado da professora P8²⁶, pode-se perceber que as problematizações a serem empreendidas a partir de agora fazem referência, mais especificamente, ao modo como nossos sujeitos da enunciação concebem a relação entre a criança e sua infância.

O discurso de P8 é representativo de um conjunto da maioria das professoras que afirmam que nem toda criança vive sua infância. Por outro lado, foi possível também descrever discursos que, apesar de representarem uma minoria, emergiram e afirmaram que toda criança vive a infância, independente do contexto sociocultural em que vive.

Cabe salientar que nossa intenção ao incluir esse questionamento em nosso roteiro foi de, ao cercar melhor a problemática da criança e sua relação com a infância,

²⁶ Esse discurso será retomado mais à frente nos desdobramentos das análises.

ter a possibilidade de fazer emergir mais elementos que ajudassem a compor as concepções das professoras acerca desses termos.

Nesse sentido, a elaboração do quadro que segue fez-se necessário a fim de situar o contexto discursivo em que se dão as discussões empreendidas a partir do que enunciaram as professoras.

QUADRO Nº 12

REDE DISCURSIVA: NOÇÕES DE CRIANÇA E INFÂNCIA CONSTRUÍDAS NA EXPERIÊNCIA	
ENUNCIADO 2	DESDOBRAMENTOS DO ENUNCIADO
A experiência da infância: entre a ideia de criança universal e o reconhecimento da diversidade de crianças e infâncias	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crianças e infâncias no mundo; ➤ Crianças e infância no CMEI.

Sendo assim, os desdobramentos que contemplam as discussões em torno do enunciado “A experiência da infância: entre a ideia de criança universal e o reconhecimento da diversidade de crianças e infâncias” vão trazer as discursividades que emergiram durante as entrevistas e que dizem respeito às relações entre crianças e infâncias no mundo e, nesse caso, salientamos os discursos que apontam em que situações a criança vivencia (ou não) sua infância.

Também destacamos nesse mesmo enunciado, as relações entre crianças e infâncias no CMEI mapeando nos discursos como as professoras concebem as ações que organizam no espaço/tempo da Educação Infantil enquanto elementos que estão contribuindo para que as crianças com que atuam vivam sua infância.

Reiteramos que as relações estabelecidas entre as crianças e as infâncias pelas professoras têm por base as características por elas enfatizadas na ocasião em que definiam ambos os termos evidenciando as ações/atividades que especificam o que é ser criança e viver a infância.

4.4.2.1 Crianças e infâncias no mundo

Durante muito tempo as crianças foram invisibilizadas, tendo suas particularidades infantis negadas. Essa herança, observada mais enfaticamente durante a Idade Média, concebia a criança como um ser vulnerável, imaturo, frágil e que, por isso, não despertava interesse/preocupação seja para dispensar cuidados ou ação educativa.

Essa noção aos poucos foi se modificando e a ideia de criança como diferente do adulto abriu espaço para uma série de discursos que, partindo dessa diferença, buscava explicar, definir e “formar” o sujeito criança. Vê-se, então, a passagem de um total desconhecimento acerca da criança para um crescimento no interesse em conhecer melhor a criança e assim poder intervir em sua formação.

Contudo, vale destacar que as transformações ocorridas no modo de se perceber a presença da criança no contexto social inicialmente não contribuíram para o reconhecimento das particularidades que cercam esse sujeito. Ao contrário, as elaborações discursivas que procuravam “definir” a criança inauguraram uma visão “universal” acerca da criança.

Queremos com isso salientar que apenas recentemente a concepção universal de criança começou a ceder espaço às diferenças de classe, gênero, raça, ou seja, passou-se a reconhecer a diversidade de crianças e de infâncias presentes no mundo. Na prática isso equivale dizer que os dizeres, pensares acerca das crianças não podem se apoiar em parâmetros gerais, uma vez que esses sujeitos não são iguais e não vivem suas infâncias da mesma forma.

Sendo assim, o quadro interpretativo que hoje se apresenta para crianças e infâncias, especialmente com base nos pressupostos da Sociologia da Infância, procura questionar a

(...) ideia de criança e de infância como algo natural, um dado biológico, para se pautar em uma compreensão cultural e social da criança e da infância que considera, portanto, suas similaridades, mas também suas singularidades, ou seja, aquilo que as une, mas também que as diferencia (FINCO; OLIVEIRA, 2011, p. 60).

Diante das discussões atuais que reconhecem a diversidade de crianças (apesar das características que as unem na categoria “crianças”) e, portanto, a diversidade de infâncias, uma vez que os fatores sociais, de classe, gênero, etnia, raça, influenciam nos modos de viver a infância, apenas uma professora entrevistada enunciou o fato de que,

independente da condição/contexto, as crianças vivem sua infância. Através de seu discurso, a professora P9 trouxe essa concepção. Vejamos no trecho abaixo:

Independente de tudo ela é criança, independente da violência, do convívio de casa ela é criança. Não tem condição de uma criança ser adulto. **Tem criança sofrida né, dependendo do convívio, mas eu acho que vive a infância sim...** Eles são criança do mesmo jeito, não sente diferença sabe, mas assim quando a criança vai crescendo começa a perceber essas diferenças, mas na idade dos daqui do CMEI não. Eu digo lá pelos 10, 11 anos já sente mais as coisas, já tem consciência e as nossas não né (professora P9, entrevista realizada em 09 de novembro, grifos nosso).

P9, de certo modo, indica uma perspectiva que traz uma compreensão muito próxima da ideia generalista das crianças, pautada numa visão unificadora, que acaba por desconsiderar as experiências sociais, culturais vividas por elas e que ocorrem com intensidades diferentes. Dito de outro modo, há elementos que são comuns entre as crianças (assim como entre adultos, idosos), porém, há aspectos que diferenciam as crianças e, conseqüentemente, fazem com que elas vivenciem diferentemente suas infâncias.

Além disso, pelo exposto é possível identificar também que a consideração da professora de que a criança começa a ter “consciência” a partir dos dez anos, parece-nos enfatizar a visão da menoridade, destacando a presumida incapacidade que as crianças do CMEI têm em relação às crianças de dez anos. Dessa forma, o discurso de P9 emergiu de forma diferente das demais professoras entrevistadas.

A discursividade que predominou acerca da questão que se refere às relações entre as crianças e suas infâncias salientou a diversidade de experiências que as crianças vivem e faz com que a infância seja vivenciada de modo diferente.

Com relação a esse conjunto de discursos, de modo geral, a ideia que emergiu para justificar o fato de que nem toda criança vive sua infância faz referência a questões de violência (física, sexual), de trabalho infantil e de rotinas em que o momento para o brincar é limitado, seja em casa ou na escola.

Retomando agora o discurso da professora P8, podemos destacar outros elementos que cabem aqui serem problematizados. Segue seu discurso:

Ai era um sonho, mas claro que não, tem criança que não vive sua infância. **A criança não vive a infância quando ela é oprimida, seja na família ou na escola.** Na família vem a questão da

responsabilidade né, às vezes a mãe tem outros filhos **quer que a criança assuma responsabilidades com os irmãos, com a casa**, essas coisas que a gente vê aí no dia a dia e pensa que só acontece na parte mais pobre, mas que tá acontecendo em várias camadas sociais. **Na escola já vem eu de novo com minhas loucuras de brincar, de não trabalhar com a ludicidade, de querer só o rendimento, rendimento, sabe o que é rendimento?** É aprender a ler, a escrever, não importa como... eu só escuto “ah tem que aprender a ler, tem que sair lendo”. Também acho que tem, que é importante, mas o papel Educação Infantil não é esse, não é só pra isso, né (professora P8, entrevista realizada em 30 de outubro de 2012, grifos nosso).

Pelo exposto por P8 percebemos que vários enunciados emergem de apenas uma questão. Primeiramente é interessante observar que a referida professora reconhece que tanto a família, quanto o ambiente escolar (principais instituições das quais as crianças participam) podem influenciar nas experiências infantis.

Do ponto de vista de P8, as crianças não vivenciam suas infâncias quando essas instituições atribuem a esses sujeitos tarefas/papéis que invisibilizam suas potencialidades, necessidades e desejos. Por esse viés a ideia de criança está conectada à regulação da conduta desse sujeito, uma vez que os espaços – tempos são previamente definidos e delimitados para elas, a partir de uma visão adultocêntrica (BUJES, 2000).

A professora parece-nos indicar que, nesse contexto por ela evidenciado, a criança é atravessada por uma determinada concepção de Educação Infantil que tende a se aproximar mais do ensino fundamental com a ênfase em atividades cuja lógica perpassa a ideia da produtividade, no sentido de produção de “tarefas” em série, de forma a preencher o tempo em que a criança passa no CMEI.

Ainda de acordo com P8 é possível apreender que as atividades lúdicas, do imaginar, do experimentar, do criar vêm sendo substituídas no CMEI em que atua pela excessividade de práticas para treino motor, de tarefas sistematizadas em folhas e cadernos, que muitas vezes se apresentam sem sentido para as crianças.

Segundo Fonseca e Faria (2012, p. 283), “esta visão adultocêntrica da infância, resultado do exercício de saber/poder do adulto, deriva em construções de tempos, espaços, atividades e conhecimentos para a criança, que desconsideram sua participação, sua vontade e seus saberes”.

Diante disso, a professora P8 sinaliza que na medida em que a criança não é valorizada em sua condição de sujeito de direitos, ativo, capaz de estabelecer múltiplas relações, um produtor de cultura e nela inserida, não possibilita a vivência da infância.

De igual forma trazemos o discurso de P6 que também afirma o fato de que nem toda criança vive sua infância. Ela destaca:

Tem criança que não vive sua infância. Aquela criança que é obrigada a trabalhar ou que sofre determinada violência, que é tirado dela o direito de brincar. **Eu acho que qualquer criança que é tirado o direito dela brincar, o direito de ser amada, o direito de conviver em família eu acho que não tá vivendo a infância.** Não é que ela não vá ter uma experiência na infância, mas assim, **a infância é vivida de modo diferente, de modo que não dê a ela a chance de viver coisas que são próprias para a criança,** sabe, ela é podada de viver determinadas coisas (professora P6, entrevista realizada em 29 de outubro de 2012, grifos nosso).

Diferentemente do que nos apontou a professora P9, que reconhecia a independência entre as condições de vida das crianças e suas possibilidades de vivência infantil, P6 ao que nos parece, além de enfatizar que alguns elementos influenciam o modo de viver das crianças (o trabalho, a violência, o brincar), considera que esses mesmos elementos são definidores de diferentes modos de viver a infância.

Em outras palavras, P6 insere seu enunciado em discursividades mais contemporâneas que considera para diferentes crianças, diferentes maneiras de experiência da infância, se afastando, dessa forma, das noções homogeneizantes que constroem determinada imagem de criança e de infância.

Tal como problematiza Arroyo, há diferentes imagens e experiências acerca das “verdades” da infância, ou seja, “imagens e verdades mais pesadas ou mais leves dependendo das experiências concretas de infância. Experiências que se conformam ou transgridem porque não cabem nesses estatutos, que contestam, interrogam e até desconstroem essas verdades históricas de infância” (2008, p.126).

Ao trazerem em seus discursos as problematizações que cercam a criança e a infância, do ponto de vista da vivência/experiência infantil, as professoras P8 e P6 indicam conceber o espaço/tempo da Educação Infantil de maneira mais afirmativa. Dito de outro modo, os seus discursos tendem a uma noção que privilegia nas ações de cuidar e educar crianças menores de seis anos, as possibilidades de outras experiências, outros pensares, outros fazeres.

O espaço/tempo do CMEI, por essa perspectiva que ora pudemos identificar a partir do que enunciaram as professoras acima citadas, nos sugere a consideração das particularidades que cada sujeito criança traz para o contexto da Educação Infantil, bem

como da ideia de que várias infâncias “atravessam” a vida desses sujeitos e que isso precisa ser acolhido, respeitado, valorizado pelos que assumem a tarefa do cuidar e educar essas crianças. É dessa questão que trataremos no item que segue.

4.4.2.2 Crianças e infâncias no CMEI

A partir da análise empreendida, com base nos discursos que emergiram acerca da questão que buscava apreender como as professoras concebem as relações entre crianças e infâncias, destacando nesse sentido se necessariamente toda criança vive sua infância, diferentes concepções foram observadas entre os nossos sujeitos da enunciação.

É possível dizer com isso que as discursividades, tal como se apresentam, se aproximam tanto da concepção de que, independente das condições em que se encontrem, as crianças vivem sua infância, quanto da ideia de que nem toda criança vivencia a infância, ou seja, o contexto da qual a criança participa influencia as experiências infantis.

De igual forma, discursos que apontam elementos mais indicativos de uma noção que reconhece a diversidade de crianças e de infâncias também foram observados entre os nossos sujeitos da enunciação.

Além de contemplarmos em nosso terceiro bloco de entrevistas questões relativas às concepções de criança e de infância, elaboramos também uma questão específica que buscava descrever os elementos que as professoras consideravam importantes para que uma criança pudesse viver sua infância.

Apesar de não ter sido recorrente entre as professoras, a consideração de questões relacionadas principalmente com os cuidados com o corpo das crianças emergiu como aspectos essenciais à vivência da infância. Dentre esses aspectos, podemos salientar as ações de atendimento às necessidades físicas das crianças, que asseguram o bem-estar desses sujeitos, conforme apontou a professora P7.

O que não pode faltar pra que a criança viva sua infância é o amor, ela também precisa desses aspectos essenciais, precisa se alimentar bem, sossego, hora do descanso. Ela precisa de tudo isso, a parte da higienização, dos cuidados em si, tem que ter toda uma estrutura pra ela né, já que ela não consegue viver sem isso (professora P7, realizada em 30 de outubro de 2012).

Supomos, pelo exposto, que a ideia que mobiliza essa discursividade se pauta, sobretudo, em perspectivas que tendem a imprimir um olhar para a criança marcado pela falta, pela fragilidade.

Embora os aspectos salientados pela professora P7 sejam importantes no processo de vida e de formação das crianças, a concentração dos objetivos na Educação Infantil nos mesmos, tende a enfatizar ações de cunho mais assistenciais, que privilegiam o cuidado, a higiene com o corpo das crianças.

Essas ações, por sua vez, se aproximam de um tipo de concepção que de certa forma inaugura o sentido da Educação Infantil, o qual traz em seu bojo uma ideia de instituição destinada à “guarda” de crianças, para o atendimento das necessidades biológicas das mesmas.

A ênfase no cuidado expressa pelo enunciado de P7 nos remete às discussões de Kramer (2005) que reconhece que o ato de cuidar não se restringe aos espaços/tempo da Educação Infantil, apesar de que esse nível de ensino envolve aspectos de cuidar muito específicos que em certa medida o diferenciam dos demais.

Conforme aponta a autora, “há atividades de cuidado que são específicas da Educação Infantil. Contudo, no processo de educação, em qualquer nível de ensino, cuidamos do outro” (KRAMER, 2005, p. 63).

Ainda no que tange a esse questionamento, percebemos nos discursos das professoras entrevistadas a predominância da ação do brincar como elemento essencial para que a criança viva sua infância. Salientamos com isso que, a ideia de que o fundamental para a criança vivenciar sua infância é a prática do brincar, representa o conjunto da maioria das entrevistadas.

Trazemos a título de ilustração dessa ideia o discurso de P12 que diz:

Olhe, pra que a criança viva de fato a infância, pra vida delas mesmo o que não pode faltar é o brincar. Brinquedos, parte lúdica, pra ela usar a imaginação, música, dança, porque na dança a gente se expressa. A gente se expressa de várias formas né, cantando, falando, dançando, pintando, desenhando, então é deixar essas crianças fazerem tudo isso. Assim elas aprendem, interagem, tem a socialização que é muito importante, se desenvolvem em todos os sentidos (professora P12, entrevista realizada em 29 de novembro de 2012, grifos nosso).

O discurso de P12 traz em si uma concepção que se aproxima de perspectivas que privilegiam o ser criança na sua condição de sujeito ativo, criativo, que dá significado ao mundo à sua volta, na medida em que estabelece relações com seus pares e com os adultos com os quais convive.

Por essa ideia, a professora P12 parece-nos vincular seu discurso ao que o campo da Sociologia da Infância vem problematizando sobre o processo de socialização das crianças, especialmente a partir dos estudos realizados por Corsaro a respeito dos momentos da brincadeira entre as crianças.

O autor salienta que, a partir da visão sociológica, a socialização é reconhecida como uma atividade coletiva, conjunta, em que as crianças passam a negociar, compartilhar, criar e recriar a cultura e, nesse caso, o conceito de socialização se amplia, implicando por isso, na noção de “reprodução interpretativa”, proposta por Corsaro.

De modo geral, o conceito de “reprodução interpretativa” defendido por Corsaro parte da noção de “reprodução” como “a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (2011, p. 32-33). Já a noção de “interpretativa” inclui “os aspectos criativos da participação das crianças na sociedade” (2011, p. 32).

Por esse contexto, as interações entre as crianças, sobretudo no momento da brincadeira, tendem a ser consideradas como expressão do processo de reprodução interpretativa; essa perspectiva se aproxima do enunciado pela professora P12 ao considerar o brincar como o elemento que “não pode faltar” para a vivência da infância, além das questões da interação, da socialização que são possibilitadas especialmente nos momentos de brincadeiras.

Além da importância atribuída ao brincar, bem como da interação como elementos necessários para que a criança vivencie a experiência da infância, outro aspecto emergiu dos discursos de duas entrevistadas. Embora reconheçam que a criança necessita de momentos para o brincar livre, para desenvolver sua imaginação e interagir com outras crianças e adultos, a professora P6 e a professora P11 destacam ainda a importância de ouvir o que as crianças têm a nos dizer. Vejamos o que elas enunciam:

Pra uma criança viver a infância, não deve ser tirado dela o direito dela brincar, independente de como brincar, seja sozinha, seja na rua, seja com brinquedo, seja com o imaginário. Além do direito de brincar, tem que garantir o direito de falar o que pensa, de se expressar como criança. Às vezes o adulto quer moldar a fala, diz

que é besteira, que o menino tá imaginando, que isso não é verdade, que isso não existe, acaba cortando o imaginário (professora P6, entrevista realizada em 29 de outubro de 2012, grifos nosso).

Com seu discurso, P6 nos dá indícios de uma noção de criança que inverte a lógica - da qual somos herdeiros e críticos – cuja concepção de criança era pautada pelo silenciamento de suas vozes ou pela pouca importância dada ao que queriam expressar. Compartilhando com a professora P6 dessa noção que privilegia o protagonismo infantil, a necessidade de ouvir o que a criança tem a dizer, de investir olhares mais afirmativos, temos o discurso da professora P11 que segue:

O que não pode faltar pra que uma criança viva a infância é o amor, afeto, carinho, brincadeira, **você saber ouvir o que elas falam, saber interpretar o que elas estão querendo passar. Muitas vezes elas ainda não sabem falar, mas se expressam de alguma forma** e a gente tem que entender aquilo, **tem que prestar atenção no que ela tem a dizer, de respeitar isso**. Estar perto, acompanhar, dar atenção é isso que é importante (professora P11, entrevista realizada em 30 de novembro de 2012, grifos nosso).

Tal como destaca P6, P11 aproxima seu discurso das perspectivas que promovem novas maneiras de pensar a criança, que voltam o olhar para a criança em si, diferente do que tradicionalmente os discursos têm negligenciado, qual seja, “a auscultação da voz das crianças e subestimado a capacidade de atribuição de sentido às suas ações e aos seus contextos” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 21).

Tal inversão do olhar por sua vez considera as crianças e seus modos de pensar, falar e ser como expressões da cultura social em que se inserem; dessa forma, as crianças são concebidas nas suas singularidades, como atores sociais. Esse movimento que privilegia outras formas de dizer e pensar o sujeito criança na sociedade implica reconhecer a participação ativa das crianças na organização e no desenvolvimento das ações nos espaços da Educação Infantil.

Na última questão da entrevista, solicitamos às professoras que explicitassem como estão contribuindo para que as crianças com as quais convivem no dia a dia do CMEI vivenciem suas infâncias. Nossa intenção a partir desse questionamento foi de apreender, diante da diversidade de elementos que elas mesmas enunciaram como importantes para a vivência da infância, como a organização da Educação Infantil vem sendo pensada por elas, de modo a contemplar esses aspectos.

De modo geral, os discursos reiteraram noções anteriormente explicitadas acerca da presença da brincadeira no espaço/tempo do CMEI (mesmo que o brincar seja enfatizado enquanto estratégia para a “aprendizagem”), além do que reforçaram-se os cuidados com a alimentação, a higiene, bem como sinalizaram rotinas mais abertas, flexíveis em que a criança tem a possibilidade de ampliar suas experiências junto com seus pares e com os adultos.

Com relação à dimensão do brincar, P1 traz em seu discurso que procura introduzir nas atividades diárias a ludicidade como forma de proporcionar às crianças momentos de brincadeiras.

Assim, se pra mim é tão importante a questão do brincar então eu tô proporcionando isso. Então eu tô sempre em busca do novo, de atividades novas, de brincadeiras novas. **A gente sabe que tem que trabalhar a questão dos conteúdos, mas eu sempre faço isso voltado pra questão do lúdico, das brincadeiras, dos jogos, faço articulado** (professora P1, entrevista realizada em 17 de setembro de 2012, grifos nosso).

O discurso de P1 corrobora com o que discutimos anteriormente acerca da relação com o brincar nos espaços da Educação Infantil. O exposto pela professora parece-nos seguir a tendência de didatizar a atividade lúdica das crianças, ou seja, de certo modo essas ações restringem as possibilidades do brincar à utilização de jogos, materiais didáticos durante a realização das atividades em que são trabalhados os “conteúdos”.

Ao se adotar essa prática, salienta Wajskop (1995, p. 64), “bloqueia a organização independente das crianças para a brincadeira (...), como se sua ação simbólica servisse apenas para exercitar e facilitar (para o professor) a transmissão de determinada visão de mundo”.

A ênfase nas ações de cuidado com o corpo também foram retomadas na medida em que as professoras destacavam suas contribuições para que as crianças do CMEI vivenciem a infância. Esse fato foi trazido por P3 conforme aponta o trecho abaixo:

Aqui elas têm educação, alimentação, um ambiente saudável pra que ela possa desenvolver seus conhecimentos. E eu assim, vou mostrando pra eles como deve ser as coisas, como a gente senta, como se arruma, até através do banho mesmo, você mostra como ele tomar um banho, mostra como eles devem lavar as partes dele, como ele deve lavar o cabelo isso faz parte da infância e eu procuro garantir que elas tenham

isso. São coisas que levam pra vida toda (professora P3, entrevista realizada em 30 de outubro de 2012).

Tal como apontado em discursos anteriores, o cuidado surge como o elemento principal na organização da Educação Infantil. Vale ressaltar diante da problematização do que enunciou a professora P3 que o problema não está nas próprias ações de cuidar, mas na proporção que o mesmo toma dentro das rotinas e a forma como ele é pensado em relação às demais questões que cercam espaços/tempos na Educação Infantil.

Dessa forma, a infância vivenciada a partir do exposto por P3 sugere uma visão de infância como um período regulado, sobretudo no sentido de uma formação para a vida na sociedade, ou vinculado aos ideais de infância que Arroyo bem coloca quando trata das discursividades que foram se instituindo para “normatizar” o tempo da infância.

O autor afirma que “o ideal de infância (...) inventava instituições e pedagogias para a regulação desse tempo humano, para o adestramento e controle das crianças (...) nos parâmetros do ideal civilizado” (ARROYO, 2008, p. 135).

Ainda que essas questões, tanto do brincar num sentido didatizado, quanto dos aspectos de atendimento às necessidades biológicas, tenham sido reiteradas a partir do discurso das contribuições, podemos perceber um esforço das professoras em tentar incluir na sua rotina atividades que privilegiam as crianças e suas infâncias.

Em outras palavras, muitas vezes a rigidez de horários impede que as professoras promovam outras experiências mais afirmativas para as crianças e construam estratégias para que, dentro das condições temporais, espaciais de que dispõem, possam oferecer às crianças momentos de interação, de aprendizado e de desenvolvimento.

Contudo, outras discursividades emergiram e, nesse sentido, as professoras apontam para um movimento de resistência no que se refere a concepções que se pautam por rotinas engessadas e descontextualizadas das potencialidades reais das crianças.

Vale salientar diante disso o discurso de P5. A professora reconhece que primeiramente considera as crianças como crianças, indicando o respeito aos limites e o jeito de cada uma se expressar como sendo um elemento importante nesse

reconhecimento. Com isso busca proporcionar momentos na rotina em que as crianças imaginem, brinquem, conversem, conforme observamos abaixo:

Primeiro eu entendo que ela deve ser considerada como criança, a gente tem que respeitar ela como criança, entender os limites dela. Então infância é isso é deixar a criança viver aquela imaginação mesmo, de descoberta. Então assim, como eu acabei de dizer a você, é deixar a imaginação deles livre. É trazer histórias, filmes, músicas, dentro do universo infantil da criança. **Eu também acho que é conversando com elas, ouvindo o que elas dizem, as histórias que contam. É isso que eu procuro fazer e eu vejo que contribui** (professora P5, entrevista realizada em 17 de outubro de 2012, grifos nosso).

O discurso da professora P5 acima citado nos indica que o brincar e a escuta mais atenta ao que a criança tem a nos dizer sejam a principal marca de uma discursividade que procura uma maior aproximação com uma dimensão mais afirmativa da infância, dimensão essa que privilegia experiências que venham a valorizar a criança em si e que a potencializem como sujeito de seu próprio tempo.

Cabe ressaltar que o fato de pautar-se na consideração de que a criança precisa “ser respeitada como criança”, P5 de certo modo tem seu discurso vinculado à ideia de que “as crianças são e devem ser vistas como seres activos face ao seu mundo próprio e face à sociedade em que vivem e não sujeitos passivos das estruturas e processos sociais” (PINTO, 1997, p. 68).

Nesse sentido, ao valorizar as crianças nas suas especificidades e salientar que busca ouvir o que esses sujeitos têm a dizer, a referida professora, ao que nos parece, procura partir dessa noção para organizar suas atividades rotineiras, de modo a possibilitar às crianças diferentes modos de agir e interagir com seus pares e com os adultos, nos espaços e tempos da Educação Infantil.

Diante das problematizações ora apresentadas, vale salientar que o discurso das professoras entrevistadas nos dá indícios de que suas práticas cotidianas nos CMEI's estão sendo desafiadas por essas crianças que, com suas linguagens, seus modos de ser e de estar, nos mostram o quanto temos que aprender com elas, o quanto precisamos pensar sobre os outros lugares ocupados por elas, para além daqueles que tradicionalmente vimos destinando a esse sujeito, seja na família, na escola, na sociedade.

Por esse viés ainda foi possível perceber que a concepção de infância dos nossos sujeitos da enunciação se apresenta enquanto permanências e descontinuidades de formações discursivas que foram se constituindo ao longo do tempo. E ainda se constituem sob dilemas que cercam as ideias acerca das crianças, das infâncias, bem como das tensões que envolvem as práticas de professores e crianças nas instituições que cuidam e educam dos menores de seis anos.

Assim sendo, noções de infância marcadas temporalmente, definidas por uma fase da vida que antecede um futuro mais importante da vida que se vive no agora, parecem conviver com ideias mais contemporâneas em que a infância, para além de uma etapa específica de desenvolvimento, restrita às crianças, se vincula a experiências de vida, à possibilidade de estar sempre aprendendo, inventando e reinventando, independente da idade que se tem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo central da presente investigação foi apreender os discursos atribuídos pelos professores da Educação Infantil em Caruaru à criança, à infância e à Educação Infantil, que têm subsidiado as formas de intervenção dos mesmos nesse espaço/tempo. A partir da indagação a doze professoras que atuam em Centros Municipais de Educação Infantil em Caruaru, foi possível perceber o lugar atribuído à criança no contexto diário dos espaços/tempos dessas instituições.

Por meio de aportes da Análise do Discurso, foi possível cartografar as discursividades de caráter teórico que inauguraram certo modo de dizer as crianças e suas infâncias e que serviram de base para a constituição de outras formações discursivas que circularam (e ainda circulam) e que propõem maneiras de pensar, conceber, cuidar e educar as crianças pequenas.

Por essas cartografias, pudemos acompanhar que os discursos revelam marcas peculiares que apontam para diferentes visões sobre a criança. Nesse caso, a ideia de criança vinculada à perspectiva da falta estava muito próxima à tendência de infância enquanto fase da vida que pressupõe uma continuidade cronológica, o que privilegiava propostas educativas embasadas sobretudo em perspectivas de cunho mais assistencial, de compensação de fragilidades e “deficiências”.

Nossos mapeamentos acerca das discursividades em torno da criança e da infância, por outro lado, nos deram a possibilidade de apreendermos as tendências que, pela inversão do olhar, confere às crianças certa visibilidade social (o que por muito tempo foi negada a esses sujeitos) e considera a infância para além da imagem de um começo, enquanto experiência da vida que se expressa por suas particularidades.

A educação destinada às crianças por esse viés adquire outros tempos/espacos, marcados pela valorização do inusitado, do novo e no reconhecimento das singularidades que cercam os sujeitos infantis. Além disso, a ideia de criança que perpassa essas discursividades aponta para a consideração da criança como sujeito de direitos, cuja voz precisa ser ouvida e suas particularidades respeitadas.

Embora diversos, os discursos, em certa medida, são atravessados por aproximações, distanciamentos, e por que não dizer dilemas, que investem em problematizações cujas ideias enfatizam noções de criança, de infância e de Educação Infantil das quais somos herdeiros e críticos.

Assim sendo, a partir das nossas análises com base nos discursos dos doze sujeitos da enunciação foi possível apreender que as concepções acerca da criança, da infância e da Educação Infantil das professoras, que gentilmente se dispuseram a compartilhar conosco suas experiências, seus entendimentos e suas práticas junto às crianças nos CMEI's, têm elementos que se aproximam e se distanciam de discursividades da tradição histórica da qual herdamos determinada visão de criança que acaba por invisibilizá-la e negar a infância.

Essas perspectivas, por sua vez, constituem outras discursividades que pela via da crítica mobilizaram outras discussões que investem novas/outras formas de pensar o sujeito infantil em suas especificidades e experiências.

A nosso ver, os discursos das professoras trazem diferentes formas de dizer e pensar as relações entre crianças, infâncias e Educação Infantil. Pelos enunciados descritos, pudemos encontrar entre as professoras concepções de criança e de infância cuja mobilização tem por base discursos que, parecem afirmar as formas intencionais de controle, formação, regulação das crianças e suas infâncias, constituindo a Educação Infantil enquanto espaço de referenciais de comportamento social e padrões culturais.

Embora essa ideia tenha emergido, os discursos sinalizaram também noções que permitem pensar a criança como sujeito e ator social, considerando, nesse caso, sua participação ativa na construção de culturas de pares e, desse modo, indicam que os

espaços/tempos da Educação Infantil estão mais sensíveis à escuta do que a criança tem a dizer, oportunizando experiências que valorizem as especificidades, o aprendizado, a interação.

As problematizações empreendidas até aqui, a partir das análises dos discursos desses doze sujeitos, apontaram ainda para a existência, por um lado, de enunciados cujas perspectivas se referem a determinado modo de dizer e pensar a criança e a infância, mais próximos de uma visão que privilegia o olhar adulto sobre a criança.

Nesse caso, tomando a vida futura como um objetivo a ser alcançado, sendo para isso necessária a formação, a preparação da criança, que é adjetivada como um “vir a ser”, como alguém que ainda não é, mas que pela condução do adulto se tornará um outro: completo, capaz, independente.

Por outro lado, emergiram discursividades que afirmaram noções do olhar, indagar, dizer as crianças e suas infâncias sob outras óticas. Essas outras discursividades seguem a tendência que considera a criança enquanto sujeito ativo, com direitos e especificidades que precisam ser respeitadas e valorizadas no que representam para o momento presente. Nesse sentido, a infância vai além de uma fase da vida reconhecida apenas pela sua importância no sentido de passagem/meio para outro momento.

Por esse viés mais afirmativo, a infância e a criança se fazem importantes, sobretudo por aquilo que ela é e não pelo que já sabemos sobre elas. Nesse caso, a proximidade com a criança e a infância se faz, sobretudo, pelo compartilhamento de uma linguagem e o acolhimento de uma cultura nas trocas entre crianças e crianças e com a adultez, já que ao mesmo tempo em que a criança pode parecer algo próximo, muitas vezes escapa aos nossos saberes e ao que já está pronto no mundo para ela. Afirma-se como enigma, diz-nos Larrosa (2006).

Através da análise dos discursos também foi possível apreender que o modo como as professoras concebem as especificidades da Educação Infantil enquanto nível de ensino além dos conhecimentos que consideram necessários para se atuar com essa faixa etária, apresentam dilemas que de certa maneira revelam a perspectiva de Educação Infantil muito atrelada às práticas próprias do ensino fundamental, ao passo que noções que buscam propiciar às crianças experiências mais afirmativas também foram observadas.

De modo geral, os discursos das professoras revelam que, muito próximo das noções das quais pensam a criança e a infância sob as marcas de perspectivas mais

restritas a uma visão desenvolvimentista da vida, há indícios de certa resistência a essa visão, cuja tentativa busca estabelecer a inversão dessa lógica, passando a olhar para as crianças com um outro olhar, afirmando a infância na sua novidade, e reconhecendo as crianças em suas particularidades.

Dentro dos discursos analisados podemos ainda afirmar que a complexidade de relações apresentadas para nós no encontro com os dizeres, pensares das professoras entrevistadas, nos sugere diferentes questões para outros desafios a serem enfrentados, para novas experiências investigativas que busquem aprofundar as discussões acerca da criança nos espaços/tempos do CMEI, tomando como ponto de partida os discursos das próprias crianças e o modo como interagem com seus pares e adultos.

Enfim, a complexidade que envolve as rotinas na Educação Infantil nos leva a perceber que é preciso refletir sobre o que há de educativo, de cuidado, de interação nas atividades, nas conversas com as crianças e, assim, planejar/organizar e desenvolver ações mais afirmativas nos CMEI's. Por essas perspectivas, investir novos olhares para as crianças e as infâncias nos espaços da Educação Infantil é dar a possibilidade de ver, ouvir e dizer o que há de inusitado, de mudança, de permanência nas relações entre adultos e crianças nas rotinas diárias.

Desse modo, criar, pensar outras possibilidades para a Educação Infantil é, em certa medida, a tentativa de abandonar a visão adultocêntrica que considera saber o que é melhor para as crianças e assim estabelecer novas relações entre adultos e crianças. Possibilidades que estejam pautadas, sobretudo, na ideia de que as discursividades circulam, se constituem enquanto continuidades, enquanto ruptura, ou seja, se apresentam de modos diferentes.

Por fim, ressaltamos com isso que a intenção deste trabalho não foi de anular a importância de uma ou outra visão, tampouco apontar erros ou acertos, adjetivando as práticas na Educação Infantil como sendo de sucesso ou fracasso ou de estabelecer verdades absolutas nos dizeres das professoras.

Buscamos, acima de tudo, pela descrição dos enunciados, estabelecer relações entre os discursos, apreender os modos de circulação e produção de sentidos, ou seja, percebermos as mudanças e permanências entre o que nos enunciaram os sujeitos que participaram da investigação, como também entre estes discursos e as discursividades que constituem o campo dos estudos da criança, da infância e de sua educação.

Nosso propósito a partir da análise aqui empreendida foi dar visibilidade às diferentes configurações discursivas que, de certa maneira, contribuem com a produção de novos sentidos e outros questionamentos.

Esperamos, portanto, que as análises, as discussões apresentadas ao longo desse texto possam fomentar novas inquietudes, outros elementos a serem analisados de modo a possibilitar que sentidos outros sejam mobilizados a partir do encontro com as crianças e as infâncias.

Por fim, tendo como pressuposto a inconclusão que carrega um processo investigativo, tomamos aqui essa condição, não como falha, mas como possibilidade para devires futuros.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. (orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. C. Infâncias em educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas, v. 20, n. 3, p. 179 – 197, Set./Dez. 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 11 de julho de 2012.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39 – 52, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em 15 de novembro de 2011.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; MORUZZI, A. B. O Plano Nacional de Educação e a normatização da infância. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ALVES, K. M. C. V. **Formação discursiva da plenitude em educação: uma arqueogenealogia das novas sensibilidades eco-pedagógicas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - UFPE, Recife, 2009.

AMARAL, A. C. T. (UFPR). O que é ser criança e viver a infância na escola: a transição da educação para o ensino fundamental de nove anos. In: 32ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). n. 07. 2009, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 de agosto de 2011.

AQUINO, L. M. L.; VASCONCELLOS, V. M. R. Questões curriculares para a educação infantil e PNE. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. n. 113, Julho/2001, p. 167-184. Disponível em <<http://scielo.br>>. Acesso em 23 de janeiro de 2013.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, M. G. A infância interroga a pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. (Orgs.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Coleção Ciências Sociais da Educação.

ASSIS, M. S. S. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil: da condição do direito à condição da qualidade no atendimento.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

BARBOSA, M. C. S. **Por Amor & Por Força: rotinas na Educação Infantil.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2000.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001

BEZERRA, A. S.; SALLES, C. G. N. L. A infância na contemporaneidade: enunciados e sentidos entre os professores de educação infantil. In: XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2010. Belo Horizonte, MG. **Anais Eletrônicos.** Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endiipe/publicacoes.php>. Acesso em 17 de janeiro de 2012.

BONETTI, N. Professor de educação infantil, um professor da educação básica: e sua especificidade? In: XXIX Reunião Anual da ANPED, 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, Grupo de Trabalho Crianças de 0 a 6 anos.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** Brasília: MEC/SEB, 2007.

_____. A brincadeira como experiência de cultura. In: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas.** Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em 07 de julho de 2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>>. Acesso em 21 de julho de 2011.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Nº. 9394/96. Brasília. Dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil.** Resolução CEB Nº 22, de 17 de Dezembro de 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb022_98.pdf>. Acesso em 19 de julho de 2011.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Resolução CEB Nº 002, de 29 de janeiro de 1999. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1999/pceb002_99.pdf. Acesso em 24 de junho de 2011.

_____. **Lei 10.172/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília. 2001. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 19 de julho de 2011.

_____. **Lei n. 11.274/2006**. Estabelece a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília. 2006. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em 19 de julho de 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 22 de julho de 2011.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE – 2011/2020)**. Projeto em tramitação no Congresso Nacional. Projeto de lei n. 8035/2010. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br>>. Acesso em 22 de julho de 2012.

BUJES, M. I. E. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**. Porto Alegre. V. 25. N.1 p. 25 – 44. Jan./jun. 2000. (versão impressa).

_____. Escola Infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. **S. Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (orgs). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CANAVIEIRA, F. O. Por uma política para educação da pequena infância que garanta a interação entre elas: a relação criança-criança nos Indicadores de Qualidade na Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (orgs). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, setembro/2002, p 326-345.

_____. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CORSINO, P. Educação infantil: a necessária institucionalização da infância. In: KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

_____. Considerações sobre o planejamento na educação infantil. In: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CRAIDY, C. M. Educação Infantil e as Novas Definições da Legislação. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A educação da criança de 0 a 6 anos: o embate assistência e educação na conjuntura nacional e internacional. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos. In: DELGADO, A. C. C.; BARBOSA, M. C. S. (orgs.). **A infância no Ensino Fundamental de Nove Anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CRUZ, S. H. V. (org.) **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DIDONET, V. Não há educação sem cuidado. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, ano I, n. 1, p. 6-9, abr./jul. 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, A. L. G.; AQUINO, L. M. L. (orgs.). **Educação Infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (org.). **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERNANDES, F. As “Trocinhas” do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**. V. 15, n.1 (43) – jan./abr.

2004. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/43-diversoeprosa-fernandesf.pdf>>. Acesso em 05 de junho de 2012.

FIGUEIREDO, F.; MICARELLO, H.; BARBOSA, S. N. Autonomia de professores da educação infantil: “a coisa vira e o professor se vira”. In: KRAMER, S. **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

FINCO, D. Educação Infantil e gênero: meninas e meninos como interlocutores nas pesquisas. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. OLIVEIRA, F. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**: Revista da Fundação Carlos Chagas. São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov., 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a09n114.pdf>. Acesso em 10 de setembro de 2011.

_____. Foucault revoluciona a pesquisa em educação? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p.371 - 389. jul./dez. 2003. Disponível em: http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2003_02/07_artigo_rosa_maria.pdf. Acesso em 22 de setembro de 2011.

_____. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FONSECA, A. C.; FARIA, E. C. G. V. Práticas corporais infantis e currículo: ludicidade e ação no cotidiano escolar. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (orgs.). **Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009a.

_____. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009b.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. V. 13. N. 37. Jan./Abr. 2008.

GHIRALDELLI JR, P. O que é filosofia da educação – uma discussão metafilosófica. In: GHIRALDELLI Jr, P. (org.). **O que é filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.26. n. 01. Abr. 2010. (p.195 – 214).

GUILHERME, C. C. F. Ensino Fundamental de nove anos: da sedução à perversidade. In: ANGOTTI, M. (org.). **Educação Infantil**: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento. Campinas, SP: Alínea, 2009.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética. São Paulo: Cortez, 2011.

INSTITUTO NATURA. <http://www.institutonatura.org.br/>.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

_____. Imagens da infância para (re)pensar o currículo. In: FÓRUM AMAZÔNICO DE EDUCAÇÃO, I. 2003. **O Pensamento Brasileiro em Currículo**. Belém, PA, 24 – 26 de outubro, 2003b.

_____. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar (org.). **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Infância e filosofia. In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, Coleção Ciências Sociais da Educação.

KRAMER, S. Infância e Educação: o necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, S. et al. (orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

_____. **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP. Vol. 27, n. 96 –

Especial, p. 797 – 818, Out. 2006b. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10 de junho de 2012.

_____. (org.). **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. 14. ed. São Paulo: Ática, 2007a.

_____. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (orgs.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007b.

KUHLMANN Jr, M. A circulação das ideias sobre a educação das crianças: Brasil, início do século XX. In: KUHLMANN Jr., M.; FREITAS, M. C. (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação Infantil pós LDB**: rumos e desafios. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

_____. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

_____; FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M. (org.). **A infância e sua educação** – materiais, práticas e representações. (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, S. M. O “povo criança” no universo estranho da escola. In: CARVALHO, J. M. (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2012.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. 1726-1950. In: FREITAS, M. C. (org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2011.

MICARELLO, H. Formação de profissionais da educação infantil: “sair da teoria e entrar na prática”? In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

MOSS, P. Reconceitualizando a infância: crianças, instituições e profissionais. In: MACHADO, M. L. A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

MÜLLER, F. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP. Vol. 27, n. 95, p. 553 – 573. Mai./Ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 09 de outubro de 2012.

MUNIZ, L. Naturalmente criança: a educação infantil de uma perspectiva sociocultural. In: KRAMER, S. et al. **Infância e educação infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NASCIMENTO, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEF, 2007.

NASCIMENTO, J. M. O jardim de infância modelo de Natal e o cultivo de uma pedagogia para educação infantil. In: PAIVA, M. M.; VIVEIROS, K. F. M.; MEDEIROS NETA, O. M. (orgs.). **Infância, escolarização e higiene no Brasil**. Brasília: Líber Livro, 2011.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, A. L. G.; FINCO, D. **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: CORSINO, P. (org.). **Educação Infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

OLIVEIRA, S. M. L. A legislação e as políticas nacionais para a educação infantil: avanços, vazios e desvios. In: MACHADO, M. L. A. (org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

OSTETTO, L. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEREIRA, R. M. R. Um pequeno mundo próprio inserido num mundo maior. In: PEREIRA, R. M. R.; MACEDO, N. M. R. **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012.

PINTO, M. A infância como construção social. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997.

PORTO, Z. G. Administração social das crianças e as contribuições da análise de discurso como ferramenta de pesquisa em educação. In: FARIAS, M. S. B.; WEBER, S.

(orgs.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**: propostas de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da infância**. Trad. de Suzana Menescal de A. Carvalho e José L. de Melo. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, P. D. “Agora ele é meu amigo”: pesquisa com crianças, relações de idade, educação e culturas infantis. In: MARTINS FILHO, A. J.; PRADO, P. D. (orgs.). **Das pesquisas com crianças à complexidade da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PROUT, A. Reconsiderando a nova Sociologia da Infância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo. v. 40, n.141, p.729-750, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/.pdf>>. Acesso em 06 de maio de 2012.

PULINO, L. H. C. Z. A brincadeira, o jogo, a criação: crianças e adultos filosofam. In: KOHAN, W. (org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIZZINI, I. Crianças e menores – do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, E. A. C. Educação e infância: trajetórias de pesquisa e implicações pedagógicas. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (orgs.). **Educação infantil**: enfoques em diálogo. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

SALLES, C. G. N. L. Infância e Filosofia: um encontro possível? O que dizem as crianças. In: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). 2009, Caxambu – MG. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2009. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/inicio.htm>>. Acesso em: 19 de agosto de 2011.

_____. A invenção da infância no pensamento filosófico e suas implicações na educação. In: SALLES, C. G. N. L.; SILVA, A. (orgs.). **Temas em educação**: diálogos contemporâneos. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SARGENTINI, V. A descontinuidade da história: a emergência dos sujeitos no arquivo. In: SARGENTINI, V.; NAVARRO-BARBOSA, P. (orgs.). **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder, subjetividade. São Carlos, SP: Claraluz, 2004.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP. Vol. 26, n. 91, p.361 – 378, Mai./Ago.

2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 08 de dezembro de 2012.

SARMENTO, M. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 - Coleção Ciências Sociais da Educação.

SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. (Orgs.). **Estudos da Infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008 - Coleção Ciências Sociais da Educação.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M. J.; PINTO, M. (orgs.). **As crianças**: contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Universidade do Minho, 1997.

SAVIANI, N. Educação infantil versus educação escolar. In: ARCE, A.; JACOMELI, M. R. M. (orgs.). **Educação infantil versus educação escolar?**: entre a (des) escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SIMÃO, M. B. A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In: ARROYO, M. G.; SILVA, M. R. (orgs.). **Corpo Infância**: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**. Nº. 112, p. 7 – 31. Março/2001. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 14 de dezembro de 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000. n. 14. p. 61-88.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 92, p. 62-69. Fev. 1995. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 09 de setembro de 2012.

APÊNDICES

APÊNDICE 01

QUESTIONÁRIO DO PERFIL PROFISSIONAL DAS PROFESSORAS

Nome: _____

Idade: _____ Tempo de serviço na educação: _____

Nível de escolarização: _____ Curso: _____

Instituição: _____ Ano de conclusão: _____

Estuda atualmente? _____ Qual curso? _____

Em qual instituição? _____

Tempo de serviço na educação infantil: _____

Vínculo empregatício? (se efetivo ou contratado): _____

Tempo de serviço nessa instituição: _____

Turma em que atua? _____ Idade das crianças: _____

Foi sua opção trabalhar com essa faixa etária? _____

Conte como se deu essa
escolha? _____

Realiza mais de uma atividade profissional? _____ Qual? _____

Local: _____ Horário: _____

Tem experiência com outros níveis educacionais? _____

Relate quais e por quanto tempo atuou em cada um deles?

Conte como passou a atuar na educação infantil, foi sua escolha ou tiveram outros motivos? _____

APÊNDICE 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DO AGRESTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEMPRÂNEA-
MESTRADO

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO SOBRE A
REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA**

Título do trabalho: “OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CARUARU-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a criança e a infância”.

Mestranda: Iunaly Felix de Oliveira.

Orientadora: Prof^a. Dra. Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles.

E-mail para contato: iunaly@hotmail.com

Eu, _____ professor (a) do
CMEI _____, abaixo assinado, concordo
em participar do estudo – “OS DISCURSOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL EM CARUARU-PE: dilemas, aproximações e distanciamentos no dizer a
criança e a infância”. Estou ciente dos propósitos do estudo, dos procedimentos a serem
adotados, das garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Caruaru, _____ de _____ de 2012.

Assinatura do (a) professor (a)

Pesquisadora

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

BLOCO: PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1- Como é sua rotina no CMEI com as crianças?
- 2 - Em sua opinião, qual a importância da Educação Infantil na vida das crianças?
- 3 - O que você mais gosta de fazer na sua sala com suas crianças?
- 4 - E o que você menos gosta de fazer na sua sala com suas crianças?
- 5 - Como se dá a interação criança-adulto e criança-criança em sua sala de aula?

BLOCO: ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

- 1 - Nas formações que participa (ou participou), foram debatidas questões acerca das especificidades da infância e da educação infantil? Como se deu a discussão?
- 2 - Para você o que caracteriza uma instituição de Educação Infantil? Quais ações você descreveria como específicas dessa instituição?
- 3 – Em sua opinião, que conhecimentos são necessários para trabalhar com crianças dessa faixa etária?
- 4 - Você acha que brincar é importante para as crianças? Por quê?
- 5 – Como você percebe a discussão atual da função da educação infantil ser pautada pelo cuidar e educar de modo conjunto?

BOCO: SENTIDOS CONSTRUÍDOS NA EXPERIÊNCIA

- 1 - A sua convivência com as crianças tem lhe ensinado alguma coisa sobre o sentido do educar? Dê exemplos de situações em que isso acontece
- 2 – Como você caracterizaria o termo “infância”? E “criança”?
- 3 - Para você a criança necessariamente usufrui da sua infância?
- 4 – Existe alguma diferença de ser criança hoje e no seu tempo? Quais?

5 – Para você, o que distingue a criança do adulto?

6 – O que considera importante para uma criança viver sua infância? Que elementos não podem faltar?

7 – Em que sentido você como professora de um CMEI, pode contribuir para que as crianças vivenciem a infância de modo a contemplar esses elementos que relatou anteriormente?