



CRIANÇA E INFÂNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ UMA PROFESSORA

Janaína Nogueira Maia CARVALHO¹
Janaina Passareli ROCHA²

RESUMO

Pensando na criança pequena, na sua infância e no seu espaço/tempo (a Educação Infantil) e por meio das discussões permeadas no GECIC - Grupo de Estudos do Projeto de Extensão Criança e Infância no Cinema: Diferentes Olhares este artigo emerge como possibilidade de uma discussão/reflexão. Nosso objetivo é analisar o que diz uma professora da Rede Pública de Aquidauana/MS sobre a criança, sua infância e a Educação Infantil e suas implicações para o processo educacional das crianças, diante do Currículo. Dessa forma, apresentamos uma discussão de caráter exploratório, que tratará da compreensão de alguns autores que pesquisam sobre esse segmento e ainda o que escrevem sobre a criança e sua infância. O estudo assume a forma de uma pesquisa bibliográfica que possibilitou uma fundamentação teórico-metodológica para a construção dos saberes apresentados, e a análise documental que nos possibilitou conhecer o modo como o assunto é concebido nos documentos oficiais acerca da Educação Infantil. Este estudo é de abordagem qualitativa e como instrumento de coleta de dados foi utilizado à entrevista semiestruturada. Em tal contexto, será apresentada a análise da entrevista, sendo possível perceber que, na concepção da professora, a Educação Infantil é estimular a capacidade da criança e favorecer sua formação e seu desenvolvimento, sendo um direito da criança e um dever do poder público e tem que ser educativo e não de assistencialismo.

Palavras-chave: Educação infantil. Criança. Infância.

RESUMEN

Pensando en los niños pequeños, en su infancia y en su espacio/tiempo (la Educación Infantil) y por medio de las discusiones permeadas en lo GECIC – Grupo de Estudios del Proyecto de Extensión Niño e Infancia en el Cine: Diferentes Miradas este artículo emerge como posibilidad de una discusión/reflexión. Nuestro objetivo es analizar lo que dice una profesora de la Red Pública de Aquidauana/MS sobre el niño, su infancia y la Educación

¹ Mestre e Doutoranda em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-CPAQ, Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores – GEPFIP/UFMS/CPAQ e integrante do GEPDI – (Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Docência na Infância - UCDB). E-MAIL: maiajanaina@hotmail.com.

² Graduanda em Pedagogia 8º semestre, Pibidiana (2 anos-Escola Estadual), membro do Projeto de Extensão Criança e Infância no Cinema – Diferentes olhares. E-MAIL: janainapassarelirocha@hotmail.com.



Infantil y sus implicaciones para el proceso educacional de los niños. De esa forma, presentamos una discusión de carácter exploratorio, que tratará de la comprensión de algunos autores que pesquisan sobre ese segmento y aún los que escriben sobre el niño y su infancia. El estudio asume la forma de una investigación bibliográfica que posibilitó una fundamentación teórica-metodológica para la construcción de los saberes presentados, y la análisis documental que nos posibilitó conocer el modo como el asunto es concebido en los documentos oficiales acerca de la Educación Infantil. Este estudio es de abordaje cualitativa y como instrumento de colecta de datos fue utilizado la entrevista semiestructurada. En tal contexto, será presentada la análisis de la entrevista siendo posible percibir que, en la concepción de la profesora, la Educación Infantil es estimular la capacidad del niño y favorecer su formación y su desarrollo, siendo un derecho del niño y un deber del poder público y tiene que ser educativo y no de asistencialismo.

Palabras-Clave: Educación infantil. Niño. Infancia.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta a análise de uma entrevista feita com uma professora que trabalha com a Educação Infantil. O objetivo maior é analisar o que tange à compreensão do que seja a Educação Infantil, bem como a criança e a infância e de que maneira esse conhecimento está inserido no processo educacional das crianças. A pesquisa detalhada vem em um aporte qualitativo, pois, “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.33). O referencial teórico é composto de autores que fazem um resgate histórico da criança, da infância e da Educação Infantil no Brasil e, ainda, de algumas leis que asseguram os direitos da criança, refletindo sobre o currículo e suas implicações na Educação Infantil.

Por esse viés, de entendermos um pouco sobre a Educação Infantil, a criança, a sua infância e, na constante, permear o currículo, registramos o pensamento de Moreira e Silva (1995, p. 7-8): “[...] o currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, por isso é necessário que evidencie o interesse na criança e, principalmente, em sua/s infância/s, o que a oferta da Educação Infantil como direito possibilita.

Nessa perspectiva, acreditamos que o currículo não pode negligenciar os processos de educação que pretendem considerar as características culturais das crianças a quem se



destina. Pela multiplicidade de significados, currículo não pode ser reduzido simplesmente a um conceito único, mas sim, instigar olhares diferentes para o modo como os saberes produzidos pela sociedade está organizado, selecionado, classificado, transmitido, avaliado e distribuído. Em tal contexto, buscamos registrar a história do currículo da Educação Infantil e como esse pode fazer, ou não, parte do currículo escolar.

2 INFÂNCIA, DIREITO DE A CRIANÇA ESTAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A criança sempre existiu, mas o conceito de infância não: a compreensão da infância conforme a conhecemos surgiu há pouco tempo, mais precisamente no século XVII. Para Kuhlmann Junior. (1998), poucas foram e são as pesquisas sobre a infância; por isso, o autor faz uma análise histórica registrando acontecimentos importantes para que possamos entender um pouco mais sobre esse fundamental momento da vida da criança. Para ele, “[...] é preciso considerar a infância como uma condição de ser criança.” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 15). O autor, nessa perspectiva, empreende a construção das relações entre a história das crianças pequenas e a estrutura social. Assim, “[...] o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc.” (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 15).

Ariès (1981) ressalta a infância como a especificidade da criança, elemento que a diferencia do adulto. Nas palavras de Ariès (1981), a ausência de representações da vida da criança na Idade Média teve como motivo tirar a criança de cena deixá-la invisível, mostrando uma instabilidade, mas, ao mesmo tempo, representativa. O autor manifesta a ideia de coexistência entre sentimentos de indiferença e insensibilidade em relação à criança e um sentimento novo em relação à infância.

Maia (2012) apresenta em seus estudos que a criança é hoje um sujeito social e histórico, constituído no seu presente, cidadão, ator e produtor de cultura. Já a infância passa a ser vista não mais como um tempo de desenvolvimento, mas como um tempo em si, tempo de brincar, jogar, sorrir, chorar, sonhar, desenhar, colorir... Ou seja, um tempo que incorpora tudo o que a criança é e faz nesse período de sua vida, um tempo em que ela vive como sujeito de direitos. Na verdade, a infância é um direito inerente à criança e, nessa perspectiva, para Kuhlmann Junior (1998), a infância não é um mundo imaginário na vida da criança, mas sim a interação da criança com o mundo real, pois é a partir daí



que as crianças se desenvolvem, participam de um processo social, cultural e histórico, apropriam-se de valores e comportamentos próprios de seu tempo e lugar, sendo as relações sociais parte integrante de suas vidas, de seu desenvolvimento. Nesse sentido,

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

Segundo Maia (2012), foi com o estudo de Áries (1981) que se começou a problematizar o conceito de infância e, hoje, a imagem de infância remete à criança, que é ator social, partícipe da construção e da determinação de sua própria vida e da vida daqueles que a cerca. As crianças têm voz própria, devem ser ouvidas, consideradas com seriedade e envolvidas no diálogo e na tomada de decisões democráticas. Para se entender a importância de se ter infância, precisamos pensar nos relacionamentos entre adultos e crianças, no envolvimento do exercício de poder. É necessário considerar a maneira como o poder do adulto é mantido e usado, assim como a elasticidade e a resistência das crianças a esse poder.

Ainda analisando os estudos de Maia (2012), o sentimento de infância como uma consciência da criança decorre de um processo histórico, e não uma herança tradicional. Essa concepção descrita por Ariès (1981) marcou grandes mudanças no que se considera infância, que, segundo ele, reserva outra vertente deste sentimento de infância, marcada por uma busca da moralidade na base da educação das crianças, por um interesse psicológico, unindo a razão das ações a certa docilidade.

Nessa constante da história da Infância, Maia (2012), registra que para Ariès (1981) foram múltiplos os fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Destaca-se, entre eles, o processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família. Pelo mesmo viés, a intenção deste é esclarecer a diferença entre os conceitos de “criança” e “infância”, aguçar o questionamento de que se toda criança tem infância e, principalmente, fortalecer a ideia de que toda criança precisa de infância.



Diante das palavras de Maia (2012), pensamos então na necessidade de a criança ter infância, momento em que certas ações devem prevalecer sobre outras, uma vez que opções mais saudáveis garantem a existência da infância, como brincar mais do que assistir televisão, jogar bola a jogar vídeo game, tomar banho de mangueira, brincar de bonecas, carrinhos, sorrir muito, enfim, ter infância. Reforçamos esse pensamento registrando o que Larrosa (1998) indaga sobre o poder do adulto para com a criança:

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

Com esteio nas ideias de Larrosa (1998), podemos observar como o tempo e o espaço em que a criança está inserida a leva a ter ou não uma infância. Em tal perspectiva, apontamos mais uma vez as contribuições de Kuhlmann Junior (1998, p. 15), “[...] o fato social da escolarização se explicaria em relação aos outros fatos sociais, envolvendo a demografia infantil, o trabalho feminino, as transformações sociais da infância, etc.” Assim, nas abordagens do autor, as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos. Nesse caso, o autor propõe a ideia de que é preciso saber como ocorreram ou ocorrem as representações de infância, pensar nas crianças, localizá-las na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história:

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

Diante dessa contribuição, as experiências vividas pelas crianças em diferentes momentos são mais do que uma representação dos adultos. O autor pontua também em sua obra que a história seria uma maneira de contar, de narrar, de ligar tempos diversos a um tempo da humanidade, de construir sentidos, de modo a configurar processos históricos, e assim ele fez com a história da infância.



O autor destaca ainda que a criança não escreve sua própria história, mas é o adulto que a escreve, então é uma história sobre a criança. Nessa constante, relembramos que a infância é inerente à criança e, como também afirma Marita Redin (2007, p. 12), “[...] a infância se refere às condições de vida das crianças em diferentes grupos sociais, culturais e econômicos.”

Porém, ainda há muitos casos em que a criança não usufrui deste direito de forma adequada, pois vive em condições precárias. Lajolo (2006) enfatiza que esses saberes historicamente construídos marcam as concepções atuais:

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

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

Pensando com Lajolo (2006), vimos circular, então, muitas concepções de infância, desde os primórdios, em que se via a criança como um adulto em miniatura, depois como um ser diferente do adulto, como uma tábula rasa, predeterminada pelo adulto, pela sociedade; enfim, percebemos que tais concepções foram criadas, ou seja, constituídas ao longo do tempo, e que continuam presentes em muitos espaços/tempos.

Marita Redin (2007, p. 15) acredita na criança como narradora da sua própria história, das coisas que ela descobre e das coisas que ela faz. Para a autora, a criança não chega a ser ouvida nos estudos que investigam “o que é ser criança”, ou “como é ser criança” em um mundo tão complexo em que vivemos atualmente.

Em conformidade com as relevantes ideias de Marita Redin (2007), as concepções sobre infância como um período de insignificância, como um tempo de aprender para ser logo adulto civilizado e da criança como um ser que não precisava ser ouvido fazem parte, historicamente, do nosso imaginário social. Na mentalidade da maioria dos adultos “[...] a criança é um ser que pouco ou nada tem a dizer. Para ser acreditada, precisa, inclusive, passar antes pela escola.” (MARITA REDIN, 2007 p. 15).



3 EDUCAÇÃO INFANTIL: ESPAÇO/TEMPO DA CRIANÇA

No contexto histórico e social percorrendo a legislação voltada à criança descobrimos que nem sempre foi assim, nem sempre na história, a criança teve voz, teve vez, ou seja, foi um "sujeito de direito". Para tanto, buscamos apresentar, por meio da análise das leis, quando e como se iniciou um olhar voltado para a especificidade da Educação Infantil para a faixa etária de crianças de zero a seis anos, denominada pela lei de “criança pequena”³, pois para esse referido período ela necessita ter infância, mesmo sendo nos espaços de aprendizado escolar.

Iniciamos com a lei maior, a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabeleceu a responsabilidade do poder público – do Estado – para com a Educação Infantil, em creches e pré-escolas (Art. 208, inciso IV); garantindo o direito dos trabalhadores homens e mulheres, à assistência gratuita aos filhos e dependentes, desde o nascimento até os seis anos de idade em creches e pré-escolas (Art. 7º, inciso XXV) e atribuiu aos municípios, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, a responsabilidade pela manutenção de programas de educação pré-escolar e de ensino fundamental (Art. 30, inciso VI).

Em seguida garantindo ainda mais à “criança pequena” seus direitos, citamos o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), apontado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF como uma das legislações mais avançadas do mundo no que se refere à garantia dos direitos da criança e do adolescente à vida, educação, saúde, proteção, liberdade, convivência familiar e lazer. No entanto, o que mais marca a exigência em relação à educação é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN⁴ n.º. 9.394/1996, Artigo 4º, inciso IV - “o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade.” (BRASIL, 1996, p. 9).

Diante disso, na LDBEN, a Educação Infantil compete aos municípios. São eles que devem, segundo o Artigo 11º, inciso I, “[...] organizar e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e aos planos

³ Denominamos “crianças pequenas” o segmento etário até 4/6 anos.

⁴ Refere-se à Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que aplica ao campo da educação os dispositivos constitucionais, sendo uma referência fundamental da organização do sistema educacional do país.



educacionais da União e dos Estados.” (BRASIL, 1996, p. 14). Ainda segundo a LDBEN, Artigo 11º, inciso V, os municípios devem:

[...] oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados, pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, p. 14).

O Parágrafo Único desse inciso complementa: “Os municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.” (BRASIL, 1996, p. 14).

Para Maia (2012), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009) são primordiais para compor o currículo da criança e sua infância na Educação Infantil, pois constituem-se nos Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que objetivam orientar as Instituições de Educação Infantil dos Sistemas Brasileiros de Ensino, na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas, de acordo com o Parecer nº 22/1998 (BRASIL, 1998) e a Resolução nº 1/1999 (BRASIL, 1999).

Ainda segundo Maia (2012), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/1998, publicação desenvolvida com o objetivo de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 6 anos respeita os diversos estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. O Referencial pretende contribuir para o planejamento, o desenvolvimento e a avaliação de práticas educativas, além da construção de propostas educativas que respondam às demandas das crianças e de seus familiares nas diferentes regiões do país.

No aporte da legislação sobre a Educação Infantil no Brasil, não podemos deixar de mencionar também o Parecer CNE/CEB⁵ nº. 022/1998, que conferem às Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil – DNEI, para os programas “[...] que cuidem de crianças, educando-as de 0 a 6 anos, em esforço conjunto com suas famílias, especial importância, pelo ineditismo de seus propósitos e pela relevância de suas conseqüências para a Educação Infantil no âmbito público e privado.” (BRASIL, 1998, p. 1).

⁵ CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação-Câmara de Educação Básica.



Importante documento que prioriza as propostas pedagógicas nas instituições é a Resolução CNE/CEB nº. 01/1999, que regulamenta as DNEI a fim de que sirvam de base para nortear a elaboração das propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil, considerando princípios éticos, estéticos e políticos, bem como o Parecer CNE/CEB 04/2000, que objetiva esclarecer dúvidas geradas pela LDBEN/1996 relativas à Educação Infantil. Tal Parecer contempla aspectos normativos, considerando: vinculação das instituições de Educação Infantil aos sistemas de ensino; proposta pedagógica e regimento escolar; formação de professores/as e outros/as profissionais para o trabalho nas instituições de Educação Infantil; espaços físicos e recursos materiais para a Educação Infantil.

Diante de todos os documentos referentes à Educação Infantil de qualidade, que é o espaço/tempo da criança viver a sua infância, registramos a importância dos/as professores/as em conhecerem tais documentos, pois a instituição tem um papel imprescindível para que as crianças sejam ouvidas, tenham vez e voz, sejam vistas como sujeitos de direitos, pois, “[...] inegavelmente, as crianças já nascem situadas numa cultura, que circunscreve o seu lugar social a partir do qual se construirá sua identidade, seus valores, sua forma de ver, de sentir e de refazer o mundo.” (SOUZA, 2000, p. 86).

Neste aporte legal, temos ainda o Plano Nacional da Educação - PNE - Lei nº. Lei nº 13.005/2014, que propôs a mobilização de organizações da sociedade civil. Decisões políticas e programas governamentais têm sido meios eficazes de expansão das matrículas e de aumento da consciência social sobre o direito, a importância e a necessidade de Educação Infantil e, nessa constante, tem como meta principal universalizar a educação infantil na pré-escola, até 2016, para as crianças de quatro a cinco anos de idade, e ampliar a sua oferta em creches de forma a atender, no mínimo, cinquenta por cento das crianças de até três anos até o final da vigência do PNE 2014/2024.

E, finalizando esse contexto, destacamos a Lei 11.114/2005, que altera a LDB/1996 para incluir a criança de 6 anos no Ensino Fundamental de 8 anos, pela Resolução CNE/CEB nº 03, de 3 de agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos. Na organização do Ensino Fundamental de nove anos, a Educação Infantil fica com a seguinte nomenclatura: Creche, com a faixa etária até 3 anos de idade, e Pré-escola, com a faixa etária de 4 e 5 anos de idade. Os anos iniciais do Ensino Fundamental, para a



faixa etária de 6 a 10 anos de idade, tem duração de 5 anos e os anos finais do Ensino Fundamental, destinado à faixa etária de 11 a 14 anos de idade, a duração de 4 anos.

4 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZ UMA PROFESSORA

O Currículo é um documento importante para o processo de desenvolvimento infantil e, nesta abordagem, apresentamos um diálogo sobre o currículo da Educação Infantil segundo autores/pesquisadores da área e uma professora que faz parte do quadro efetivo do município de Aquidauana/MS. Baseamo-nos em Ludke e André (1986, p.33) quando diz que “[...] é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde.” Para as autoras, “[...] a grande vantagem da entrevista sobre as outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre variados tópicos.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Neste caso, uma Professora⁶ da Educação Infantil há cinco anos, sempre em sala de pré-escola⁷, com formação em Pedagogia (Licenciatura Plena) e Especialização em Educação no Campo. Tem 55 anos e a escola na qual atua fica no centro do município de Aquidauana/MS.

De acordo com os estudos referentes às especificidades do currículo na Educação Infantil, Kramer (2003) coloca em evidência a questão central do currículo na Educação Infantil, ou seja, o binômio cuidar e educar:

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

Pensando junto com a ideia de Kramer, perguntamos para a professora sobre a indissociabilidade do cuidar e educar, nos deixando a clareza de que ela entende a importância desse binômio recorrente à Educação Infantil:

⁶ Professora será o termo adotado por nós para referendarmos a fala na íntegra da entrevista realizada no dia 02/08/2016.

⁷ Pré-escola= Faixa etária 4/5 anos.



Essa pergunta agora é difícil hein, a diferença do cuidar e educar, meio complicado, mas vou tentar explicar, eu entendo assim a ação de cuidar e educar para mim estão interligadas uma completa a outra, educar é propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagem orientadas, elas contribuem para o desenvolvimento da capacidade infantil. Na Educação Infantil o cuidar é parte integrante da educação então uma coisa esta ligada a outra, o que não pode acontecer é só cuidar deixar lá cuidar pra não machucar e pronto, aí está a diferença do cuidar e educar, mas pra mim elas estão interligadas. (PROFESSORA, 2016)

Temos aqui uma professora que percebe o educar e o cuidar como parte integrante do currículo da criança pequena. No viés de Moreira e Silva (1995), o Currículo é um elemento de produção que se estabelece por meio da relação entre pessoas, contrapondo-se às concepções que o percebem como uma coisa ou como uma ideia, como algo pronto, um “pacote”, pois “[...] o currículo é aquilo que os professores e os estudantes fazem com as coisas e também aquilo que as coisas que são feitas fazem aos seus autores [...] Nós fazemos o currículo e o currículo nos faz” (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 162).

Vale lembrar neste momento o Artigo 3º das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (BRASIL, 2009), pois trata especificamente dos saberes da criança pequena:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p. 1).

No entanto, quando perguntamos para a professora como ela elabora o seu plano para desenvolver com as crianças, ela afirma: “Na nossa escola, no nosso município a gente já recebe pronto pelos coordenadores, por outra equipe, na verdade a gente não participa do planejamento anual e aí a gente apenas elabora as aulas, do dia a dia” (PROFESSORA, 2016). E nesta mesma perspectiva ela responde sobre o significado do currículo escolar:

O jeito que eu vou ensinar para as crianças, pois às vezes posso saber para mim e não saber passar para eles e acho que currículo escolar seria uma união, por exemplo, quando uma criança minha mudar de cidade, ela vai estudar o mesmo, é um jeito de ficar igual no Brasil inteiro. (PROFESSORA, 2016).

Podemos dizer que a professora perde a sua autonomia para desenvolver atividades que levem a criança ser criança e presenciar um currículo dela e para ela. Pensamos também que, dessa forma, o fato de o planejamento ser elaborado pela Secretaria de



Educação é um elemento que irá comprometer o ensino aprendizagem, que precisa ser voltado ao ser criança, principalmente porque, como afirma a professora, currículo é “o jeito que vou ensinar para as crianças”.

Sob essa ótica, uma vez que o Currículo consiste em um documento com elementos de ações desenvolvidas por sujeitos, movimentando-se em um contexto que tenciona e, ao mesmo tempo, dinamiza o binômio cuidar e educar da criança de zero a cinco anos, pensamos em uma concepção curricular que está longe das abordagens mais tradicionais e positivistas de currículo, nas quais o “como fazer” está presente nos planejamentos e nas ações do dia a dia das instituições, e assume, assim, uma abordagem curricular que abrange o “como” do fazer cotidiano como um dos aspectos do processo educativo e não o único aspecto. E, ao perguntarmos para a professora o que ela considera importante ao planejar, responde com o pensamento nas especificidades que a criança tem:

O que se deve ser observado ao se fazer o planejamento? Bom, eu acho que a realidade social em que vive a criança deve ser considerada, as peculiaridades, as especificidades de cada criança, a rotina, as diferenças, a diversidade, tudo isso deve ser observado durante o feitura do planejamento. (PROFESSORA, 2016).

Percebemos que a professora acredita na capacidade da criança enquanto sujeito que vive em seu mundo social e particular, e que também pensa na importância do meio em que ela vive. Acreditamos que este pensar da entrevistada remete ao conhecimento que ela adquiriu ao longo do seu trabalho na Educação Infantil como etapa importante da vida da criança, pois, em suas palavras, a Educação Infantil adquire um caráter de direito necessário para a continuidade dos estudos, aliás, ela acredita no valor educativo que esta modalidade tem, conforme grifamos em sua fala: “Como se define a Educação Infantil? É um direito né, é um direito da criança e um dever do poder público e tem que ser educativo e não de assistencialismo.” (PROFESSORA, 2016).

Observamos que a professora compreende a Educação Infantil como um direito da criança, como um espaço em que pode usufruir de elementos de produção do conhecimento e de momentos para a expansão de sua cultura e de seu pleno desenvolvimento como presente na lei.

Diante do que preconizam as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), as instituições devem promover o estudo sobre as especificidades das crianças pequenas, sendo necessário que na elaboração de suas propostas pedagógicas



sejam levadas em consideração as concepções sobre tal desenvolvimento, de forma a expressar esses conhecimentos no cotidiano das atividades das professoras, como explicitado a seguir:

[...] a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona, reconstrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 1)

Corroboramos com a ideia de se entender a questão curricular como uma questão multidimensional e complexa que envolve distintas áreas do conhecimento e que devem se estabelecer como base para as ações realizadas no dia a dia das instituições. Sobre tal assunto, encontramos suporte nas palavras de Zabalza, quando escreve:

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

Nessa abordagem, um currículo para a Educação Infantil precisa então atender dimensões biológicas, cognitivas, sociais, culturais e lúdicas da criança em pleno desenvolvimento, como um sujeito de direito, vivenciando a infância em sua plenitude. Dessa forma, o/a professor/a precisa ser um profissional que considere essas dimensões, bem como os dois eixos que devem ser vistos como complementares na Educação Infantil: o cuidar e o educar. Assim, Redin (1998) destaca:

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

Pensando então na Educação Infantil, centro deste artigo, como situar o professor da infância neste contexto? Parafraseando Berticelli (1999, p.159) “Currículo é construção, é tempo, espaço e lugar”, insistimos dessa forma em registrar que a Educação



Infantil é o espaço para a criança ter infância, pois é um espaço cheio de possibilidades. E ao perguntarmos para a professora o que é ser criança, ela prontamente responde:

O que é ser criança para mim? Nossa que linda essa pergunta, adorei! Olha ser criança pra mim é ter na cabeça fantasias, nos olhos o brilho da poesia, no corpo o movimento e a música, ser criança pra mim é ter curiosidade, fazer muitas perguntas, brincar de faz de conta, ter sonhos muitos sonhos, ser espontâneo, ser verdadeiro. (PROFESSORA, 2016)

Percebemos que a professora tem a concepção de criança como felicidade a ser construída ao longo do seu desenvolvimento. Não aponta a criança como sujeito de direito e ator social e produtor de sua cultura e de sua história, mas, entende a importância dessa criança ter infância. Quando a indagamos o que é infância e se toda criança tem infância, responde:

O que é ter infância? Infância pra mim é principalmente e primordialmente brincar muito. Se toda criança tem infância? Não sei, acredito que não, tem muita criança que não tem infância, não brinca, ou depende muito do ponto de vista de cada pessoa, acho que é pra mim a infância é brincar e brincar bastante e se as crianças hoje não fazem isso pra mim elas não têm infância. (PROFESSORA, 2016)

Tendo em vista a concepção da professora de que a criança que brinca muito é aquela que tem infância, podemos dizer que ela entende a importância de toda criança ter infância e que o brincar é parte fundamental do desenvolvimento infantil. Observamos isso, ainda, quando relata que algumas crianças não brincam, perdem o momento de fantasiar, imaginar, observar, narrar, questionar, experimentar, desejar, aprender, construir, enfim, perdem o que nos propõe as Diretrizes da Educação Infantil (BRASIL, 2009).

Finalizamos este texto com a observação da professora entrevistada quando questionada por nós se suas crianças brincam: “As minhas crianças na escola brincam muito sim, acredito que sim, e talvez algumas brincam muito mais do que nas suas próprias casas.” (PROFESSORA, 2016).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser criança é sorrir mais do que chorar, é brincar, pular, correr, chupar picolé, andar de bicicleta, subir em árvores, tomar banho de chuva... é ter seu direito reconhecido como ator social, histórico, produtor de cultura e ter infância é poder viver esses



momentos plenamente, é poder dizer quando adulto, nossa, minha infância foi maravilhosa! Eu brinquei! E a Educação Infantil é o espaço de possibilidades de a criança viver a sua infância que historicamente nem sempre existiu.

Acreditamos, portanto, que, a mudança no Currículo escolar passa a ser uma alternativa pedagógica voltada para uma Educação Infantil lúdica e dialógica, um Currículo comprometido com a “infância” da “criança pequena”. E ao refletirmos sobre a trajetória desta modalidade no âmbito legal, almejamos que o acesso e a permanência aconteçam na realidade, pois, de nada adiantará projetos, decretos, documentos e pareceres, se a história não mudar, se a instituição não estiver comprometida com a infância, quiçá a infância ser prioridade absoluta e a criança a personagem principal no processo educacional da nossa sociedade.

Diante dos aspectos abordados que envolvem a criança, a infância e a Educação Infantil, bem como seu Currículo, declaramos ser urgente uma mudança na formação de seus profissionais enquanto concepções históricas e pedagógicas e adquiram a compreensão e a percepção de que criança precisa de infância, ou melhor, precisa viver a sua infância, e que a Educação Infantil, é a possibilidade, é um espaço único da criança, sendo este, um espaço então, de se viver a infância com um Currículo voltado especificamente para ela.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História Social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

_____. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os artigos. 6º, 30, 32, e 87 da Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 2006, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental de seis anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 maio, 2005.



_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº. 20/2009 de 11 de novembro de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº. 022/1998 de 17 de dezembro de 1998. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº. 3/2005 de 3 de agosto de 2005. Diretrizes curriculares nacionais para educação fundamental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2005.

_____. Lei nº 13.005/2014. Plano Nacional da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014.

KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de Educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. (org.). **Encontros & Desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

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

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

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

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

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz, Tadeu da. Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; Tomaz Tadeu da. (org.). **Currículo: cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995.

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

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

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